



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Streck, Danilo R.; Santos, Karine
Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular
EccoS Revista Científica, núm. 25, enero-junio, 2011, pp. 19-37
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR

EDUCATION OF ADULTS AND YOUTH: DIALOGS WITH SOCIAL
PEDAGOGY AND POPULAR EDUCATION

Danilo R. Streck

Doutor em Educação – Rutgers University (The State University of New Jersey); Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos; São Leopoldo – RS [Brasil]
dstreck@unisinos.br

Karine Santos

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Linha de Pesquisa: Educação, Desenvolvimento e Tecnologias; Bolsista CAPES. São Leopoldo – RS [Brasil]
karinesan@gmail.com

RESUMO: Neste artigo temos por objetivo contribuir na busca de alternativas para alguns dos impasses na Educação de Jovens e Adultos (EJA) relacionados em boa medida com indefinições de sua identidade. A despeito das leis e normas que regem esta modalidade de ensino, a prática pedagógica, a formação dos professores e a definição do lugar do desenvolvimento das atividades confrontam a EJA com o desafio de se repensar. Após resumir alguns dos problemas já conhecidos através dos estudos da área, propomos um diálogo da EJA com a Educação Popular e a Pedagogia Social. Nosso argumento é que a manutenção dos vínculos com a educação popular ajudam a definir a perspectiva de seu projeto político-pedagógico, enquanto que a pedagogia social aporta conhecimentos e estratégias de ação relevantes para a população com a qual a EJA atua.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Educação Popular. Pedagogia social.

ABSTRACT: The main objective of this article is to contribute in the search of alternatives for some obstacles in the Education of Adults and Youth (EAY) related to great extent to its lack of identity. In spite of recent laws and norms which regulate this educational modality, the pedagogical practice, the training of teachers and the definition of a “place” confront EAY with the challenge to rethink itself. After summarizing some of the problems already pointed out by previous studies, we propose a dialogue of EAY with Popular Education and Social Pedagogy. Our argument is that it is important for EAY to keep its links with Popular Education in terms of defining the perspective for its pedagogical-political project. Social pedagogy, on its turn, contributes with knowledge and strategies for action relevant ant for the population which attends EAY.

KEY WORDS: Education of Adults and Youth. Popular Education. Social Pedagogy.

1 Introdução

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, reflete um jogo de interesses conflitantes. Concebida em meio às práticas pedagógicas fundamentadas no ideário da Educação Popular, que procurava romper com contextos discriminatórios, valorizando o saber popular, encontra na sua trajetória descontinuidades que dificultam a constituição de uma identidade pedagógica. As dificuldades de compreensão das especificidades desta modalidade, no âmbito do ensino regular, têm contribuído para a efetivação de um formato resumido dos Ensinos Fundamental e Médio, mantendo-se uma compreensão de EJA como “recuperação do tempo perdido” e “infantilização” dos sujeitos, favorecendo um “apagamento” de sua historicidade.

Buscamos contribuir com as discussões sobre a EJA a partir de referenciais da Pedagogia Social, em diálogo com a Educação Popular. Pautada nos fundamentos filosófico-ideológicos de abordagem crítica, a Pedagogia Social, no Brasil, encontra na tradição latino-americana de Educação Popular suas bases teóricas principais. Neste sentido, parece pertinente tecer diálogos entre a Pedagogia Social e a Educação Popular, na tentativa de explicitar interfaces e contribuições para a superação dos tensionamentos existentes no processo de escolarização da EJA. Assim, que relações (aproximações ou distanciamentos) podemos vislumbrar a partir do diálogo – Educação Popular, Pedagogia Social e Educação de Jovens e Adultos? Como a concepção de Pedagogia Social pode contribuir para superar a rigidez e o formalismo da instituição escolar no sentido de acolher o aluno jovem e adulto desde sua realidade? O que a reflexão sobre o “social” e o “popular” pode aportar à Educação de Jovens e Adultos?

Iniciamos o artigo com uma breve reflexão sobre a brecha existente entre “letra” da lei e a prática da EJA, onde um conjunto de fatores se coloca como obstáculos para a consecução dos objetivos propostos. Segue-se uma reflexão sobre os modelos que se encontram em conflito no campo da EJA, com prevalência da ideia de compensação ou recuperação. Na terceira parte do artigo apresenta-se a Educação Popular e a Pedagogia Social como áreas e propostas educativas complementares que, postas em diálogo entre si e com a EJA, podem ajudar esta última a encontrar caminhos para superar alguns de seus impasses.

2 Entre a lei e a prática

A Educação de Jovens e Adultos¹ tem sido, no Brasil, um tema polêmico e controverso, pois encontra descontinuidades que dificultam a constituição de sua identidade, reconhecimento de suas especificidades e a construção de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina (RIBEIRO, 1999, p. 189).

A formalização da Educação de Jovens e Adultos em modalidade de educação, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), representou uma conquista social, pois indicava a superação de uma história concebida a partir de programas pontuais e fragmentados. No entanto, se por um lado, entendemos que representou uma conquista pela ampliação da noção de EJA, por outro se restringiu ao contexto escolar, excluindo o conceito de educação profissional² e outras modalidades da Educação Social (sócio-educação; educação comunitária; educação prisional, medidas sócio-educativas, educação para a paz; entre outras). Souza (2003, p. 14) afirma que:

Para essa lei, a EJA é a feição própria que adquire a educação básica ao ser ofertada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Passa, assim, a significar apenas os processos pedagógicos escolares que se destinam a garantir os conteúdos do ensino fundamental e do ensino médio, de maneira apropriada, àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos até o final da educação básica.

Os obstáculos mais prováveis aos desafios colocados à implementação e efetivação da Educação de Jovens e Adultos se mostra, especialmente, no que diz respeito à rigidez e homogeneidade da oferta escolar, predominante, nos diferentes níveis educativos. Assim, não tardou para que a escola encontrasse na EJA dificuldades que muitas vezes inviabilizaram a sua execução. E não são poucos os motivos: falta de corpo docente especializado, currículo inexpressivo, números elevados de evasão e desistência e a heterogeneidade de seu público.

Dentre os desafios citados, no que se refere à formação docente, a LDB estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o “jovem” e o “adulto”, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) estabelecem, no item VII, referente à formação docente, que o preparo deste profissional deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, “aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. O parecer orienta que os professores organizem projetos pedagógicos que envolvam grupos heterogêneos, em alguns momentos, e, em outros grupos homogêneos. No entanto, a solução pensada pelo Conselho Nacional de Educação não tem sido suficiente no cotidiano escolar dos professores de jovens e adultos. Na prática, a questão do “sujeito” nos processos educativos da EJA ainda não se elucidou para os professores. Ribeiro (1999) confirma isso, dizendo que a falta de formação específica docente nesse setor se configura como um dos principais fatores de entrave às experiências educativas na EJA.

Se a ausência de formação docente se mostra como um entrave à EJA, o currículo como antes citado, também fica comprometido. Entendemos que o currículo reflete as lutas mais amplas da sociedade e não está restrito a uma única função social. Ele é o produto de arranjos sociais, econômicos, políticos, ideológicos e pedagógicos que conferem poder às formas de conhecimento desenvolvidas na escola. Na tentativa de estabelecer parâmetros para a elaboração curricular para a EJA, a orientação legal para esta questão, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), é de que os docentes se qualifiquem para a organização de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados às características e expectativas específicas da população atendida pela EJA (p. 36). Essa mesma orientação menciona a importância da preparação docente para a garantia de uma Educação de Jovens e Adultos contextualizada³.

No âmbito da permanência e progressão dos educandos, a LDB (2º parágrafo, artigo 37) indica, além da necessidade de aprofundamento teórico sobre os processos de cognição de adultos, a possibilidade de oferta de ações integradas e complementares que promovam a sua efetiva participação, a partir da criação de incentivos aos empregadores para facilitar o

acesso dos trabalhadores aos estudos “ao lado de mecanismos de gratuidade ativa, como a provisão de assistência de saúde, transporte, alimentação, material escolar e didático-pedagógico” (DI PIERRO, 2008, p. 405a).

A heterogeneidade da população atendida pela EJA – jovens e adultos –, que compreende as diferentes idades, a diversidade de níveis de escolarização, as distintas trajetórias escolares e, sobretudo, humanas apresentam-se como desafios para a prática docente (DAYREL, 2005). O aumento significativo de ingresso de jovens que abandonam o ensino regular em busca da EJA foi percebido, especialmente, desde a implantação da lei 9394/96. Neste caso, Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que os educadores da EJA encontram na diminuição da idade mínima dos alunos um novo desafio: trabalhar concomitantemente com dois sujeitos muito distintos, os jovens e os adultos. Problematicar o “fenômeno da juventude” tornou-se fundamental para o entendimento de um público cada vez mais presente nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, acompanhamos nos últimos seis anos iniciativas de Secretarias Municipais de Educação situadas na região metropolitana de Porto Alegre e Vale do Taquari/RS envolvidas em construir planos pedagógicos para a EJA, procurando atender a demanda local, com vistas a minimizar as dificuldades anteriormente citadas e efetivar a EJA na região. A principal questão que motivava ambas as experiências correspondia à resolução do problema da adesão e continuidade do público atendido. Assim, os esforços das equipes diretivas e corpo docente centravam-se na elaboração de novas propostas curriculares, no sentido de vincular os processos educativos desenvolvidos em sala de aula com a temática do trabalho e/ou profissionalização.

Das três experiências, apenas uma avançou neste sentido e efetivou um programa de EJA que contemplasse o aspecto da relação educação e trabalho de forma direta. A proposta tinha a pretensão de articular o currículo, neste caso dividido em quatro grandes áreas do conhecimento, com a geração de trabalho e renda, economia solidária e desenvolvimento local. No aspecto da geração de trabalho e renda eram oferecidas oficinas nas áreas de artesanato, serigrafia, artes plásticas (grafite) e confecção de bijuterias, de livre escolha e ofertadas semanalmente. Além disso, eram oferecidos espaços de acolhimento às crianças de modo que se favorecesse

a participação, especialmente das mulheres, atividades de inclusão digital e projetos de formação de leitores pela via de uma Biblioteca Comunitária.

Na prática, as dificuldades se apresentaram de duas formas: (1) o corpo docente não conseguia construir conexões diretas entre as oficinas de geração de renda e os conteúdos desenvolvidos em aula e (2) a oferta não representou estímulo suficiente para a permanência do jovem e adulto na EJA, sendo diagnosticados os mesmos percentuais de evasão de anos anteriores, nos dois anos seguintes ao lançamento do programa. A dificuldade resulta do processo de “marginalização” na qual a EJA se mantém com relação aos demais segmentos da educação. Ao mesmo tempo em que se criam leis, pareceres e decretos que vislumbram qualificar a EJA, a prática ainda se apresenta com pouca substância transformadora da realidade. Sem uma definição conceitual sobre a EJA e sem a construção de um campo de formação específica, será difícil ter critérios para o ensino nessa modalidade. Assim, há que se avançar nas discussões acerca do enfoque conceitual, institucional, qualitativo e de formação docente, de modo a garantir propostas teórico-metodológicas para jovens e adultos que promova sentido.

3 Paradigmas e referenciais da EJA: para além do compensatório

A Educação de Jovens e Adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e não formais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais, de habilidades sócio-culturais e de acesso e garantia de direitos sociais. A EJA, em sua acepção real, se caracteriza por uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas.

A expressão Educação de Jovens e Adultos, em nosso meio, designa um campo de conhecimento e de prática social que diz respeito às condições e oportunidades educacionais relacionado às pessoas desfavorecidas econômica e socialmente. A EJA se constitui muito mais como produto da miséria social do que dos “desafios” do desenvolvimento (HADDAD, 1992). De fato, o analfabetismo e a baixa escolaridade estão associados a

processos de exclusão social como a pobreza, a vivência rural, a condição feminina, o pertencimento a grupos étnico-culturais discriminados, a baixa qualificação profissional e situação desvantajosa no mercado de trabalho, que também estão relacionados ao reduzido peso desse grupo na conformação da opinião e das políticas públicas (DI PIERRO, 2008, p. 397a).

Os referenciais que identificam as práticas da EJA como recuperação do tempo perdido, infantilização pedagógica e aceleração de estudos revela a face compensatória de “pessoas em atraso escolar” que constitui este campo de prática social e pedagógica. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural e recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular.

A possibilidade de superação do paradigma compensatório começa a ser desenhado a partir das propostas desenvolvidas em diferentes conferências internacionais: Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente (1992), no Rio de Janeiro; Conferência Internacional sobre População (1994), no Cairo; Cúpula do Desenvolvimento Social (1995), em Copenhague; Conferência Internacional sobre a Mulher (1995), em Pequim, assim como da Conferência de Hamburgo (V CONFINTEA, 1997)⁴ e da Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. Na evolução da política das Nações Unidas em relação à educação de adultos, a Conferência de Hamburgo, representa um marco importante na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos com o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade.

A Conferência de Hamburgo representa a possibilidade de rompimento com o paradigma compensatório propondo uma “educação ao longo de toda a vida”. A visão de EJA sugerida está ancorada a uma noção de desenvolvimento social, declarando que a aprendizagem e formação de adultos são a chave para o século XXI e para a nova sociedade da informação. O potencial da aprendizagem e formação de adultos é apresentado como a mola propulsora para o desenvolvimento ecologicamente sustentá-

vel, para a promoção da democracia, da justiça, da igualdade entre mulheres e homens e o do desenvolvimento científico, social e econômico:

Art. 2º – A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é chave para o século XXI; é tanto consequência para o exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. [...] é um poderoso argumento em favor desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça [...] (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 2004, p. 159).

No que diz respeito à realidade brasileira, após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), a cultura nacional ainda encontrava-se impregnada pela concepção compensatória. Quando, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma. Ainda que lentamente, porém, a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da Educação Popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea.

Na sua acepção integral latino-americana e da Declaração de Hamburgo⁵ e Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, a “Educação de Adultos” é entendida como amplos processos de educação social desenvolvidos com adultos, de acordo com o conceito próprio da adultez de cada país.

Entre paradigmas e referenciais que identificam a EJA nos parece fundamental manter uma distinção entre Educação de Adultos (EdA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma vez que sua amplitude reflete múltiplas relações. A Educação de Adultos, enquanto um conceito mais amplo contém a Educação de Jovens e Adultos, mas a ela não se reduz. No entanto, é importante construir conceitos suficientemente consistentes, de modo a não criar confusões com o conceito legal, nem tampou-

co tentar ampliar o conceito de EJA para todas e quaisquer formas de Educação de Adultos.

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Declaração de Hamburgo, 2004, p. 163).

É importante atentar, nesse contexto, para a diversidade de tradições de Educação de Adultos. Na tradição inglesa, por exemplo, sua origem está associada com a revolução industrial que deslocou grandes contingentes populacionais de áreas rurais para as cidades, sendo parte significativa desses migrantes analfabetos. Foram criadas sociedades como a “Society for Promoting Christian Knowledge”, “The Society for Encouraging the Industrious Poor” e outras organizações (sindicatos, cooperativas, projetos de extensão universitária) que tinham um componente educacional. Já na Dinamarca foram criadas as Folk High Schools pelo bispo N. F. S. Grundvig (1783-1872) como contraponto à rigidez e irrelevância das escolas para crianças.

Nessas escolas, os estudantes eram encorajados a florescer em vez de serem educados para se conformar [...] Preleções, preferencialmente, deveriam ser descartadas porque os estudantes estavam lá não apenas para serem ensinados pelos professores, mas para também ensinar seus instrutores. (WARREN apud DRAPER, 2001, p. 16).

No Brasil, conforme já frisamos, as origens da EJA devem ser traçadas para antes das políticas que a transformaram em mais uma “escola”. É importante retomar na EJA o seu nascedouro, enquanto parte da Educação de Adultos, nos movimentos sociais e educacionais da década de

1950 e 1960. Dentre estes movimentos podemos destacar o Movimento de Cultura Popular (MCP) (BARBOSA, 2009), no Recife, e o Movimento de Educação de Base (MEB) (FÁVERO, 2006) que em suas práticas buscavam não apenas compensar uma educação escolar deficiente, mas a formação para uma cidadania ativa. A experiência de alfabetização em Angicos, coordenada por Paulo Freire, é emblemática no sentido de buscar uma alternativa para a educação escolar e não a sua reprodução com adultos. Em vez de cartilha pronta, a pesquisa do universo vocabular para identificar as palavras geradoras; em vez de sala de aula, os círculos de cultura; no lugar de professores e alunos, educadores-educandos e educandos-educadores.

Tendo em conta esta tradição, a EJA, como face escolarizada da EdA, necessita pelo menos manter um currículo que toma as situações e condições existenciais (econômicas, políticas, sociais, culturais, religiosas, de poder, de riqueza e de saber, entre outras) como objeto do conhecimento, procurando evitar que os processos educativos e os materiais didáticos neles utilizados virem instrumentos burocráticos desqualificados e desqualificadores, sem sentido para educadores, educandos e sociedade. Para tanto, Souza (2003) sugere que o currículo para a EJA possa estar dividido em três grandes norteadores: conteúdos básicos de aprendizagem, que se referem a análise da realidade natural e cultural; conteúdos instrumentais, que são a expressão das diferentes linguagens (verbais, artísticas e matemáticas) e conteúdos operativos, que convocam os educandos a construir alternativas de intervenção na sua própria realidade.

As experiências no trato com jovens e adultos no contexto da EJA confirmam a necessidade de elaborar instrumentos que materializam no âmbito das escolas formais relações mais ampliadas do que simplesmente com o conhecimento formal. Implica em considerar, não somente a sua história de vida, como primamos pedagogicamente, mas, também, conectá-lo a movimentos de defesa e garantia de direitos, participação social, desenvolvimento local, análise da crítica da realidade e apropriação das políticas públicas, significando a vida na sua relação com o saber escolar.

O processo de escolarização da EJA foi muito importante no sentido de garantir a educação como direito humano básico⁶, para jovens e adultos, o que não necessariamente significa desconexão de suas raízes históricas e não justifica a manutenção do lugar de “marginal” da educação geral. Neste sentido, materializar no âmbito das escolas formais,

a realidade local, mediante ações voltadas à conciliação entre trabalho e estudo é fator importante para este segmento. Além disso, os conteúdos dos processos educativos escolares se constituem, necessariamente, a partir da compreensão, da interpretação, da explicação da realidade natural e cultural e a partir de diferentes enfoques teóricos na relação com o saber da experiência feito. A reflexão sobre o “popular” e o “social” pode auxiliar no mapeamento e na estruturação de novas possibilidades.

4 Educação “popular” e pedagogia “social”: aportes para a EJA

Entabular um diálogo entre Educação Popular e Pedagogia Social e de ambas com a Educação de Jovens e Adultos implica em alargar o modo de conceber a educação, resgatando e enfatizando sua função social e política, na história, na cultura e nas relações intergeracionais.

A Educação Popular tem sua origem no movimento de libertação do povo frente às situações de injustiça social, questionando e agindo sob o ponto de vista do modelo econômico e político dominante e buscando a criação de uma nova hegemonia. Seu ponto de partida é a cultura popular, entendida como a codificação e expressão de um cotidiano de resistência e de lutas por dignidade e justiça.

Na Educação Popular, como a dimensão pedagógica do próprio Movimento Popular, o processo de produção do saber é pedagogicamente mais importante do que o seu produto (Brandão, 1995). Ela se interessa pela compreensão de como as pessoas se organizam para produzir e viver as experiências criadoras de conhecimentos. Desenvolve estratégias de educação que incentivam a participação, como um meio de promoção da cidadania, compreendida em suas dimensões crítica e ativa.

Neste sentido, a Educação Popular faz da margem o seu lugar preferencial e historicamente tem revelado dificuldades de conviver com a institucionalidade. Muito se discutiu se a Educação Popular pode ser realizada na escola e os resultados das discussões parecem apontar para dois fatos aparentemente incompatíveis. Um deles, de que numa sociedade democrática a escola pode ser um lugar de educação popular, desde que propicie condições para os requisitos básicos da Educação Popular, tais como: to-

mar a realidade do educando como ponto de referência para o currículo; inserir-se numa proposta político-pedagógica transformadora no sentido da justiça social, da igualdade e do respeito da diferença; colocar o diálogo como princípio metodológico e epistemológico. O outro, que essa prática não pode ser “decretada” e por isso dificilmente a escola ou uma rede de escolas consegue praticar a Educação Popular. Essa sempre se realiza na tensão entre o instituído e o instituinte, portanto, nas fronteiras da institucionalidade. (BAQUERO; FISCHER, 2004).

Entendemos que a Educação Popular se constitui como uma importante referência para a EJA no sentido da mobilização social. Conceber a EJA desde a Educação Popular significa alicerçar-se numa concepção de educação em que a transformação histórica e cultural faz parte de sua substância. Assim, desde essa ótica, a EJA, inspirada na Educação Popular ocupa um lugar de posicionamento político de mudança e libertação, explicitamente assumido. No entanto, a complexidade social traz exigências que desafiam as práticas educativas sob o ponto de vista do enfrentamento das desigualdades e dos sofrimentos por ela infligidos à população. A Pedagogia Social pode ser inserida nessa discussão para contribuir para a elaboração de suportes teóricos e metodológicos de intervenção no campo da educação geral e, especialmente, no campo da Educação de Jovens e Adultos.

A Pedagogia Social, ainda recente no Brasil, tem sua origem e assume crescente relevância em diferentes países europeus. Ela se constitui a partir do princípio de educação como direito, desenvolvendo-se no ambiente escolar e não-escolar. Internacionalmente, a Pedagogia Social é um campo de ação interdisciplinar, reconhecida como ciência, como disciplina curricular, como área de intervenção sócio-pedagógica, como campo de pesquisa e como profissão. Na definição de Mollenhauer (1993, p. 28), a Pedagogia Social seria “[...] o mais avançado campo experimental da sociedade, porque sua incumbência não é a de transmitir conteúdos culturais, mas exclusivamente ocupar-se com a superação de problemas emergentes das pessoas em formação com vistas a seu desenvolvimento e integração.” Os olhos do educador estariam assim disponíveis para olhar e experimentar novas visões de futuro, uma sociedade que pudesse acolher a todos como cidadãos de fato e de direito.

A Pedagogia Social, à semelhança da Educação de Adultos, tem sua origem na sociedade industrial (MOLLENHAUER, 1993, p. 19). Ela atua a partir de uma perspectiva pedagógica junto aos problemas sociais, materializados como situações de risco e vulnerabilidade, abandono e indiferença, que se manifestam nas formas da pobreza, da marginalidade, do consumo de drogas, entre outras. Segundo Caliman (2009, p. 59):

[...] a Pedagogia Social tem como finalidade de pesquisa a promoção de condições de bem-estar social, de convivência, de exercício de cidadania, de promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e marginalidade. Tem a ver com a construção, aplicação e avaliação de metodologias de prevenção e recuperação.

A figura do educador social emerge como mediador do processo de apropriação dos educandos do seu lugar de ator social. Fazem parte da formação do educador social áreas como: cuidado, planejamento, diagnóstico; proteção das pessoas em situação de vulnerabilidade (os direitos das crianças, jovens, idosos, mulheres, negros); teorias da formação humana; o aconselhamento como arte de ouvir e intervir; as instituições sociais e seu funcionamento.

No campo de ação da Pedagogia Social, podemos citar intervenções pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos sistemas penitenciários (público adulto), cumprimento de medidas socioeducativas (juventude) e a sócio-educação (crianças). Essas intervenções exigem uma dinâmica educativa específica, na perspectiva do desenvolvimento humano junto a um sistema de garantia e acesso de direitos. Exemplo disso é o trabalho desenvolvido pelos Círculos Operários⁷, cuja raiz histórica é originada nos Movimento Sociais de Educação Popular e, na atualidade, assume características da Pedagogia Social, quando opta pelo desenvolvimento de programas e projetos voltados para a intervenção sócio-educativa e desenvolvimento local.

López (2009) procura associar a Pedagogia Social e a Educação de Pessoas Adultas (EPA) a uma perspectiva de desenvolvimento humano sustentável, aludindo às potencialidades que esta modalidade de educação pode oferecer em termos de inserção e de participação na sociedade global de conhecimento. A Pedagogia Social na Espanha, por exemplo, com

a atenção da comunidade científica pedagógica envolvida nas discussões referentes à teoria e à práxis, se estruturou em torno de três eixos: educação de adultos, incluindo a terceira idade, inserção e adaptação social e ação socioeducativa (SÁEZ, 1994).

As aproximações entre Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Pedagogia Social, sugerem a dimensão do social como *locus*⁸ da prática e o popular como a perspectiva e projeto. Cabem, por isso, algumas reflexões sobre esses dois adjetivos para a educação que, conforme nosso argumento, podem contribuir para revisar o entendimento da EJA.

Entendemos, como Souza (2003), que o “social” são as interrelações macro e micro-culturais em que vivem os sujeitos aprendizes e ensinantes, a sociedade. É o conjunto de nossos universos simbólicos, construídos através da linguagem, que garantem significado e sustentam a vida em sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1974). Diversos autores apontam para a fragilidade do social e a consequente sensação de medo e insegurança na atualidade (BAUMAN, 2007; CASTEL, 2004).

A expressão “questão social” procura dar conta dessa realidade. Segundo Netto (2001), ela foi utilizada para evidenciar um fenômeno novo advindo da Primeira Revolução Industrial, ou seja, “o pauperismo”, que no contexto do surgimento do capitalismo urbano-industrial atingiu a população trabalhadora. Para Castel (1998), a questão social seria mais uma inquietação quanto à capacidade de manter a coesão de uma sociedade. O autor refere que “a questão social se põe explicitamente às margens da sociedade e questiona o seu conjunto.” Pinheiro e Dias (2009) confirmam as palavras de Castel (1998, p. 4) e acrescentam que “[...] o lugar do social é visto entre organização política e o sistema econômico, deixando clara a necessidade de construir sistemas de regulação não-mercantil com o objetivo de tentar preencher este espaço [...]”

Na América Latina a questão social e as suas consequências problemáticas se misturam na diferença das relações sociais em suas dimensões econômicas, política, culturais, entre outras. Isto configura uma forma de desigualdade extrema e com profundos impactos sobre a vida cotidiana (OLIVEIRA, 2010).

A apropriação desigual do produto social se materializa de diversas formas: desemprego; analfabetismo; fome; violências; pobreza extrema, entre outras. Nesse contexto, constituiu-se o lugar do social com objetivo

de intervir nas expressões cotidianas do trabalho, da família, da habitação, da saúde, da assistência social e do acesso a bens e serviços públicos.

Junto com o adjetivo social (de Pedagogia Social), colocamos o adjetivo popular (de Educação Popular), sinalizando a perspectiva pela qual se deseja compreender a questão social. Faz-se necessário reconhecer que nos últimos anos houve deslocamentos na compreensão do popular (MEJIA, 2006; WANDERLEY, 2009). Assim como os centros de poder se modificam, movimentam-se também as suas periferias. Quer usemos as metáforas de centro e margem, norte e sul, desenvolvido e subdesenvolvido (ou em desenvolvimento), opressor e oprimido, hegemônico e contra-hegemônico, todas elas apontam divisões e desigualdades sociais. O popular, conforme a nossa compreensão de Educação Popular indica o lado “fraco” desses binômios, ou seja, daqueles que desejam promover mudanças e que, como se sabe, constituem a maior parte do público da EJA.

5 Ensaios finais

A EJA apresenta hoje um campo complexo e multifacetado. Os estudos⁹ vinculados ao grupo de trabalho da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED)¹⁰ e do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL)¹¹ apontam, ao mesmo tempo, para uma série de obstáculos, muitos deles comuns a diversas regiões e países, e para busca de alternativas muito criativas. Um dos grandes méritos da EJA no Brasil e na América Latina é, sem dúvida, o de dar visibilidade a este grande contingente populacional que foi excluído da escola, mas que nem por isso desistiu de lutar e nessas lutas construiu saberes de vida e aprendeu ofícios que os ajudaram a sobreviver num mundo que pouco os reconhece.

Considerando os espaços e as modalidades da educação, parece importante pela especificidade que a EJA adquiriu nas últimas décadas, entendê-la como uma área própria, articulada com a Educação de Adultos. Um fato importante na América Latina é exatamente a inclusão dos jovens, o que confere características diferenciadas às práticas, respectivamente, aos problemas.

Ao mesmo tempo, sabemos que a Educação de Adultos na América Latina adquiriu novas feições que foram originando o que passou a ser

conhecido como Educação Popular. Essa, por sua vez, tornou-se uma proposta pedagógica ampliada para todas as faixas etárias e contextos educacionais. O diálogo com a Educação Popular pode ajudar a EJA a encontrar o seu rumo, além de ajudá-la a transformar os espaços em que se desenvolve. Uma das críticas mais recorrentes à EJA é a sua incorporação na lógica da escola, pressupondo a rigidez curricular, relações pedagógicas verticais e desconexão com a realidade local. Na medida em que a escola passa a ser vista também como um lugar da EJA, pode-se pensar que esta pode ajudar a construir – por causa dos interesses e conhecimentos de seus alunos – uma nova relação entre escola e comunidade.

Da mesma forma, a Pedagogia Social, interessada na dinâmica das condições de vida de famílias, crianças, jovens, adultos e idosos, se insere no contexto dos problemas que surgem a partir da própria condição social. Numa perspectiva catalisadora de atividades que atingem a comunidade e a sociedade como um todo encontra no “popular” a referência que mobiliza a sua ação pedagógica. Na sua relação com a EJA, pode-se dizer que a Pedagogia Social contribui para recuperar o sentido de pertencimento do sujeito – jovem e adulto – nas suas relações mais amplas com a comunidade, percebendo seu potencial de transformação.

Notas

- 1 A Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é considerada uma modalidade da Educação Básica, regulamentada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (a LDB, ou lei nº 9.394/96). Esta foi a primeira vez que o termo Educação de Jovens e Adultos é utilizado (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Na América Latina e Caribe emprega-se o termo EPJA (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), reconhecido, também, como modalidade da educação básica gratuita, com as funções de promover a alfabetização, garantir progresso na escolaridade obrigatória, favorecer o acesso à qualificação profissional e à educação ao longo da vida, conferindo-lhe especial flexibilidade curricular (DI PIERRO, 2008b). Já no contexto europeu encontramos a Educação de Adultos (EDA) e Educação de Pessoas Adultas (EPA), caracterizada por dificuldades de constituição de um espaço próprio, porém entendida como estratégica para o desenvolvimento (HINZEN, 2009).
- 2 Como forma de superação do problema da educação profissional o Governo Federal instituiu a Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Além disso, já em 2005 cria por meio de Decreto (n. 5.478/2005, substituído pelo Decreto n. 5.840/06) o PROEJA (Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos), com objetivo de integrar a educação profissional à educação básica (ensino médio) e em 2009 cria o PROEJA FIC que tem como objetivo oferecer formação inicial e continuada no âmbito do ensino fundamental.

- 3 Cabe destacar que a Ação Educativa tem contribuído, neste campo, com a produção de materiais pedagógicos, especialmente, didáticos. www.acaoeducativa.org.
- 4 V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA (Alemanha, 1997).
- 5 A VI CONFINTEA realizada no Pará/Brasil, em 2009, registrou um sentimento de dever não cumprido, tendo em vista os poucos avanços apresentados pelos 155 estados-membro participantes da conferência. Em seu aspecto positivo, o Marco de Belém reafirma concepções e conceitos fundamentais, em especial para os países da América latina, África e Ásia, quando repõe a perspectiva de entendimento da defesa da educação de pessoas jovens e adultas como sujeitos de direito; reafirma a necessidade do compromisso de políticas de Estado com financiamento, avaliação e monitoramento das ações voltadas para processos formais e informais de educação e aprendizagens ao longo da vida; destaca a importância da ação de alfabetização como parte inerente da educação, portanto, devendo a educação ser vista num continuum; reconhece a diversidade e pluralidade que compõem os sujeitos que demandam a educação de jovens e adultos (*Revista La Pirágua*, n. 29, 2009).
- 6 Constituição Federal de 1988, “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; [...]”
- 7 O primeiro Círculo Operário foi fundado em 1932 em Pelotas/RS pelo padre jesuíta Leopoldo Brentano, com a finalidade de apoiar o trabalhador, ainda longe dos benefícios sociais. Dada a oportunidade da iniciativa, os círculos difundiram-se rapidamente e alcançaram todo o território nacional, acabando por desempenhar papel preponderante na promulgação da Legislação Trabalhista que emergia no País sob a égide do neo-trabalhismo de Getúlio Vargas. (Ver <http://www.cbtcnacional.org.br/circulos.html>).
- 8 “As práticas educativas orientadas para a Educação em cidadania, valores, direitos humanos, participação política e protagonismo, têm o social como seu *locus* preferencial de desenvolvimento e a transformação das estruturas sociais, políticas e de poder o seu *leitmotiv*.” (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 10).
- 9 Contribuíram para o levantamento dos dados os bolsistas de Iniciação Científica Jonas Hendler da Paz (CNPq), Andressa Espindola (CNPq), Letícia da Silva (FAPERGS) e Vinicius Masseroni (UNIBIC).
- 10 Ver www.anped.org.br.
- 11 Ver www.ceaal.org.

Referências

- BAQUERO, Rute Vivian; FISCHER, Maria Clara Bueno. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa. In: *Revista Educação Unisinos*. v. 5, n. 9 jul./dez. 2004. p. 239-240.
- BARBOSA, Letícia R. *Movimento de cultura popular*: impactos na sociedade pernambucana. Recife: Ed. do Autor, 2009.
- BAUMAN, Sygmund. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto*: escritos sobre educação popular. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL, *Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006*. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL, *Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: MEC, 1988.

CALIMAN, Geraldo. A pedagogia social na Itália. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de. *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

CASTEL, Robert. *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial, 2004.

_____. *Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. *Parecer n. 11*. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000.

DAYRELL, Juarez. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Agenda para o Futuro da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, Alemanha: 1997). In: *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)*. Brasília, DF: Unesco, Mec, set. 2004, p. 41-82 (Educação para Todos). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>> Acesso em: jul. 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008a.

_____. *Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação*. In: *Educação*. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, 2008b.

DRAPER, James A. The Metamorphoses of Andragogy. POONWASSIE, Deo; POONWASSIE, Anne (Ed.). *Fundamentals of Adult Education*. Toronto: Thompson Educational Publishing, 2001. p. 14-30.

FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: a análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas: Autores Associados, 2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, maio/jun./jul./ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de adultos. *Em aberto*, Brasília, DF, n. 56, out./dez. 1992.

HINZEN, Heribert. Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

LÓPEZ, Susana Tório. La pedagogia social em España. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de.; MOURA, Rogério Adolfo de. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

MEJÍA J. Marco Raúl. *Educación(es) en la(s) globalizacio(es)*. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2006.

MOLLENHAUER, Klaus. *Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 1993.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “questão social”. In: *Temporalis*, Brasília, DF, ABEPSS, ano 2, n. 4, p. 41-49, 2001.

OLIVEIRA, Cristiano Benites. A questão social da reciclagem: um estudo sobre reflexividade, desigualdade e articulação de redes sociopolíticas no Rio Grande do Sul. 2010. 162f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

PINHEIRO, Lessi Inês Farias; DIAS, Gilmara Oliveira. Questão Social: um conceito revisitado. In: *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Fev. 2009. Disponível em: <www.eumed.net/rev/cccss/03/fpod.htm>. Acesso em: ago. 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, n. 68, Cedes, Campinas, 1999.

SAEZ, J. (Coord.). *El educador social*. Murcia: Universidade de Murcia, 1994.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SOUZA, João Francisco de. Uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos como resultado de experiência e revisão de sua História. In: *Revista Fênix*, n.1, p. 4-16, 2003.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educação popular: metamorfoses e veredas*. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em 30 mar. 2011 / Aprovado em 19 abr. 2011

Para referenciar este texto

STRECK, D. R.; SANTOS, K. Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular. *EccoS*, São Paulo, n. 25, p. 19-37, jan./jun. 2011.

