

APRESENTAÇÃO

[...] E tudo que podia ser visto ali combinava o cuidado extremo com os detalhes e a ousadia de se aproximar do todo: havia *Grande Sertão* inteiro em páginas datilografadas, corrigidas pelo próprio autor; havia as trilhas a serem percorridas, à vontade do visitante, seguindo o caminho dos personagens; havia a crítica especializada sobre o livro e a recepção dos jornais da época; e havia o sertão espraído pelo mundo afora – certa proposição de Bia já que o próprio autor afirmava: “no sertão fala-se a língua de Goethe, Dostoievski e Flaubert”. E havia tijolos e materiais para a construção ser feita, e havia neblina sem a qual a vida é nada.

[...] À parte tudo isso, o que havia mesmo era a grande abertura para o diálogo entre Rosa, especialistas, leitores apaixonados, quem não conseguiu vencer as primeiras páginas do livro e também aqueles que ainda não se aproximaram dele. (ALEIXO; CAJUEIRO, 2001, s/p).

Catálogo Instalação Grande Sertão: Veredas

A labuta na edição da Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos nos colocou em meio à experiência de Bia Lessa nos preparativos da Instalação Grande Sertão: Veredas, para a abertura do Museu da Língua Portuguesa, na Estação da Luz, em São Paulo, em 2006. Desde a definição do nome da Revista, quando buscávamos dizeres da interlocução da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com outros campos até a disponibilização desse primeiro número e, certamente, de todo o porvir – “[...] havia tijolos e materiais para a construção ser feita, e havia neblina sem a qual a vida é nada”. (ALEIXO; CAJUEIRO, 2001, s/p).

A definição do projeto, o chamamento aos pesquisadores, as incontáveis leituras – feitas, desfeitas, refeitas; a escrita e a reescrita, a organização do todo dos textos – era a Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos espraída pelo mundo afora. Tínhamos a tarefa de trazê-la a todos aqueles que, seguindo sua vontade, venham a acompanhar as trilhas percorridas pelos autores em suas tentativas de dizer da EJA e de suas interlocuções com outras temáticas.

A Revista, em seu número um – especial –, está constituída por doze artigos fundamentados em distintos pressupostos teórico-metodológicos, mas que nos permitem uma maior aproximação com a realidade da EJA. Na organização dos artigos, fomos à procura do que é essencial a cada um e dos nexos possíveis entre eles, o que resultou em uma disposição que se inicia com a política pública de EJA, seguida pela reflexão sobre uma das formas como essa política se concretiza ao longo da história – aquela dos Programas; perpassa pelo dizer de possibilidades para transformar a realidade dada e, por fim, aponta para trajetórias que podem ser refeitas, considerando-se as condições objetivas a que estamos todos submetidos, aquela da exploração do homem pelo homem.

Sabedores de que cada artigo se constitui como um todo estruturado, dialético, em que diferentes aspectos podem ser compreendidos, ainda que não se trate de compreender todos os fatos, procuramos dizer dessas ideias, concordando com Mário Quintana (2013, p. 275), quando declara: “O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria”.

No texto *Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos*, seu autor, *Timothy Ireland*, analisa o pouco que tem sido feito no intuito de avaliar e monitorar a eficácia das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), indicando a necessidade de rever profundamente essas Conferências “[...] à luz das atuais necessidades estratégicas da aprendizagem e educação de adultos globalmente”. O autor analisa as CONFINTEA na perspectiva de “[...] um ciclo ou movimento que busca periodicamente fazer um balanço da educação de adultos em todo o mundo, estabelecer tendências emergentes e indicar caminhos à frente, para a década seguinte.” Trata-se de uma discussão focalizada na V CONFINTEA, realizada em Hamburgo (Alemanha), em 1997, e na Conferência realizada em Belém do Pará (Brasil), em 2009 – a VI CONFINTEA.

O Marco de Ação de Belém, documento resultante da VI CONFINTEA, ratifica a concepção de EJA como educação continuada ao longo da vida – paradigma instituído desde a Conferência de Hamburgo. A instituição desse paradigma na EJA é referendada, no Brasil, por meio do Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, que atribui a EJA a função de atualização de conhecimentos por toda a vida, reafirma *Jaqueline Ventura* no texto intitulado *Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos*.

A autora discute o conceito de educação ao longo da vida, analisando conceitos e proposições emanadas do Banco Mundial e da UNESCO para a EJA, a partir das propostas políticas dos documentos internacionais e das visões contidas na tese da “educação ao longo da vida”.

Para Ventura, no que concordamos com ela,

A noção político-ideológica de educação ao longo de toda vida, norteadora da educação para o século XXI, materializado no Relatório Delors (e na Declaração de Hamburgo) não é neutra, nem desprovida de intencionalidades. Pelo contrário, é uma contribuição fundamental para tecer e manter a hegemonia através do controle ou amenização das insatisfações, ao prometer e proclamar a educação como única via possível para mudanças sociais, percebidas exclusivamente como ascensão individual nos limites do sistema; e, ao mesmo tempo, ocultar e/ou negar as possibilidades de transformações estruturais da sociedade capitalista, as contradições e os conflitos de classes e a exploração da força de trabalho, ao adotar a renda e o consumo como os fundamentos da hierarquização social.

É, nesse contexto, que a autora questiona: “[...] qual educação? Qual a força política e de organização que aqueles que vivem do trabalho têm para impor uma educação que tenha os homens, e não os interesses do mercado, como eixo central?”

As formas concretas da EJA, ao longo da história, nos remetem a esses questionamentos, o que pode ser investigado no texto *Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos, quando os autores Maria Margarida Machado e Lênin Tomazett Garcia* discutem as concepções e princípios do Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra (PIPMO), solidificado no período da Ditadura Militar, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), realizado no momento presente

do Governo da Presidenta Dilma Rousseff. A pesquisa traz resultados parciais acerca dos “[...] sentidos e significados produzidos, no contexto da educação brasileira, para as relações que se estabeleceram entre a educação de jovens e adultos (EJA) e a qualificação profissional, em programas implementados pelo governo federal”.

Os autores desvelam tendências na relação entre o passado e o presente de programas voltados para a implementação de cursos na forma integrada entre formação profissional e educação geral na modalidade EJA. O PRONATEC produz “[...] determinações regressivas à extensão do direito à educação para os jovens e adultos trabalhadores [...] como a experiência do PIPMO, que privilegiou o treinamento de mão-de-obra”, afirmam Machado e Garcia.

A EJA, em uma perspectiva ampliada, compreende a alfabetização e a educação básica, bem como as atividades voltadas à profissionalização. Destinada a um dos segmentos da classe trabalhadora, configura-se sob as formas de maior institucionalização – ações no sistema educacional – ou de menor institucionalização – por meio de programas conjunturais. A concepção compensatória e assistencialista da EJA e a dualidade estrutural da educação brasileira são enfrentamentos feitos por homens e mulheres em espaços e tempos diversos.

Em conformidade com as condições de produção da existência a que estamos submetidos, a EJA ainda não se constituiu como um processo formativo do ser humano em todas as dimensões – “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.” (SAVIANI, 2007, p. 55).

A discussão apresentada por *Maria de Fátima Mota Urpia e Maria José de Faria Lins*, no artigo *A formação inicial de alfabetizadores: entre a existência ideal e o real*, nos remete aos Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos. O texto objetiva a reflexão sobre a prática idealizada para a formação de alfabetizadores que atuam no Programa Todos pela Alfabetização,

implementado pelo Governo da Bahia, a partir de 2007, e situado no âmbito do Brasil Alfabetizado – programa de intervenção no campo da alfabetização direcionada aos jovens e adultos trabalhadores em todo o País. O texto aborda a dimensão histórica da formação inicial de alfabetizadores – quando, onde, como e o porquê, bem como sua função nesse momento do social, apontando para o fato de que os alfabetizadores, juntamente com os alfabetizandos, são trabalhadores “[...] portadores de uma igualdade formal, mas que em realidade vivenciam a desigualdade real”.

A formação, afirmam Urpia e Lins, insere-se no conjunto de iniciativas no campo da formação de educadores/alfabetizadores de EJA que tomam como referência as necessidades de aprendizagem deles nas dimensões de aluno e de docente, tendo como horizonte o alcance do patrimônio cultural produzido pela humanidade – conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos.

Todavia, ainda que reconheçam o papel da formação na elevação do nível de alfabetismo dos alfabetizadores, destacam as autoras que “[...] não cabe à educação ou às políticas públicas a efetivação do direito à educação para os jovens e adultos trabalhadores, mas a forma como os homens produzem a sua existência, isto é, ao trabalho”.

Nesse momento do social, século XXI, sabedores da impossibilidade de efetivar uma educação voltada para a emancipação humana (TONET, 2005), em sua totalidade, tem-se a possibilidade de realizar atividades educativas que intencionam essa forma de emancipação – aquela da não exploração do homem pelo homem. Todavia, somos pautados pela realidade objetiva.

No artigo intitulado *O currículo em educação de jovens e adultos em Maceió na perspectiva de rede temática*, Adriana Rocely Viana da Rocha e Marinaide Lima de Queiroz Freitas analisam os avanços e limites da experiência de uma proposta curricular na perspectiva de rede temática, no II segmento da Educação de Jovens e Adultos. A rede temática é compreendida pelas autoras como “[...] uma releitura coletiva da realidade em que a escola está inserida e passa a ser um instrumento pedagógico indispensável para a construção de qualquer programação ou atividade da escola”.

Os currículos da EJA, em geral, assentados em concepções prescritivas, acríticas, vinculadas à educação bancária e voltados para a certificação, são semelhantes àqueles direcionados para outros níveis e modalidades de ensino. O estudo indica que o professor “reconhece que a rede temática o fez considerar a realidade dos/as alunos/as para ressignificar socialmente os conhecimentos de sua área”. Também valoriza a “percepção que a comunidade tem sobre seu contexto, por meio de seus dizeres, que são fontes de conhecimento extremamente ricas”.

Ao longo da história da EJA, constatam-se inúmeras iniciativas que dizem sobre a concepção de educação dos professores, sobre suas práticas pedagógicas. No texto *Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar*, Paulo Eduardo Dias de Mello buscou “[...] caracterizar a produção didática e identificar a diversidade das práticas de produção e formas de construção de saberes no meio escolar” de professores que atuam em sala de aula, nas redes públicas de ensino, entre a década de 1990 e início dos anos 2000, disponível no Acervo EJA do MEC.

A investigação acerca das “[...] produções didáticas elaboradas no meio escolar, por docentes e estudantes, como expressão de suas formas de apropriação e elaboração do conhecimento escolar” pode se constituir como estratégia “para dar voz aos docentes e alunos e seus modos de construção de conhecimentos, experiências, situações, projetos de ensino e aprendizagem”.

Entretanto, em que pese a condição de autoria e o direito ao patrimônio cultural produzido pela humanidade, os saberes/experiências dos educadores e dos educandos, quase sempre, não são tomados como eixo na organização do currículo de EJA.

No artigo *Alfabetização de Jovens e Adultos: espaço de (re)construção de identidades*, os autores Milene de Macedo Sena e Rodrigo Matos de Souza abordam a tessitura dos processos de identificação dos sujeitos-educadores alfabetizadores de um programa de alfabetização de jovens e adultos. Ao refletir sobre como esses sujeitos vão se fazendo e como se sentem enquanto pessoas e alfabetizadores, os autores afirmam que “[...] as imagens sobre o

exercício docente/alfabetizador são imputadas e demarcadas como sacerdócio, como vocação natural feminina, como trabalho artesanal, como amadorismo, como voluntário.” Também são apontadas mudanças na concepção das representações dos alfabetizadores acerca dos jovens e adultos que não foram à escola ou a deixaram, a exemplo, da compreensão de que não saber ler e escrever como um fenômeno da exclusão social e não “[...] apenas como um destino predeterminado ou da própria responsabilidade do sujeito”.

Conhecer sobre os fins da educação, sobre a especificidade da EJA, bem como acerca do contexto histórico e social, se constituem condições necessárias à atuação de ser educador/professor de EJA. Questões como o modo de produção social da existência – as atividades de trabalho e suas especificidades, as estratégias de trabalho e de sobrevivência de jovens e adultos trabalhadores – compõem um conjunto de conhecimentos próprios à docência em EJA.

O artigo apresentado por *Ivete Silveira – Alfabetização de adultos: o sentido da escrita em uma comunidade com predominância oral* – procura compreender o lugar da escrita na história de vida dos adultos da EJA, identificando os usos funcionais da escrita e interpretando os discursos desses sujeitos sobre a escrita.

Os educandos e as educandas que participaram da pesquisa, pertencentes à comunidade de Bananeiras, situada na Ilha de Maré, próximo a Salvador, “[...] revelam e desvelam uma vida de pobreza, de subalternidade, de interdição econômica, social, cultural e política.” Atribuem sentidos à escrita, tais como, ler a Bíblia; evangelizar em domicílios; anotar receitas culinárias que são passadas em programas de televisão; ter privacidade, quando da necessidade de escrever alguma coisa para alguém; ser independente de quem escreve, principalmente quando circulam em locais públicos; registrar sentimentos vividos com intensidade emocional; ler por considerar o ato de ler muito bonito, explicita a autora.

Os adultos não alfabetizados, afirma a autora, “[...] retornaram à escola porque atribuem à escrita o sentido de um bem social e cultural que lhes

permite acessos a outras instâncias sociais, nas quais os usos da escrita organizam os espaços pelos quais eles e elas circulam”.

Os modos de vida de jovens e adultos da EJA – pessoas encarnadas em seus contextos reais, suas experiências (TIRIBA; SICHI, 2011) -, vão sendo desvelados quando nos debruçamos sobre a pesquisa de Silveira, bem como no estudo *O saber e o fazer do técnico em enfermagem como evocações de uma inteligência popular a ser reconstruído na educação de jovens e adultos*, de autoria de *Luiz Gonzaga Gonçalves*.

Gonzaga vai à busca de particularidades e de singularidades de educandos da EJA, indagando sobre a possibilidade de olhar os cursos profissionais como laboratórios em que se pode “[...] pensar processos de escolarização mais abertos a aspectos fundamentais impregnados nos modos de ser da pessoa que não se identifica com os caminhos da aprendizagem escolar”.

Assim, cogita

[...] que os entrelaçamentos do científico e do técnico e do saber popular, no que há de mais elaborado neles, podem abrir pontes inusitadas no sentido de se projetarem orientações pedagógicas e didáticas apropriadas ao ensino profissional, especialmente na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Em seu estudo, Gonçalves investiga saberes de pessoas versáteis – aquelas que possuem qualidades múltiplas e variadas num determinado gênero de atividades. Investiga, entre outros, as mulheres parteiras.

Apoiado em Gutiérrez, o autor convida os educadores a não supervalorizar os conhecimentos consolidados, certo de que “esses conhecimentos surgirão das necessidades e circunstâncias reais dos educandos e de seu relacionamento com a semiótica social e a semiótica dos meios de comunicação”.

É assim que compartilha conosco relatos de sujeitos investigados:

[...] a primeira delas tinha 74 anos em 2007, ficou viúva aos 38 anos. Começou a ser parteira aos 16 anos, supõe ter “cortado o umbigo” de umas 500 crianças. As rezas que faz, aprendeu com o avô, aplica injeção, faz curativos, ‘garrafadas’, conhece muitos tipos de plantas medicinais. Reza animais e os ajuda no parto desses quando há problemas. Detém os conhecimentos dos profetas da chuva, sendo capaz de antecipar quando o ano será bom de chuva ou não.

As experiências individuais e coletivas se constituem como muito importantes para os processos educativos, à medida que compreendemos “[...] que o que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação”. (THOMPSON, 2002, p.13). “[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais.” (VYGOTSKY, 1996, p. 368).

A concretização de uma formação pautada em princípios científico-tecnológicos, filosóficos, sociológicos, econômicos, políticos e culturais do mundo do trabalho e da vida em sociedade necessária aos educandos, também o é para os professores/educadores. A produção do conhecimento sobre a formação docente ainda se constituiu um desafio para os pesquisadores que têm a EJA como seu objeto de estudo.

No artigo *Pesquisas e estudos sobre formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos*, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Sidneya Magaly Gaya apresentam “[...] o levantamento das produções e resultados de pesquisas no campo da formação inicial docente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), particularmente em cursos de pedagogia, e a formação docente nesses cursos”.

O estudo trata

[...] das particularidades da configuração do atendimento para a Educação de Jovens e Adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, ofertados em instituições públicas de ensino superior e do sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) do Estado de Santa Catarina, após o contexto de promulgação / implementação das novas diretrizes curriculares nacionais para esses cursos (2005/2006).

A qualificação do professor da EJA se constitui um direito ainda por ser efetivado, o que pode ser percebido nas metas não concretizadas no Plano Nacional de Educação (PNE) anterior aquele para o período de 2011 a 2020. O professor de EJA continua se fazendo professor à medida que assume as demandas relativas à especificidade do trabalho educativo. Percebe-se o crescimento de ações de formação destinadas aos professores que atuam nas Redes Públicas de Ensino, porém o destaque ocorre na formação de

alfabetizadores que atuam em Programas de Alfabetização. As Instituições de Educação Superior, na condição de agências formadoras, ainda não assumem o papel que lhes cabe, no que se refere à formação de quadros qualificados para a EJA.

A precarização do trabalho e da própria vida dos jovens e adultos trabalhadores pode se constituir como fonte para as políticas de formação de professores, para a estruturação de uma EJA em que o trabalho se constitua como princípio – uma educação que visa o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas. Entretanto, o que temos frequentemente, nesse momento do social, são atividades que certificam, mas que não garantem ao educando o acesso ao saber no nível correspondente ao da certificação. Os discursos vigentes, em geral, atribuem ao professor a responsabilidade por transformar essa situação.

No texto *Imprensa portuguesa constrói imagem negativa da profissão docente*, o professor *Antônio Francisco Ribeiro de Souza* aborda como vem sendo realizada a cobertura midiática das questões educacionais contemporâneas, em Portugal, a partir de entrevistas com jornalistas e acadêmicos.

O estudo indica que “a mídia constrói uma imagem negativa dos teóricos da Educação junto à opinião pública, uma vez que os articulistas dos jornais influentes atribuem a crise do sistema de ensino português, em última instância, a eles, os teóricos da Educação.” O autor destaca que a informação jornalística no campo educacional em Portugal, caracteriza-se por uma única versão dos fatos – aquela veiculada pela mídia, o que não permite a emergência do contraditório.

As reflexões apresentadas nos trazem questionamentos sobre o comportamento da mídia no Brasil – o rádio, a televisão, o jornal escrito, a revista de circulação semanal, dentre outros, quando noticiam situações relativas às práticas pedagógicas de docentes.

A necessidade de modificar a formação inicial e continuada de professores é abordada com muita frequência, principalmente, quando são

apresentados resultados alcançados pelos alunos a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica e ou de avaliações externas, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), bem como, a classificação das Escolas que ofertam a Educação Básica.

Os discursos vigentes referem-se ao professor como um profissional sem uma formação adequada e sem vontade de ensinar, dentre outras questões. “[...] é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a **posição** que o próprio educador ocupa na sociedade”. [grifo no original]. (PINTO, 2007, p.79).

A relação entre a ética e a pedagogia é discutida por *Ricardo Castaño Gaviria* no artigo *Ética y pedagogía: una postura de reflexividad*, o qual procura “comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos contextos formativos y su papel más allá de la instrucción de los individuos en la sociedad contemporánea.”

A relação entre ética e pedagogia é abordada de forma crítica e reflexiva, apontando “outro horizonte interpretativo dessa relação, que vai além do educativo visto só como instrução, e propõe a instituição de uma atitude de autonomia responsável e comprometida, como tarefa essencial consigo mesmo, dentro de uma reflexão pedagógica”.

Continuamos a labuta para o segundo número – já em curso. E, de pronto, queremos deixar os agradecimentos a todos aqueles que atenderam ao nosso chamado na intenção de concretizar uma Revista Eletrônica no campo da Educação de Jovens e Adultos. Outros ainda virão.

Importante salientar o apoio da Vice-Reitoria e da Pró-Reitoria de Extensão, da Universidade do Estado da Bahia, no sentido de contribuir para a existência das condições objetivas para a edição da Revista, pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos.

Trata-se de um começo, de uma continuidade também, na medida em que a Revista integra o nosso trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão, no campo de uma educação voltada para os jovens e adultos trabalhadores. “[...] o

homem faz história com sua práxis nela, e com ela, cria-se a si mesmo, produz-se a si mesmo". (VASQUEZ, 2007, p. 404).

A Revista Brasileira de EJA se constitui na intenção de que nos falam os Editores da Instalação Grande Sertão: Veredas – “À parte tudo isso, o que havia mesmo era a grande abertura para o diálogo entre Rosa, especialistas, leitores apaixonados, quem não conseguiu vencer as primeiras páginas do livro e também aqueles que ainda não se aproximaram dele.” (ALEIXO; CAJUEIRO, 2001, s/p).

Fátima Urpia e Maria José Lins, as Editoras.

Maio de 2013

REFERÊNCIAS

QUINTANA, M. **Caderno H**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. 19 ed. Edição Especial. Catálogo da Instalação Grande Sertão: Veredas no Museu da Língua Portuguesa que acompanha o livro. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

THOMPSON, E. P. **Os Românticos. A Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Rio Grande do Sul. Unijuí, 2005.

TIRIBA, L.; SICHÍ, B. Os trabalhadores e a escola: de olho na(s) cultura(s) do trabalho IN: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.