

Educação de jovens-adultos:

um campo de direitos
e de responsabilidade pública

Miguel González Arroyo

As águas deste rio onde vão,
Eu não sei.
A minha vida inteira esperei...

Tom Jobin

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história.

Talvez a característica marcante do momento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha

sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais.

A configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado é, sem dúvida, uma das frentes do momento presente. Há indicadores que apontam nessa direção? As universidades e os centros de pesquisa e de formação assumem os jovens e adultos e seus processos de formação como foco de pesquisas e de reflexão teórica. O Grupo de Trabalho – Educação de Jovens e Adultos da ANPEd é um dos espaços de apresentação e troca dos produtos dessas pesquisas. Este pode ser um ponto promissor na reconfiguração da EJA: as universidades em suas funções de ensino, pesquisa e extensão se voltam para a educação de jovens e adultos.

Há outros indicadores promissores para a reconfiguração da EJA. Além de se constituir como um campo de pesquisas e de formação, a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas. Podemos encontrar indicadores novos de que o Estado assume o dever de responsabilizar-se publicamente pela EJA. Cria-se um espaço institucional no MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secade). Discute-se a EJA nas novas estruturas de funcionamento da educação básica – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (Fundeb). Criam-se estruturas gerenciais específicas para EJA nas Secretarias Estaduais e Municipais.

Por outro lado, encontramos na sociedade sinais de preocupação com os milhões de jovens e adultos que têm direito à educação básica. ONGs, igrejas e cultos afro-brasileiros, sindicatos e movimentos sociais, especificamente os movimentos sociais do campo como o MST, criam propostas voltadas à educação de jovens e adultos. Instituições como UNESCO, Abrinq, Natura dão prioridade à EJA... O compromisso dessa diversidade de coletivos da sociedade não é mais de campanhas nem de ações assistencialistas. Um novo trato mais profissional está se consolidando como indicador de que tanto o Estado quanto a sociedade em seus diversos atores são mais sensíveis aos jovens e adultos e a seus direitos à educação. Surge uma nova institucionalidade entre o Estado e a sociedade. Os Fóruns de EJA passaram a ser um novo espaço promissor.

Poderíamos encontrar outros indicadores de que estamos em um tempo propício para a reconfiguração da EJA. Um dos mais promissores é a constituição de um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta. As faculdades de Educação criam cursos específicos de formação para EJA. Por outro lado, hoje é mais fácil encontrar produção teórica e material didático específicos para esses tempos educativos.

Entretanto, o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como um campo específico de educação é o protagonismo da juventude. Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório. Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura... Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação. A sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas da juventude dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na construção de projetos de sociedade, de campo ou de cidade.

Esse quadro trará seríssimas conseqüências na reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos. Esta será marcada, sem dúvida, pela orientação que forem adquirindo as políticas da juventude e o reconhecimento da especificidade humana, social e cultural desses tempos da vida como tempos de direitos. A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam.

Todo esse conjunto de indicadores aponta que estamos em um momento novo, que exige como primeira estratégia a reconfiguração da EJA. Entretanto, essa reconfiguração não virá espontaneamente. O

sistema escolar continua a pensar em sua lógica e estrutura interna e nem sempre tem facilidade para abrir-se a essa pluralidade de indicadores que vem da sociedade, dos próprios jovens-adultos e de outras áreas de políticas públicas. Exige-se, pois, uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de colocar nos na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas. Constituir a educação de jovens-adultos como um campo de responsabilidade pública.

Quem são esses jovens-adultos?

Que elementos trazer para esta construção ou configuração nova da EJA? Na diversidade de debates e de práticas, podemos encontrar várias estratégias para essa configuração. Encontramos uma maior sensibilidade por saber quem são esses jovens-adultos. Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. Partir desse foco vai nos confundir mais do que ajudar na reconfiguração da EJA. A inserção "escolar" não pode ser o ponto de partida. Seria uma pretensão desfoçada.

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida — juventude e vida adulta — e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (LDB, n. 9394/96, Art. 1º e 2º).

O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos. As pesquisas passaram a dar maior destaque ao conhecimento dos sujeitos da ação educativa. Os cursos de formação passaram a dedicar tempos novos para que os educadores da EJA conheçam esses jovens e adultos. Pesquisem e tenham acesso aos estudos sobre a história social da juventude, sobre o olhar da sociologia, da antropologia e da historiografia. Quanto mais se avançar na

configuração da juventude e da vida adulta teremos mais elementos para configurar a especificidade da EJA, a começar por superar visões restritivas que tão negativamente a marcam. Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não-concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª. Com esse olhar escolar sobre esses jovens-adultos, não avançaremos na reconfiguração da EJA.

Sem dúvida que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos(as), tomamos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos. Colocamo-nos nessa perspectiva é um avanço em relação às velhas políticas de suplência. Porém, o olhar pode não mudar. Continuam sendo vistos pelas carências e lacunas no percurso escolar. O direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto sob a ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não-cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização. A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram, logo, propiciemos uma segunda oportunidade.

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisito. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. Não se trata de secundarizar esse direito mas de não o isolar dos tormentos percursos de suas específicas formas de

Escola

sujeitos e percursos

se realizar como seres humanos. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga.

Como ver esses jovens-adultos? Reconhecendo e entendendo seu protagonismo. A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vêm apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais. Nesse olhar mais abrangente da juventude as políticas públicas e as políticas educativas da juventude como EJA, adquirem configurações muito mais abrangentes. Radicalizam o legítimo direito à educação para todos. Esse "todos" abstrato se particulariza em sujeitos concretos.

Essa mudança de olhar sobre os jovens e adultos será uma pre-condição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA. Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Se reforçam mutuamente. A EJA como política pública adquire uma nova configuração quando equacionada na abrangência das políticas públicas que vêm sendo exigidas por essa juventude.

Diante da vulnerabilidade de suas vidas, o direito à educação foi e continuará sendo vulnerável. Conseqüentemente, não se trata de securditarizar a universalização do direito ao ensino fundamental para esses jovens-adultos. Trata-se de não separar esse direito das formas concretas em que ele é negado e limitado no conjunto da negação dos seus direitos e na vulnerabilidade e precariedade de suas trajetórias humanas.

consequência e
consequência

Entretanto, o protagonismo da juventude não vem apenas das carências. Esses jovens-adultos protagonizam trajetórias de humanização. Conseqüentemente, devemos vê-los não apenas pelas carências sociais, nem sequer pelas carências de um percurso escolar bem-sucedido. Uma característica do olhar da historiografia e sociologia é mostrar-nos como os jovens se revelam protagonistas nas sociedades modernas, nos movimentos sociais do campo ou das cidades. Se revelam protagonistas pela sua presença positiva em áreas como a cultura, pela pressão por outra sociedade e outro projeto de campo, pelas lutas por seus direitos... Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens-adultos onde fazem percursos de socialização e sociabilidade de interogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisção nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens.

Ver esses processos formadores pode significar uma reconfiguração da própria EJA, da formação dos educadores, dos conhecimentos a serem trabalhados, dos processos e das didáticas. A EJA como espaço formador terá de se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços de formadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida. Criam redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades e assentamentos, na cidade e nos campos. Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens-adultos poderá ser determinante à educação. Uma nova compreensão da condição juvenil levará a uma nova compreensão do seu direito à educação. Conseqüentemente levará a uma nova compreensão da EJA.

Essa postura supõe ver a juventude e a vida adulta como tempos de direitos. Da totalidade dos direitos e especificamente do direito à educação. Conseqüentemente, afirmar políticas da juventude, inclusive educativas. Entretanto, dependendo da visão que se tenha desse protagonismo, as políticas terão um sentido ou outro. Se a sociedade e o Estado se preocupam com a juventude como uma ameaça, como

superioridade
relativa da
impulsões
Dilemas

um tempo de carência de valores e condutas, por seus comportamentos ameaçadores e violentos, as políticas terão a marca preventiva. Por vezes, as políticas educativas e a própria EJA se afirmam nessa direção preventiva, moralizante: salvemos a juventude (popular é claro) da violência, da droga e da prostituição e até do desespero diante da falta de horizontes de sobrevivência e emprego. Nesse equacionamento, a EJA não sai de onde sempre esteve: um remédio para suprir carências seja de alfabetização, de escolarização, seja de fome e exclusão e agora de violência e deterioração moral. A configuração da EJA sempre terá a cara da configuração que a sociedade e o Estado fizerem do protagonismo ameaçador que nossa cultura vê nos setores populares. Como é pesado esse olhar negativo sobre a juventude popular! É um traço de nossa cultura elitista. A EJA vem pagando um alto tributo quando se deixa impregnar por esse olhar negativo sobre a juventude popular.

Educação de Jovens e Adultos e Políticas Públicas

A EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre os jovens-adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado. Aí poderá se configurar como política pública, como dever de Estado. As possibilidades de reconfigurar esse direito à educação passam por aí: por avançarmos em uma visão positiva dos jovens e adultos populares, por reconhecê-los como sujeitos de direitos. Conseqüentemente por criar uma nova cultura política: que o Estado reconheça seu dever na garantia desse direito. A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos. Esses avanços exigem clareza por parte dos diversos atores que intervêm nesse campo tão aberto e indefinido. Esses diversos atores sociais que historicamente tentam a educação dos jovens e adultos populares terão de abandonar orientações supletivas, compassivas, preventivas e moralizantes e redefinir suas ações reconhecendo em cada jovem ou adulto um sujeito de direitos e conseqüentemente pressionar o Estado para que assuma seu dever de garantir esse direito. Essa empreitada não exclui os diversos atores sociais que historicamente se fazem presentes no campo da EJA, porém exigirá um horizonte

público, de direitos e deveres. Exigirá uma definição mais precisa desse campo: não fechá-lo a diversas sementeiras, porém todas marcadas pelo reconhecimento da educação desses jovens-adultos como um direito e conseqüentemente como um dever público. De Estado.

Por que a indefinição se lastra por décadas nesse campo? Por que não foi reconhecido nem pela sociedade nem pelo Estado como um direito e um dever, como uma responsabilidade pública. A ausência dos governos levou agentes diversos da sociedade a assumir sua responsabilidade diante de uma realidade cada vez mais premente: quem daria conta da obrigação ética, social, política de garantir o direito à educação de milhões de jovens-adultos populares? Por que o Estado continuou tão ausente? A compreensão dessa questão nos remete ao campo do reconhecimento social dos direitos. Nas últimas décadas, a responsabilidade do Estado avançou nas áreas em que a educação foi reconhecida como direito: o ensino fundamental, de sete a 14 anos. Apenas. Essa restrição do direito à educação apenas a crianças e adolescentes de sete a 14 anos deixou de fora o direito da infância, dos jovens-adultos, da formação profissional dos trabalhadores, da educação de portadores de necessidades especiais. O Fundef como responsabilidade do Estado é um marco nessa estreiteza de reconhecimento do direito à educação e do dever do Estado apenas à idade de 7 a 14 anos. E os outros tempos não são também tempos de direitos? Essa estreita visão do direito à educação legitimou que os tempos da juventude e vida adulta fossem reconhecidos como tempos de suplência porque esses jovens-adultos não teriam sido escolarizados quando estavam com 7-14 anos.

A EJA vem se enredando nessa estreiteza do reconhecimento do direito à educação apenas ao ensino fundamental e apenas a essa idade sete a 14 anos. Sem alargar essa estreita visão do direito à educação não sairemos do mesmo lugar: a EJA continuará um tempo de suplência. Ultimamente os termos suplência, supletivo vão sendo abandonados, porém a lógica continua a mesma. Falamos em EJA de 1^a-4^a e de 5^a-8^a. O direito à educação continua restrito ao ensino fundamental e à idade de 7 a 14 anos, porém se abre uma brecha para esse direito ao ensino fundamental para além dos 14 anos para suprir o cardápio intelectual que deveriam ter recebido quando crianças e adolescentes. O reconhecimento da juventude e da vida adulta como um

tempo específico de direito à educação está, ainda, muito distante de ser legitimado na sociedade e no Estado, inclusive nos atores mais comprometidos com EJA. Se pretendemos reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, teremos de começar por reconfigurar a estreiteza com que vem sendo equacionado o direito à educação em nossa tradição política e pedagógica. O embate tem de se dar no campo do alargamento dessa estreita concepção dos direitos sociais, humanos. A história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos. A reconfiguração da EJA estará atrelada a essa legitimação.

Sujeitos coletivos de direitos

Há indicadores de que a consciência dos direitos vem avançando. Vários caminhos vêm sendo trilhados para alargar essa estreita visão dos direitos. Os agentes que vêm pressionando pelo alargamento dessa estreita visão são os movimentos sociais, das cidades e dos campos. A participação dos jovens nesses movimentos os leva a reconhecer-se como sujeitos específicos de direitos. A presença de milhões de jovens-adultos, fazendo tantos sacrifícios por sua educação, pode ser lida como um sinal inequívoco de que se reconhecem sujeitos de direitos e exigem da sociedade e do Estado esse reconhecimento.

Esses pontos merecem pesquisas mais detidas: qual o papel histórico dos movimentos sociais e da diversidade de ações coletivas na afirmação dos direitos à vida, ao trabalho e à terra, à alimentação e à moradia, à saúde e à educação, à memória e à identidade? Toda essa mobilização dos trabalhadores, das cidades e dos campos, das mulheres, dos povos negros e indígenas, dos jovens... tem um ponto em comum: se reconhecem sujeitos de direitos e exigem seu reconhecimento social e político. Teimar em reduzir direitos a favorês, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos entre eles à educação de jovens e adultos. A EJA somente se afirmará entrando nos espaços que os movimentos sociais vão abrindo nas lutas por seus direitos. Fala-se muito hoje em parcerias entre a sociedade, seus diversos atores e o Estado, porém as parcerias que contribuirão na configuração da EJA

como garantia de direitos e como dever de Estado serão aquelas que situam suas intervenções na legitimação dos direitos dos excluídos, dos setores populares; aqueles atores sociais que superarem visões assistencialistas para com esses setores populares, que os reconhecerem sujeitos coletivos de direitos, na totalidade dos direitos humanos. Criar alguns espaços para a continuidade de estudos dos jovens e adultos populares, nada ou pouco fazendo por mudar as estruturas que os excluem do trabalho, da vida, da moradia, de sua memória, cultura e identidade coletiva não configurará a EJA no campo dos direitos. As experiências mais determinantes na história de EJA foram aquelas vinculadas aos movimentos sociais tão determinantes do avanço da legitimidade dos direitos.

Esses avanços pressionam pelo reconhecimento da infância, dos portadores de necessidades, dos trabalhadores, dos jovens-adultos como coletivos de direitos e não de favores e suplências. Assumir essas pressões coletivas implicará assumir outra configuração pública para a educação infantil, educação especial, educação profissionalizante e, também, educação de jovens e adultos. É extremamente significativo que seja nos movimentos sociais em suas ações coletivas que encontraremos propostas mais corajosas de EJA. Propostas mais próximas da especificidade das vivências dos jovens-adultos populares. Propostas que veem a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas. Em movimento.

Os movimentos sociais nos chamam a atenção para outro ponto: que as trajetórias desses jovens-adultos são trajetórias de coletivos. Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização: conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmções genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa e, como tal, tem de ser equacionada. Conseqüentemente tem

Sujeitos

de ir além das formas genéricas de tentar garantir direitos para todos. Trata-se de direitos negados historicamente.

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nessa perspectiva. Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dúvida histórica de coletivos sociais concretos.

Aprendendo com a História da Educação de Jovens-Adultos

Estamos defendendo que a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento da especificidade dos jovens-adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia... Virá do reconhecimento de sua vulnerabilidade histórica e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares. Entretanto virá, também, de um olhar atento à própria história da educação de jovens e adultos.

A questão passa a ser como ver essa longa, tensa e rica história. Um olhar apressado sobre essa história tende a ver apenas na EJA um campo indefinido, descoberto ou aberto a todo tipo de propostas, de intervenções as mais desencontradas, predominando um trato na base de companhias e experimentações conjunturais. Porém essa leitura é parcial apesar de ter sido a que se impôs no imaginário da formulação de políticas, da didática, da organização escolar e até do recontar de nossa história da educação.

Podemos aproximar-nos com outro olhar e ver uma riqueza nesse caráter aberto e nessa diversidade de atores e de intervenções. De fato, a abertura à diversidade tem sido um traço da história da EJA. Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas... Essa diversidade do trato da educação de jovens e adultos pode ser vista como uma herança negativa. Porém, pode ser vista também como riqueza. Pode refletir a pluralidade de instituições da sociedade, de compromissos e de motivações tanto políticas como pedagógicas. É significativo que todos os movimentos sociais, revolucionários, democráticos e progressistas incorporem em seus programas a educação do povo, a erradicação do analfabetismo, a conscientização e politização dos jovens e adultos. A EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo.

Por outro lado, essa diversidade fez com que os movimentos pedagógicos progressistas penetrassem na EJA com maior facilidade do que no fechado sistema escolar. O caráter aberto e diverso permitia que as teorias e propostas progressistas em educação encontrassem maior facilidade e menor resistência para serem aceitas do que nas outras modalidades do ensino. Nestas modalidades, deram-se inovações didáticas e curriculares, de ensino e aprendizagem. Entretanto, pouca abertura houve a inovações nas concepções educativas, nas matrizes formadoras do ser humano. A EJA, por ter sido sempre um campo menos de "ensino" e mais de formação-educação, esteve sempre mais aberta a inovações vindas da renovação das teorias da formação, socialização, a-culturação, politização, conscientização.

Essa riqueza que acompanhou a história da EJA, exatamente porque marcada pela diversidade, mereceria pesquisas atentas na área da

história da educação e dos movimentos e teorias de renovação pedagógica. Possivelmente pesquisas cuidadosas revelem uma imagem da EJA mais rica como campo de inovação educativa do que a imagem apressada de um campo apenas de campanhas e de improvisação.

Um dado pode ser revelador na história da América Latina: o Movimento de Educação Popular, hoje reconhecido como inovador da teoria educativa, encontrou na Educação de Jovens e Adultos um campo mais aberto do que na instituição escolar. Recentemente muitos dos ideais educativos da Educação Popular vêm marcando propostas educativas dos sistemas escolares. Mais particularmente, vêm marcando as propostas educativas dos movimentos populares. A abertura e a diversidade na educação de jovens-adultos podem ter sido características propícias à criatividade e à inovação de práticas e teorias pedagógicas. A imagem da EJA tem de ser reconstruída com olhares menos negativos. Sobretudo tem de ser reconstruída pesquisando com um olhar não "escolarizado" ou onde não se compare a EJA com o suposto modelo ideal de escolarização que temos.

Ainda é dominante a visão de que a forma de educação escolar-formal que se consolidou nos últimos séculos, com sua rigidez, hierarquias, disciplinas e grades, é a organização ideal para garantir o direito ao conhecimento; conseqüentemente, qualquer outra forma de organização será vista como indefinida, não-formal, conseqüentemente será avaliada como negativa, atrasada, desprofissionalizada. Nesta dicotomia entre educação formal escolar como positiva e educação não-formal, a EJA tem sido avaliada como o atraso e a improvisação. Conseqüentemente será defendida a institucionalização da educação de jovens e adultos nos moldes e modalidades organizativas do ensino fundamental e médio, com sua rigidez, grades e disciplinas, cargas horárias, freqüências, hierarquias e avaliações. Vivemos um momento em que a configuração da EJA é vista como deixar de ser educação não-formal para entrar na formalidade escolar. Somente assim os direitos dos jovens e adultos à educação seriam levados a sério.

A longa história da EJA mostra inúmeros educadores e instituições, inúmeras práticas e teorias pedagógicas sérias que vêm resistindo a esse olhar polarizado. Sem superar essa polarização dificilmente reconstruiremos a história de nossa educação e será difícil a

configuração da EJA como campo de direitos e como política pública de Estado.

Sem dúvida que também será urgente pesquisar os riscos dessas características da EJA, indefinição e diversidade. Riscos de imprecisão, desprofissionalização, isolamento de agentes e frentes, amadorismo, descontinuidade etc. Esses riscos ou limites têm sido mais destacados na história da educação de jovens-adultos do que as riquezas a que nos referimos antes. Daí a imagem tão negativa da EJA que se passa na formulação de políticas e normas. Uma visão mais equilibrada, menos parcial ajudará na sua configuração. Inclusive ajudará a superar os limites e a articular essa fecunda riqueza que foi possível pela diversidade que caracteriza esse campo da educação. Urge produzir pesquisas históricas que reconstruam a imagem real da educação de jovens e adultos e superem a imagem bastante preconceituosa que ainda é dominante. Se partirmos dessa imagem não conseguiremos configurar um campo do direito à educação de milhões de jovens e adultos populares.

Frente a essa ênfase na indefinição e imprevisão, na diversidade de atores, tempos, propostas e intervenções, poderíamos enfatizar o que, nessa modalidade de educação, foi sempre uma constante: a vulnerabilidade dos jovens e adultos com que EJA, nessa diversidade, vem trabalhando. Há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Essas constâncias históricas têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções. Mais ainda, essas características históricas tidas como negativas na história da EJA somente se explicam pelas constâncias perversas a que continuam submetidos os coletivos sociais, raciais, culturais com que a EJA vem trabalhando. É a persistente realidade brutal a que continuam submetidos esses coletivos que torna persistentes as características tidas como negativas na EJA: indefinição, descompromisso público, improvisação. Um olhar mais atento às continuidades e constâncias dos jovens e adultos poderá redefinir a visão apressada e despectiva com que se narra a história de sua educação.

avançou na compreensão dos setores populares na sua cultura, vivências, opressão e exclusão o sistema escolar teve dificuldade de avançar nessa compreensão. A tal ponto esteve, por décadas, focado nas trajetórias escolares dos alunos, em seu sucesso e fracasso escolar, em seus problemas de aprendizagem que perdeu a sensibilidade para com as perversas formas de viver a infância, a adolescência e a juventude. A politização da educação e da categoria docente, os avanços da teoria pedagógica e da consciência dos direitos estão mudando nosso sistema escolar, inspirado em valores mais igualitários. A EJA tem muito a aprender com os valores que vêm inspirando o sistema escolar.

O diálogo e a troca das marcas de cada um podem ajudar na formulação de políticas para a garantia do direito popular à educação. A reconfiguração mais pública da EJA terá de dialogar com as tentativas de reconfiguração pública do sistema escolar. A educação sobreviveu sempre aos sistemas escolares.

reconhecer a cultura popular como uma riqueza da cultura humana e a garantia do direito às ferramentas da cultura universal. Houve impropriações, traços pouco sérios, porém houve também diálogos fecundos que enriqueceram o pensar e o fazer educativos. Esse diálogo é um legado que não pode ser perdido.

Terceiro: Chegamos a um ponto importante na história da EJA: ter sido um rico campo de inovação da teoria pedagógica. O Movimento de Educação Popular e Paulo Freire não se limitaram a repensar métodos de educação-alfabetização de jovens-adultos, mas recolocaram as bases e teorias da educação e da aprendizagem. EJA tem sido um campo de interrogação do pensamento pedagógico. O que levou a essa interrogação? Perceber a especificidade das trajetórias dos jovens-adultos.

Quando jovens e adultos educandos são populares com trajetórias humanas tão difíceis de entender, terminam interrogando a docência e a pedagogia. A pedagogia e a docência são interrogadas uma vez que, os jovens carregam trajetórias fragmentadas que se quebra e se contrapõem a linearidade do pensar e fazer pedagógico. O sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados. Quaisquer alunos(as) que não seguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada. A maior parte ou a totalidade das trajetórias dos alunos e alunas que volta a EJA não se enquadram nessa esperada linearidade. Contrapõem-se a essa linearidade. Constatam-na. Interrogam as bases teóricas (se é que existem) dessa suposta linearidade nos processos de aprender e de desenvolvimento humano. Qualquer proposta de EJA que acredite nessa linearidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano nascerá fracassada, incapaz de entender seres humanos que carregam trajetórias fragmentadas, negação de qualquer linearidade.

Aqui situa-se um dos pontos mais tensos entre as velhas crenças da pedagogia – certas pedagogias – e a educação de jovens e adultos populares. Por aí percebemos como o Movimento de Educação Popular foi radical ao rever velhas concepções pedagógicas lineares sobre a formação humana no diálogo com a educação do povo. A EJA

tem de assumir-se como um campo radical do repensar e do fazer pedagógicos. Assim foi ao longo de sua incômoda história. Se a pedagogia tem por função interpretar e intervir nos processos da formação e da aprendizagem humanas, a EJA pode ajudar a fornecer pistas para que formas não-lineares, mais complexas de constituir-nos humanos venham à luz e instiguem a pedagogia a refletir sobre elas. Sobre tudo quando essas formas fragmentadas, truncadas são trajetórias de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos com que a escola se defronta cotidianamente. Em vez de condenar essas trajetórias por não obedecerem a supostos processos lineares, a pedagogia e a docência terão de redefinir suas crenças sob pena de continuar excluindo milhões de seres humanos apenas por serem condenados a trajetórias tão fragmentadas e descontínuas. Aliás, não será essa não-linearidade um traço comum em toda aprendizagem humana?

Atualmente, o avanço das teorias da aprendizagem, da formação e do desenvolvimento humano está fecundando a pedagogia e nos ajuda a recolocar muitas sensibilidades aprendidas na história da EJA. Por exemplo, a centralidade das vivências, da cultura, do universo de valores, dos sistemas simbólicos dos educandos e dos educadores nos processos de aprendizagem. Essas sensibilidades fazem parte da história da EJA. Não podem ser esquecidas nas tentativas de sua configuração. Deverão ser aprofundadas à luz de novas bases teóricas.

Quarto: Recuperando o foco na educação. Ao longo da história da EJA, o foco tem-se mantido no termo educação e não ensino. Esse uso do termo educação teria sido gratuito? As trajetórias de jovens e adultos recolocam uma questão que está na raiz da pedagogia: a educabilidade humana. As trajetórias de jovens e adultos populares estranham a docência porque não cabem nas crenças na linearidade dos processos de aprendizagem, mas também porque essas trajetórias quebram outra crença da pedagogia: a bondade, inocência, educabilidade com que tem sido imaginada a infância que a pedagogia aprendeu a acompanhar e a ensinar. Como manter essas ingênuas crenças na educabilidade espontânea humana diante de trajetórias de jovens e adultos que revelam a banalização do mal não tanto nas suas condutas de alunos(as), mas na sociedade que os mantém nos limites das possibilidades de humanização? Essas trajetórias contestam olhares tradicionais e ingênuos sobre a educabilidade humana. Todo ser

reconhecer a cultura popular como uma riqueza da cultura humana e a garantia do direito às ferramentas da cultura universal. Houve improvisações, tratos pouco sérios, porém houve também diálogos fecundos que enriqueceram o pensar e o fazer educativos. Esse diálogo é um legado que não pode ser perdido.

Terceiro: Chegamos a um ponto importante na história da EJA: ter sido um rico campo da inovação da teoria pedagógica. O Movimento de Educação Popular e Paulo Freire não se limitaram a repensar métodos de educação-alfabetização de jovens-adultos, mas recolocaram as bases e teorias da educação e da aprendizagem. EJA tem sido um campo de interrogação do pensamento pedagógico. O que levou a essa interrogação? Perceber a especificidade das trajetórias dos jovens-adultos.

Silêncio do povo de tempo de aprender de f. se

Quando jovens e adultos educandos são populares com trajetórias humanas tão difíceis de entender, terminam interrogando a docência e a pedagogia. A pedagogia e a docência são interrogadas uma vez que, os jovens carregam trajetórias fragmentadas que se que se contrapõem a linearidade do pensar e fazer pedagógico. O sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados. Quaisquer alunos(as) que não seguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada. A maior parte ou a totalidade das trajetórias dos alunos e alunas que volta a EJA não se enquadram nessa esperada linearidade. Contrapõem-se a essa linearidade. Contestam-na. Interrogam as bases teóricas (se é que existem) dessa suposta linearidade nos processos de aprender e de desenvolvimento humano. Qualquer proposta de EJA que acredite nessa linearidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano nascerá fracassada, incapaz de entender seres humanos que carregam trajetórias fragmentadas, negação de qualquer linearidade.

Aqui situa-se um dos pontos mais tensos entre as velhas crenças da pedagogia – certas pedagogias – e a educação de jovens e adultos populares. Por aí percebemos como o Movimento de Educação Popular foi radical ao rever velhas concepções pedagógicas lineares sobre a formação humana no diálogo com a educação do povo. A EJA

tem de assumir-se como um campo radical do repensar e do fazer pedagógicos. Assim foi ao longo de sua incômoda história. Se a pedagogia tem por função interpretar e intervir nos processos da formação e da aprendizagem humanas, a EJA pode ajudar a fornecer pistas para que formas não-lineares, mais complexas de constituir-nos humanos venham à luz e instiguem a pedagogia a refletir sobre elas. Sobretudo quando essas formas fragmentadas, truncadas são trajetórias de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos com que a escola se defronta cotidianamente. Em vez de condenar essas trajetórias por não obedecerem a supostos processos lineares, a pedagogia e a docência terão de redefinir suas crenças sob pena de continuar excluindo milhões de seres humanos apenas por serem condenados a trajetórias tão fragmentadas e descontínuas. Aliás, não será essa não-linearidade um traço comum em toda aprendizagem humana?

Atualmente, o avanço das teorias da aprendizagem, da formação e do desenvolvimento humano está fecundando a pedagogia e nos ajuda a recolocar muitas sensibilidades aprendidas na história da EJA. Por exemplo, a centralidade das vivências, da cultura, do universo de valores, dos sistemas simbólicos dos educandos e dos educadores nos processos de aprendizagem. Essas sensibilidades fazem parte da história da EJA. Não podem ser esquecidas nas tentativas de sua configuração. Deverão ser aprofundadas à luz de novas bases teóricas.

bondade educação são também mais

Quarto: Recuperando o foco na educação. Ao longo da história da EJA, o foco tem-se mantido no termo educação e não ensino. Esse uso do termo educação teria sido gratuito? As trajetórias de jovens e adultos recolocam uma questão que está na raiz da pedagogia: a educabilidade humana. As trajetórias de jovens e adultos populares estranham a docência porque não cabem nas crenças na linearidade dos processos de aprendizagem, mas também porque essas trajetórias quebram outra crença da pedagogia: a bondade, inocência, educabilidade com que tem sido imaginada a infância que a pedagogia aprendeu a acompanhar e a ensinar. Como manter essas ingênuas crenças na educabilidade espontânea humana diante de trajetórias de jovens e adultos que revelam a banalização do mal não tanto nas suas condutas de alunos(as), mas na sociedade que os mantém nos limites das possibilidades de humanização? Essas trajetórias contestam olhares tradicionais e ingênuos sobre a educabilidade humana. Todo ser

humano é mesmo educando nas condições inumanas a que é submetido? É uma das interrogações mais de raiz para a auto-imagem da pedagogia e da docência.

Na EJA, os professores intuem que ser mestres ensinantes é muito, porém exige-se mais. Essas vidas exigem respostas no plano da educação, dos valores e do sentido do bem e do mal. Da ética ou falta de ética de nossa sociedade. Não é por acaso que a letra E de EJA não é de ensino, mas de educação de jovens e adultos. Ainda bem que a LDB manteve Educação de Jovens e Adultos, talvez porque, nessas idades e nessas trajetórias populares, as grandes interrogações vinham do campo dos valores, do sentido do bem e do mal, das possibilidades e limites da humanização que tão profundamente marcam suas trajetórias.

Mais uma vez, é bom lembrar que, já nos anos 60, a Educação Popular pensou a formação do povo como educação, não apenas ensino. Como possibilidades de humanização-desumanização. Atraiu a EJA aos ideais de emancipação-libertação, igualdade, justiça, cultura, ética, valores. Ideais experimentados como aspirações na diversidade dos movimentos populares. Seria suficiente deixar que os próprios jovens-adultos nos revelem alguns dos momentos fortes de suas vidas para vermos que essas interrogações são uma constante ainda hoje. Esses jovens-adultos populares criam personagens densos, interrogantes sobre os valores, os preconceitos, as crenças, os significados da vida. Questões que levam à EJA e que interrogam os saberes escolares, as didáticas e a docência. Como ignorar essas desafiantes interrogações? Que respostas temos como profissionais do conhecimento?

além e com Quinto: Na história da EJA, podemos encontrar uma relação tensa com os saberes escolares. Os próprios jovens-adultos levam a EJA essa tensa relação. Não pode ser ignorada. Suas trajetórias escolares truncadas e retomadas estão marcadas por reprovações e repetências indicadoras de uma tensão que vem desde a infância. Desde o pré-escolar. Seriam menos capazes para aprender os saberes escolares? São indolentes e não têm consciência de seu direito ao conhecimento ou esperam outros conhecimentos? Que conhecimento responderá a suas interrogações? Deixar-nos desafiar por suas interrogações seria uma postura própria de profissionais do conhecimento.

Na história da EJA, não faltou essa postura de escuta e interrogação diante dos saberes, valores e culturas populares. "Populismo ingênuo", alguns interpretaram. Os avanços nos estudos sobre o conhecimento e a cultura, sobre o processo civilizador deixaram mais tranqüilo o reconhecimento do saber e do conhecimento, dos valores e da cultura populares como uma produção que exige reconhecimento e trato profissional. A EJA colocou sempre à escola esta pergunta: por que o conhecimento escolar continua tão duro em relação a esse saber popular? Os jovens-adultos que carregam para a escola trajetórias tão interrogantes dos valores e dos conhecimentos estabelecidos merecem um olhar amável e reconhecido das interrogações que a vida lhes coloca.

Para muitos professores, as interrogações que vieram das vidas dos jovens-adultos são uma nova luminosidade para rever os conhecimentos escolares. Apostam que novas formas de garantir o direito ao conhecimento são possíveis quando os educandos são jovens e adultos que, em suas trajetórias, carregam interrogações existenciais sobre a vida, o trabalho, a natureza, a ordem-desordem social, sobre sua identidade, sua cultura, sua história e sua memória, sobre a dor, o medo, o presente e o passado... Sobre a condição humana. Interrogações que estão chegando à docência, aos currículos, à pedagogia. Quando o diálogo é com percursos humanos tão trancados de jovens-adultos populares, essas interrogações podem se tornar mais prementes. Exigem resposta.

A EJA, quando tomada em sua radicalidade, sempre foi instigante para a pedagogia e a docência. Os mais de 40 anos do Movimento de Educação Popular são um testemunho eloqüente. A EJA é um campo especialmente instigante para o exercício da renovação do pensar e do fazer docente, para a revitalização do ofício de mestres. Por quê? Insisto, porque à EJA chegam interrogações mais radicais ainda do que chegam à educação infantil e fundamental. Porque milhares desses jovens-adultos passaram e passam como coletivos por vivências de opressão, exclusão e rejeição, de sobrevivência e reprovação social e escolar, vivências humanas que tocam nas grandes interrogações do conhecimento. Mas também porque esses jovens-adultos levam para a EJA experiências de escolhas no limite, escolhas de liberdade frente à droga, à violência e de opção pela dignidade, os

valores, a ação cultural e até a liderança em movimentos de luta pelo teto, pela cultura, pela terra e pela identidade. Indagações que intrigaram sempre o campo da ética e da cultura.

Quando coletivos de adultos-professores se abrem a essa rica e tensa realidade dos educandos e a levam a sério, novos conteúdos, métodos, tempos, relações humanas e pedagógicas se instalam. Por aí a EJA instiga os saberes escolares, as disciplinas e os currículos. Essa é a história mais rica da EJA. Essa tem sido e pode ser sua mais séria contribuição ao movimento de renovação curricular e de renovação do pensar e fazer docente. As ciências do ser humano foram mais audaciosas quanto mais se aproximaram das grandes interrogações da condição humana. A pedagogia e a docência não fugiram a essa regra. O que deteriorou o pensar e o fazer escolares tem sido entreter-nos com questões e saberes instrumentais apenas e com didáticas miúdas, passando distraídos pelos questionamentos radicais que os próprios educandos vivenciam e levam à escola. De maneira peculiar, levam à EJA.

ideia **Sexto:** O Movimento de Educação Popular trouxe outra marca: fazer uma interpretação política das intrincadas trajetórias dos setores populares. Não aceitar qualquer interpretação despolitizada, nem sequer das truncadas trajetórias escolares, mas vê-las inteiramente atreladas às trajetórias sociais, econômicas, culturais, éticas a que nossa perversa história vem condenando os setores populares. Vê-los como oprimidos será um olhar mais politizado do que vê-los como pobres, preguiçosos ou violentos, ou como reprovados e defasados.

Essa visão politizada dos jovens e adultos populares deixou profundas marcas nas propostas pedagógicas. Deixou luminosidades que até hoje norteiam milhares de educadores(as) de jovens-adultos. Ignorar essas luminosidades e tentar despolitizar a EJA será alocá-la em lugar nenhum. Poderá significar burocratizá-la, gradeá-la e discipliná-la. Estamos hoje nessa encruzilhada.

A educação de jovens e adultos sempre trouxe uma instigação política. No conjunto dos “níveis” do sistema escolar, foi o campo mais politizado. Na década de 60, é retomada na América Latina em um momento extremamente politizado. Uma politização que não vinha apenas do ideário político das revoluções que o privilegiaram: Cuba, Nicarágua... Nem apenas dos movimentos sociais, do campo, por exemplo, ou dos partidos políticos conectados com as demandas populares. O

radicalismo político vem das questões radicais e explosivas a que são submetidos os filhos dos setores populares, dos pobres, negros, oprimidos desde a infância. Quando eles e elas chegam de volta à escola, carregam essas radicais questões acumuladas e condensadas em suas trajetórias. A radicalidade política da EJA vem de dentro, carregada pelos próprios jovens e adultos populares. Não são trajetórias lineares, fáceis, de superfície, sem significados políticos. Ao contrário, são trajetórias que, desde crianças, os interrogam e interrogam a educação sobre os significados políticos da miséria, da fome, da dor, da morte, da luta pela terra, pela identidade e pela sua cultura, pela vida e dignidade. Trajetórias de idas e voltas, de caídas e recaídas. De escolhas sem horizontes e luminosidades para escolher. Sem alternativas de escolha.

Na história da EJA, essas vivências foram interpretadas politicamente como opressão, como negação da liberdade, como desumanização. Conseqüentemente a educação desses jovens e adultos foi assumida como um ato político como exercício de emancipação e libertação. O direito popular ao conhecimento sempre teve na EJA um sentido político: contribuir nesses ideais de emancipação e libertação. Dar aos setores populares horizontes de humanização. Dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo. De intervir. Um professor de EJA comentava: “O que mais me impressiona nesses jovens-adultos é a falta de horizontes. Estão atolados no presente, na sobrevivência mais imediata”. De fato, ninguém os perguntou, nem eles e elas se atreveram a perguntar-se “o que vou ser na vida quando crescer”. Mas chegaram a escolher voltar a estudar com essas idades. Mais uma escolha nada fácil. Talvez mais um engano. Ao voltar às aulas, à noite, após o trabalho, não terão recepções como quando crianças. Nem músicas, cantos, rodas, festinhas, histórias, fantasias... O mundo encantado da infância que a escola tão bem reproduz deverá ficar distante. A EJA será mais pragmática, aprender a seco? Mais parecida com suas duras vivências de jovens-adultos? Talvez alguns coletivos de professores(as) decidam por colorido, músicas, discursos de acolhida, fantasia, sentimento. Um clima humano, como os educandos merecem exatamente porque suas vivências de jovens-adultos são duras mesmo e porque da EJA esperam alguma forma de ser mais livres em suas escolhas.

Lembro-me de uma professora que comentava em um coletivo: “Quando vejo alguns jovens e algumas jovens dormindo sob o peso

do cansaço, um arrepio me percorre a espinha”. Sei de professores com opções políticas que decidiram pela EJA para voltar a seus tempos de alunos do noturno. “Voltei às mesmas interrogações que eu levava para a EJA disposto a encontrar algumas respostas com esses jovens populares. No campo da EJA, há radicais opções políticas de docentes. Nem todos ignoram acolhidas emotivas. Há paixão e indignação política. Uma das marcas históricas da EJA. Os movimentos sociais sempre deram centralidade à educação dos seus militantes, jovens e adultos, e sempre contagiaram a EJA com sua paixão e indignação política. Os jovens e adultos que voltam ao estudo carregam expectativas e incertezas à flor da pele. É o clima que se respira nos cursos de EJA. Dificilmente os professores conseguem ser frios e rígidos ensinantes. Terminam contaminados pela indignação política. Muitos docentes voltam angustiados de noites de docência e convívio com esses jovens e adultos populares. “É mais fácil dormir depois de um dia de convívio com crianças risonhas”, comentava uma professora.

Essa indignação política vivenciada no convívio com jovens e adultos em situação de tanta radicalidade política levou o Movimento de Educação Popular, e Paulo Freire em particular, a ver em todo ato educativo um ato político. Uma dimensão que tanto marcou o movimento progressista de educação. A EJA dificilmente será despolitizada porque as trajetórias, interrogações, escolhas dos jovens e adultos populares continuam atreladas às gravíssimas interrogações políticas não-respondidas, antes agravadas em nossa sociedade.

Manter essas interrogações políticas nas escolas e nos cursos de formação, na pesquisa e no pensar pedagógico, na cultura e ação docentes pode ser uma aposta na EJA. Uma aposta em uma reconfiguração de um campo educativo que tem uma história tão tensa quanto densa, mas que exige ser reconhecido como um campo específico de responsabilidade pública.

A Educação de Jovens e Adultos Interroga o Sistema Escolar

A preocupação atual com a reconfiguração da educação de jovens-adultos nos leva às relações entre EJA e o sistema escolar. Essas relações foram sempre tensas ao longo da história de ambos, o

que nos traz uma lição: tentar adequar a educação de jovens e adultos às modalidades de ensino de nosso sistema escolar não será fácil. Com certeza, ela estará marcada por essa tensa história que vem de longe.

Por vezes, as análises sobre essa tensa relação culpam a EJA por ter sido uma forma demasiado informal de educação. Pouco séria. A maneira de levá-la a sério será enquadrá-la na forma do ensino formal. Deixar mais definidas as normas, as exigências de frequência e de cargas horárias; definir os conteúdos a serem dados, aprendidos e avaliados; organizar esses conteúdos, assim como os tempos e o trabalho docente numa seqüenciação mais ordenada; acabar com esse trato pouco científico das lógicas da produção e apreensão dos conhecimentos etc. Enfim, fazer com que a informalidade da EJA entre na lógica da dita educação formal. Este ponto merece pesquisas e análises aprofundadas.

De fato, a história da EJA correu, em grande parte, à margem da construção do Sistema Escolar: campanhas, movimentos sociais, ONGs, igrejas, sindicatos, voluntários... Entretanto, sua análise sempre se fez em comparação com o sistema escolar formal. As conclusões foram as esperadas: a EJA vista como distante do ideal de educação prefigurado no sistema escolar. Faltam-nos pesquisas que se aproximem da história da EJA sem essas comparações e parâmetros escolares. Por aí talvez descubramos que uma das suas riquezas seja ir além dos pesados esquemas, rituais e grades do sistema escolar. Muitas das “carências” apontadas tendo como parâmetros as modalidades escolares de ensino fundamental e médio podem ser revertidas e vistas como “virtudes”.

A consolidação histórica do sistema escolar representou avanços que não podem ser perdidos: a ênfase no conhecimento a ser transmitido, o ordenamento dessa transmissão, as didáticas para sua aprendizagem, a capacitação de um corpo profissional para o ofício de ensinar, aprender etc. Entretanto esses avanços terminaram por ser estruturados em lógicas temporais e espaciais e em lógicas de organização do trabalho e dos processos de selecionar, organizar e seqüenciar o conhecimento que se tornaram um empecilho às modernas concepções do direito universal à educação. Essas lógicas da organização do sistema escolar vêm sendo revistas ultimamente e vêm sendo redefinidas para darem conta dos sujeitos reais e do direito

igual de todos os coletivos sociais à educação, ao conhecimento, à cultura, a tal ponto que, nas sociedades democráticas, os sistemas escolares estão sendo redefinidos e buscavam-se formas mais inclusivas, igualitárias de garantir esses direitos.

A superação de estruturas e lógicas seletivas, hierárquicas, rígidas, gradeadas e disciplinares de organizar e gerir os direitos ao conhecimento e à cultura é uma das áreas de inovações tidas como inadiáveis. Neste quadro de revisão institucional dos sistemas escolares, torna-se uma exigência buscar outros parâmetros para reconstruir a história da EJA. Se a organização dos sistemas de educação formal está sendo revista e redefinida a partir dos avanços da consciência dos direitos, a educação dos jovens-adultos tem de ser avaliada na perspectiva desses avanços.

O que estamos sugerindo é repensar os parâmetros escolares com que a história da EJA tem sido contada. Buscar parâmetros próprios específicos na diversidade de formas tentadas para garantir o direito à formação, à socialização e às aprendizagens. Nas últimas décadas, as ciências humanas vêm mostrando a diversidade de processos, de tempos e espaços, o repensar das organizações, dos conteúdos e das didáticas com que a formação e as aprendizagens humanas acontecem. Olhando nessa perspectiva, a história da EJA em sua diversidade pode nos fornecer didáticas, conteúdos, processos, tempos e espaços a serem levados em conta na empreitada que a todos nos instiga: garantir o direito à educação dos setores populares, tanto na infância e adolescência quanto na juventude e vida adulta.

Entretanto, dependendo da perspectiva com que nos aproximarmos na reconstrução da história da EJA, poderemos defender políticas e propostas diversas. Se o parâmetro é o sistema escolar, e se suas modalidades de ensino fundamental e médio são vistas como as formas ideais e únicas de garantir o direito à educação, as propostas serão no sentido de fazer da EJA uma cópia dessas modalidades. "Adaptar" conteúdos, metodologias, tempos, espaços, organização do trabalho docente e discente às formas e lógicas em que foram estruturadas essas modalidades de ensino. A proposta final será aproveitar as "brechas" do sistema de ensino, fazendo tantas contorções quantas forem necessárias para que os jovens e adultos populares encaixem suas trajetórias humanas complicadíssimas nas frestas do

sistema escolar. Se suas trajetórias humanas não se encaixaram nessas brechas escolares quando crianças e adolescentes, será mais fácil quando jovens-adultos?

O que se propõe, nessa perspectiva, é que caberá aos profissionais da EJA a grande luta pela conquista do sistema escolar, pois, somente nessa forma e lógica escolar, será garantido o direito dos jovens-adultos populares ao conhecimento e às competências que a inserção no mundo moderno exige. Essa passou a ser a proposta dos defensores do sistema escolar. Recentemente passou a ter grandes adeptos entre formuladores de políticas, conselheiros e pareceristas, formadores de professores, especialistas em financiamento e até lideranças dos sindicatos docentes. Essa esperança não está ausente nos próprios Fóruns de EJA.

Nessa perspectiva, a solução para que a conquista do sistema escolar seja uma realidade para a EJA será tomar medidas mais fortes, mais compulsórias. Por exemplo, condicionar o financiamento da EJA a sua escolarização. No dia em que os governantes se virem condicionados a receber recursos apenas pelos jovens e adultos matriculados e freqüentes nas modalidades de ensino, a EJA entrará no sistema. A defesa de que o direito à educação dos jovens e adultos seja assumido como um dever do Estado e conseqüentemente como uma política pública encontra estímulo nesta perspectiva de que, desta vez, a EJA está próxima de ser inserida no sistema escolar. Uma esperança tentadora, porém complexa.

As reações estão se mostrando no Eneja, nos fóruns e encontros de profissionais e entidades que trabalham historicamente nesse campo tão rico e diverso. Implicaria cercar esse campo como responsabilidade única do Estado? Os jovens e adultos atendidos fora dessas modalidades de ensino seriam excluídos do financiamento? Aplicaríamos a defendida rigidez de que dinheiro público é para escola pública? Confundiremos as diversas formas e instituições de educação de jovens e adultos populares como modalidades de ensino? Perderíamos todo o acúmulo de experiências de educação em tão variados espaços não-escolares? Quais os ganhos e perdas desse encaixar a EJA nas modalidades de ensino em nome de que, desta vez, a educação de jovens-adultos seja assumida como política pública escolar?