

A educação de jovens e adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa

Rute Vivian Angelo Baquero*
Maria Clara Bueno Fisher**

Title: Youth and adult education in Brazil: a political-pedagogical field in dispute

Resumo

O artigo problematiza os caminhos instituintes e instituídos no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, focalizando modelos populares e escolares neste campo. Reflete a respeito das tensões e complementaridades entre os processos formativos propostos pelos dois modelos.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, modelos escolares, modelos populares.

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS com atuação na Linha de Pesquisa *Educação básica e processos de exclusão social*. E-mail: rbaquero@bage.unisinos.br

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS com atuação na Linha de Pesquisa *Educação básica e processos de exclusão social*. E-mail: clara@bage.unisinos.br

Abstract

This article discusses the instituted as well as the instituting pathways in the field of Youth and Adult Education in Brazil, analyzing both popular and school-related models in this field. It reflects about the tensions and the complementariness between the educational processes proposed by the two models.

Key words: youth and Adult Education, School-related Models, Popular Models.

Introdução

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se constituído, por um lado, como produto da miséria social (Haddad, 1992), sendo consequência das condições precárias de vida da maioria da população, associadas a um sistema escolar para as classes trabalhadoras submetido à lógica da exclusão (Ferraro, 1987). Por outro lado, sua história é também produto de um longo processo de organização e luta da sociedade civil comprometida com os interesses das classes populares.

Letelier (1996), ao examinar documentos de diagnóstico e avaliação elaborados pela UNESCO na América Latina,¹ na década passada, identifica a pouca relevância atribuída à educação de jovens e adultos. Segundo a autora, esta é uma situação paradoxal, justamente pelo fato de que esta modalidade de educação tem como sua responsabilidade atender aos setores da população cada vez mais prejudicados pelas políticas econômicas e cada vez mais numerosos. Esse quadro tende a agravar-se no caso do Brasil, onde se observa uma crescente participação dos

¹ A autora se refere aos seguintes documentos elaborados pela UNESCO/OREALC: *Informe de la revisión de medio decenio del programa de educación para todos en la región de la América Latina (1900-1995)* e *La situación educativa de América Latina y El Caribe 1980-1994*.

jovens nos programas de EJA, caracterizando o que Brunnel (2001) denomina *juvenilização* da educação de adultos.²

A Educação de Jovens e Adultos tem se constituído num campo de disputa onde atores sociais, situados em diferentes posições de poder, têm postulado diferentes modelos educacionais face a tipos específicos de políticas públicas. Destaque-se que a Educação de Jovens e Adultos engloba um considerável e variável número de práticas educativas com objetivos diferenciados.

Alguns autores agrupam as práticas educativas em duas grandes categorias: a *educação formal* e a *educação não formal*. Libâneo (2002), ao fazer a distinção entre essas duas modalidades de educação, traz o significado de *formal* como “tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura”. Neste sentido, a educação formal é aquela “estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática” (Libâneo, 2002, p. 88).

A *educação não formal*, por sua vez, segundo o mesmo autor, é constituída por “aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (Libâneo, 2002, p. 89).

Libâneo (2002) refere também a categoria *educação informal*, a qual perpassa as modalidades de educação formal e não-formal. Trata-se, segundo Nassif in Libâneo (2002), de “um processo contínuo de aquisição de conhecimentos e competências que não se localizem em nenhum quadro institucional, de caráter não intencional”.

O processo de educação informal se dá no contexto da vida social, política, econômica e cultural, nos diferentes espaços de convivência social – família, escolas, fábrica, rua, organizações e instituições sociais –, as quais formam um ambiente que produz efeitos educativos. Tais efeitos refletem-se, segundo Libâneo (2002, p. 91), “em

² O fenômeno se reflete na denominação do próprio campo – Educação de Jovens e Adultos – para referir área tradicionalmente conhecida como Educação de Adultos.

conhecimentos, experiências, modos de pensar; [...] na conformação de modelos de normalidade social, na adoção de idéias políticas, entre outros”.

Rivero (1993) destaca que os *programas formais* de EJA se inserem no sistema educativo e têm, como seus principais gestores, os ministérios e as secretarias (estaduais e municipais) de educação. Tais programas se dirigem a prover escolarização a adultos não escolarizados ou com baixos níveis de escolarização e a jovens que sofreram o processo de *exclusão da/na escola*³. Eles têm uma correspondência com o sistema educativo regular, compreendendo programas de alfabetização, educação básica, fundamental e média, assim como qualificação para determinadas atividades de trabalho, a cargo de organismos especializados.

Os *programas não formais* de EJA, por sua vez, envolvem um espectro amplo e heterogêneo de modalidades de ação educativa, não condicionadas pela regras da escolarização. Seus propósitos são múltiplos e podem proceder de ofertas de organizações não-governamentais, igrejas, sindicatos, etc. Estão direcionados para um público diferenciado que pode envolver trabalhadores informais, populações rurais e indígenas, associações, pais de família, pessoas da 3ª idade, entre outros, que buscam novos conhecimentos, novas tecnologias, aperfeiçoamento em seus ofícios, domínio de destrezas e habilidades ou acesso a bens culturais (Rivero, 1993).

No Brasil, até recentemente, a função educativa do Estado tem sido entendida, quase exclusivamente, como *escolarização*, deixando de lado as possibilidades da educação não-formal no campo da EJA. A educação não-formal, por outro lado, teve sua oferta vinculada principalmente

³ Segundo Alceu Ferraro, “a exclusão da escola compreende duas categorias de crianças e adolescentes: os que nunca ingressaram na escola e os que, ainda na faixa de sete a 14 anos, já foram dela excluídos. Essa segunda categoria de excluídos da escola é alimentada principalmente pelos que já foram de alguma forma atingidos pela exclusão praticada na escola. Nesta forma de exclusão os excluídos ainda estão na escola, são excluídos dentro do próprio sistema escolar e, em breve, através da evasão somar-se-ão também ao grupo dos excluídos da escola” (Ferraro, 1987, p. 93).

a ações promovidas por igrejas, partidos políticos, organizações não-governamentais etc, ocupando espaços onde o Estado se omitiu e muitas vezes, em oposição à educação de jovens e adultos oficial (Rivero, 1993, p. 4). Deve-se ressaltar mudanças significativas, em termos de conteúdo e forma, na relação entre educação formal e não formal em EJA, materializadas no documento Diretrizes Curriculares em EJA, elaboradas por Jamil Cury (Soares, 2001).

Caminhos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: entre o modelo popular e o modelo escolar

As modalidades educativas de EJA acima referidas têm percorrido até recentemente, no Brasil, dois caminhos, traçados sobre concepções e práticas distintas. De um lado, num *caminho instituinte*, emerge um conjunto de ações educativas permeadas por princípios teóricos que aliam a educação ao movimento de organização popular. De outro lado, num *caminho instituído*, estruturam-se práticas pedagógicas sistematizadoras voltadas para suprir a não-escolarização na idade considerada própria (Fischer, 1992). No primeiro caso, temos o que se denomina de *modelo popular* ou *conscientizador de educação de jovens e adultos*; no segundo caso, temos o chamado *modelo sistematizador* ou *escolar de educação de jovens e adultos* (Lovisol, 1988). No modelo popular, as ações educativas se instituem a partir de iniciativas da sociedade civil, enquanto que no modelo escolar elas se constituem em iniciativas do Estado. Estes modelos se assentam sobre concepções diferenciadas a respeito do campo da Educação de Jovens e Adultos e geram práticas distintas de educação estando a serviço de diferentes tipos de políticas públicas.

251

Torres (2001, p. 11) aponta “[...] um profundo e histórico divórcio entre Estado e sociedade civil [...] operando dos dois lados”. Na perspectiva do Estado, a tendência é uma visão hegemônica e mesmo monopolizadora sobre seu papel na educação de jovens e adultos, que nega a experiência acumulada, à margem do Estado, construída

por órgãos não-governamentais e organizações populares. Da perspectiva não-governamental, a tendência predominante foi a de reproduzir uma visão homogênea do Estado, ao qual são atribuídos, de maneira a-histórica, todos os vícios de um Estado anti popular, questão esta que vem se alterando.

Como têm se caracterizado as propostas de educação de jovens e adultos na perspectiva desses modelos que têm demarcado a história nesse campo de educação, no Brasil?

Que conceitos de EJA orientam os modelos escolares e populares? A que tipo de políticas públicas tais modelos servem? Quais os objetivos dos processos formativos desenvolvidos? Que tipo de formação enfatizam? Quais são as estratégias por eles utilizadas? Como está estruturado o currículo nesses modelos?

É importante referir a influência de distintos processos sociopolíticos e econômicos que marcaram a América Latina para se entender a trajetória de Educação de Jovens e Adultos nos seus diferentes Estados nacionais.

Conforme Rivero (1993), há dois movimentos distintos em torno dos quais gravitaram a concepção e o exercício da educação de jovens e adultos em nosso continente: a opção alfabetizadora da revolução cubana e sua luta para modificar o conjunto das estruturas socioeconômicas na busca da construção de novas ordens sociais e a idéia de desenvolvimento comunitário e de extensionismo rural influenciado pela Aliança para o Progresso.

A partir da perspectiva de análise do autor, pode-se depreender que as concepções de EJA presentes nos modelos popular e escolar têm suas raízes vinculadas aos dois movimentos sociopolíticos acima referidos. Dessa forma, o termo “popular”, na expressão educação popular, identifica uma opção política explícita que tem uma clara conotação de “classe” (García Huidobro, 1994a). As experiências de educação popular, em suas múltiplas e variadas expressões, correspondem ao movimento coletivo das classes populares, no sentido da afirmação do conhecimento

popular na conformação de atores sociais com o objetivo de transformação social.

É outra a direção do sentido da ação das experiências escolares de EJA que, numa visão liberal, buscam assegurar o direito universal de educação para atender o indivíduo.

Torres (*in* Baquero, 1996), em estudo sobre educação de adultos enquanto política pública, identifica, tomando como parâmetros o tipo de conjuntura social (ativação e participação política ou controle político com participação limitada) e os modos de formulação de políticas na educação (de perspectiva incrementalista ou inspirada pelas críticas estruturalistas), quatro abordagens de educação de adultos: *a abordagem da modernização, o idealismo pragmático, a pedagogia do oprimido e os modelos de educação popular e a engenharia social*.

Historicamente, o modelo de EJA escolar se insere na abordagem da *modernização da educação* de adultos, a qual emerge como estratégia de uma política educacional de natureza incrementalista, numa dinâmica social de ativação e participação política. Este tipo de abordagem considera a educação em geral, e a educação de adultos em particular, como variável que está intimamente relacionada aos processos de desenvolvimento socioeconômico de um país. Nesta perspectiva, a alfabetização e a educação básica de adultos são instrumentos relevantes para a antecipação de mudanças sociopsicológicas, de atitudes, valores e expectativas, importantes no processo de modernização, tendo como modelo as sociedades capitalistas avançadas.

A abordagem da *pedagogia do oprimido e dos modelos de educação popular* emerge como estratégia de uma política de orientação de mudança estrutural numa conjuntura social de ativação política e de participação da cidadania. A *pedagogia do oprimido* se caracteriza como uma pedagogia para transformação social, definindo sua atividade educativa como ação cultural para a liberdade. O desenvolvimento do programa educativo ocorre nos círculos de cultura. É com base na *pedagogia do oprimido* de Paulo Freire, desenvolvida no início da década de 1960, em nosso país, que se

estruturam modelos de educação popular.

Uma reflexão a respeito dos dois modelos, face às questões propostas para análise,⁴ revela diferenças tanto conceituais quanto operacionais. As propostas segundo o modelo popular de EJA concebem o processo educativo como emancipador, na medida em que propõem a conscientização política de grupos populares e incentiva sua organização com vistas à participação num projeto de transformação social. O modelo escolar de educação de jovens e adultos, por sua vez, propõe, através de uma educação voltada para a transmissão de um conjunto mínimo de conhecimentos sistematizados, a desenvolver uma escolarização compensatória para aqueles que não tiveram acesso à escola na “idade apropriada” ou que sofreram o processo de “exclusão da/na escola” (Ferraro, 1987).

As práticas de EJA segundo o modelo popular buscam contribuir para a conformação de atores sociais no meio popular, associando a educação à transformação social e à mobilização em torno da solução de problemas ligados com a sobrevivência e a melhor qualidade de vida dos grupos populares (Rivero, 1997).

Já as práticas de EJA segundo o modelo escolar têm por objetivo central possibilitar que adultos e “jovens adultos”, sem escolaridade ou com escolaridade insuficiente, possam realizar seu processo educativo formal de modo a lhes possibilitar competências culturais e sociais para atender exigências de ordem familiar, do mundo do trabalho e para o exercício de sua cidadania. Os projetos, nesta perspectiva, desenvolvem seu processo de qualificação enfatizando o caráter de “instrumentalização” desse processo. Trabalham com um conjunto sistematizado de conteúdos e enfatizam a idéia de que pode e deve existir um conjunto mínimo, básico, comum, elementar que deveria ser aprendido por todo e qual-

⁴ A discussão aqui apresentada constitui uma versão ampliada do trabalho *Adult Education: Between Systematic and Popular Orientated Educational Models*, de autoria de Rute Baquero, apresentado no Congresso Internacional *Cultures, Communities and Citizens: The Altered State of Adult Education?* em Stirling, Escócia, em 2002.

quer cidadão. Este “mínimo” é traduzido, presentemente, na *Proposta Curricular para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental*, proposta desenvolvida pela Ação Educativa, colaborando com a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação do Brasil.

Esses conhecimentos sistematizados, distribuídos no processo educacional, se converteriam em instrumentos na vida dos indivíduos. Neste sentido, na perspectiva do modelo sistematizador, a educação se constitui na distribuição dos instrumentos; a vida, na sua utilização, descarte, inovação ou ignorância (Lovisolo, 1988).

De forma diferente é vista esta questão nos projetos de EJA na perspectiva dos educadores populares, os quais entendem que a educação é uma resposta às demandas da vida ou, ainda, a expressão da própria vida. Neste contexto, o tipo de qualificação no modelo de EJA popular não encontra referência num programa oficial de educação de jovens e adultos nem no estabelecimento de um “denominador comum” de conhecimentos, faculdades mentais e atributos morais que todos os cidadãos devem alcançar segundo os parâmetros do grupo social dominante.

Eles emergem, de forma diferenciada, considerando os objetivos distintos de cada projeto e segundo as características dos grupos populares para os quais se dirigem, não havendo uniformização dos programas e materiais. A educação é concebida, nesta perspectiva, como um processo no qual se criam as condições para a problematização das práticas sociais onde os indivíduos ou determinados coletivos estão inseridos com vistas a sua transformação.

No que diz respeito às *estratégias de formação*, o modelo popular de EJA utiliza metodologias ativas e participativas, direcionadas à problematização das práticas sociais dos diferentes grupos populares para os quais se dirige. Os problemas são gerados pelo significado do conhecimento no contexto da vida dos grupos populares e não pela sintaxe. Dessa forma, os “conteúdos” são trabalhados no contexto experiencial dos sujeitos envolvidos no processo formativo que têm, nos processos de ação-reflexão-ação, o seu movimento metodológico básico.

No modelo escolarizador de EJA, por sua vez, a estratégia pode ser caracterizada como predominantemente formal, embora se possa encontrar, também, formas ou processos educativos que se incluem no campo das pedagogias ativas, sobretudo, como crítica à lógica formal de transmissão e aquisição do conhecimento estabelecido.

No entanto, é preciso enfatizar que, enquanto no modelo popular de EJA a estratégia de qualificação dá destaque ao *processo* na dinâmica de formação, articulando-o de forma dialética com os resultados, o modelo sistematizador de EJA enfatiza os *produtos de qualificação*.

Quanto à *organização do currículo*, o modelo sistematizador de EJA, dado seu caráter escolarizado, estabelece uma relação direta com o cumprimento de conteúdos e níveis curriculares para obtenção de certificações que possam ser utilizadas na vida cotidiana e no trabalho. Note-se que, atualmente, há um movimento em direção à certificação oriundo também de programas de EJA enraizados no modelo popular.

Em oposição a uma estrutura curricular mais rígida de modelo escolar, temos uma estruturação curricular mais flexível no modelo de EJA popular. Um exemplo típico de currículo construído na perspectiva do modelo popular é aquele proposto por Paulo Freire, constituído a partir dos *temas geradores*. Trata-se de uma proposta de natureza não segmentada, de caráter mais holístico, que se opõe ao desenvolvimento de uma prática educativa universalista própria do modelo escolar.

Nas palavras de Lovisolo (1988, p. 33),

há no modelo “escolar sistematizado” uma forte tendência para realizar uma prática educativa de caráter universal, seja em termos de seus conteúdos ou das faculdades que se pretende desenvolver (raciocínio, capacidade de observação e experimentação, entre outras). Há, por trás de suas posturas, a crença num homem universal, fruto da evolução da razão, cujos componentes básicos estariam dados pelas visões iluministas.

Contrariamente a esta visão, o modelo popular de EJA vai realçar o processo histórico de produção social e cultural da existência dos educandos. Daí a importância do *contexto* na experiência individual e coletiva nos processos formativos de educação popular.

Finalmente, no que diz respeito à gestão das propostas de educação de jovens e adultos, cabe referir o caráter centralizador da administração no modelo sistematizador e o caráter descentralizador das decisões e da gestão presentes no modelo popular, desenvolvido, no entanto, com uma forte articulação em rede, como é o caso da CEAAL.⁵

É importante destacar, ainda, a predominância de um espaço padronizado para o desenvolvimento dos processos educativos de EJA no modelo sistematizador e a possibilidade de espaços múltiplos e variados para a efetivação do modelo popular de educação de jovens e adultos – junto ao sindicato, no partido político, na associação comunitária, entre outros.

A tentativa de configurar os modelos escolares e populares de EJA, descrevendo algumas de suas características, não tem como propósito a produção de uma visão maniqueísta do campo, que associa o “bom modelo de EJA” à educação popular e o “mau modelo” à educação escolar, mas visa a contribuir com um entendimento da natureza das tensões e complementaridades vividas atualmente no complexo campo de EJA.

Um campo em disputa: tensões e complementaridades entre processos formativos escolares e populares em EJA

Observa-se, presentemente no Brasil, a coexistência de diferentes tendências e modalidades de trabalho na

257

⁵ O CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe) é um dos conselhos de educação popular mais atuantes do mundo. Apóia o desenvolvimento da educação de adultos na América Latina dando prioridade às organizações não-governamentais que atuam na área de educação popular (Gadotti, 1998, p. 8).

educação de jovens e adultos que, surgidas nas décadas anteriores, são submetidas hoje à revisão. Paiva (1994) assinala as mudanças que o campo de EJA sofreu ao longo das décadas de 50 a 90 do século passado, identificando um debate fortemente impregnado pela idéia de conscientização pessoal e política num quadro em que se buscava acoplar a transmissão de conteúdos e habilidades à conscientização, nos anos 1960 e início dos anos 1970, num período marcado pelo nacionalismo, pelo desenvolvimentismo e pelas transformações vinculadas ao Concílio Vaticano II. Posteriormente, entre meados dos anos 1970 e meados dos anos 1980, segue-se uma forte tendência a acentuar a educação política com a desvalorização da aprendizagem de conteúdos específicos e mesmo de habilidades básicas como a leitura e a escrita, sendo a educação popular equacionada como educação política. Segundo Paiva (1994), a ação estatal é contestada, na medida em que as atividades desenvolvidas por instituições da sociedade civil eram idealizadas. Nesse movimento, segundo a autora:

conteúdos, habilidades e preservação de ordens sociais injustas foram associadas à ação estatal, enquanto a aprendizagem da cidadania e a luta contra a falta de equidade passaram a compor o quadro de referência da educação política de adultos realizada através de iniciativas da sociedade civil. (Paiva, 1994, p. 27).

258

O processo de redemocratização em vários países do continente latino-americano, na década de 1980, canalizou a discussão e reivindicação através dos partidos políticos e contribuiu para esvaziar movimentos populares, recolocando o conceito da educação popular.

Posteriormente emergiram novos movimentos sociais (MST, no Brasil, Chiapas, no México, movimentos indigenistas, em vários países da América Latina) que passam a funcionar à margem dos partidos enquanto organizações convencionais de representação, e cuja prática de organização popular é, em si mesma, educativa. Alguns

desses novos movimentos desenvolvem também processos educativos específicos.

Mais recentemente, a EJA vem sendo desafiada por demandas resultantes das transformações ocorridas no paradigma de produção e de serviços sociais. Nas palavras de Paiva (1994, p. 29):

a dinâmica econômica gerada pela revolução tecnológica, apoiada na microeletrônica [...] modifica os requerimentos educacionais [...]. O papel da educação de jovens e adultos cresce frente à necessidade constante de readaptação imposta [...] pelas novas formas assumidas pelo emprego e pelo desemprego.

Essa dinâmica histórica no campo de EJA impõe reflexões e tem direcionado um processo de revisão das categorias de análise neste campo e o abandono das velhas certezas (García Huidobro, 1994b). Gostaríamos de apontar algumas dessas revisões: umas já se realizaram, outras ainda estão em processo.

Tais revisões têm produzido uma reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos a partir das tensões entre práticas instituídas e práticas instituintes.

O ideário da educação popular tem sido referência para algumas propostas governamentais de EJA. Isto ocorre especialmente em programas desenvolvidos sob a responsabilidade de prefeituras e de Estados governados por partidos progressistas de esquerda. Mas está também presente em programas realizados pelo governo federal em parceria com instituições de ensino superior e movimentos sociais rurais (caso de EJA do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA).

Essa tendência, evidentemente, tem conseqüências, particularmente no caso dos programas em nível federal, em que não há congruência entre estratégia de ação e política pública, uma vez que, programaticamente, o que está em jogo são antes propostas de *reformas sociais do que de transformações sociais*. O que se pretende, em termos de política pública, é, em grande medida, reformar e modernizar a ordem capitalista vigente, a fim de que o sistema organize

relações mais “justas e humanas”. Neste caso, seria interessante refletir, criticamente, a respeito da incorporação de características do modelo popular no modelo sistematizador de educação de jovens e adultos estaria.

Poderíamos indicar, ainda, práticas formativas que articulam características do modelo popular e do modelo sistematizador, incluindo a certificação escolar, em recentes propostas curriculares dos movimentos sociais, como é o caso do MST e da CUT.

Que interlocução está sendo feita do modelo sistematizador para o popular ou deste para o outro? Quais são seus propósitos? Que efeitos produzem? Como explicá-las?

Gadotti (1998) traz uma reflexão importante para o entendimento desta questão, ao problematizar a contribuição de Brandão, em seu livro *Saber e ensinar* a respeito da educação de classe, educação popular e educação do sistema.

Brandão (in Gadotti, 1998) faz a distinção entre *educação de classe*, *educação popular* e *educação do sistema* (oficial). *Educação de classe* é entendida como os processos não-formais de reprodução dos diferentes modos de saber das classes populares. *Educação popular* é concebida pelo autor como o processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentação das práticas e dos movimentos populares com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, ou seja, do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade. E *educação do sistema* (oficial), como os programas de capacitação de pessoas e grupos populares, sob o controle externo, visando a produzir a passagem dos modos populares de saber tradicional para modelos de saber modernizado, segundo os valores dos pólos dominantes da sociedade. Desse modo, a educação do sistema, na perspectiva de Brandão, leva à reprodução do saber dominante. No entanto, assinala Gadotti (1998, p. 3), a teoria que considerava o *Estado* como um comitê de direção da burguesia tem sido contestada: “O Estado é contraditório; é força e consenso”. Em face disso, segundo Gadotti, deve-se entender a classificação de Brandão dialética-

mente, uma vez que, contraditoriamente, no interior dos sistemas também podemos encontrar educação popular e educação de classe.

De acordo com Gadotti (1998, p. 3):

mesmo para cumprir sua função principal de acumulação de capital, o Estado capitalista, para legitimar-se, deve impulsar mecanismos massivos de participação, especialmente através de eleições periódicas. Deve também prover o mínimo de saúde, educação, seguro-desemprego, moradia etc, de que todos os cidadãos necessitam, e fazem jus, em virtude de sua participação na res publica. Essas duas funções – de acumulação e de legitimação – são inerentemente conflituosas, dando lugar a todo tipo de contradições sociais e políticas, e convertendo o próprio Estado numa arena de luta de projetos alternativos.

Ao mesmo tempo, o autor destaca que os movimentos populares, nas décadas de 1960 e 1970, tinham um caráter mais *revolucionário ou reivindicativo*, vendo o Estado como o organizador do bem-estar social, assumindo eles o papel de pressioná-lo para o atendimento das demandas sociais. Hoje, os movimentos populares são predominantemente *programáticos* e assumem uma visão de Estado baseada na idéia de construir alianças, defendendo uma posição, não de dependência, mas de parceria na definição das políticas públicas (Gadotti, 1998, p. 12).

Trata-se de uma nova ordem, a qual envolve o fortalecimento das instituições civis independentes e a formação de cidadãos capazes de controlar o Estado e o Mercado (Gadotti, 1998, p. 12).

Mas a pergunta persiste: o que esta intersecção, às vezes “hibridização”, entre projetos instituídos e instituintes no campo da EJA revela? O que este conflito medeia? O que quer representar este campo de tensão entre aspectos técnico-pedagógicos, predominantes no modelo escolar, e aspectos político-ideológicos, próprios do modelo popular de EJA? 261

Esta problemática está relacionada com a discussão a respeito daquilo que se constitui como centralidade na teo-

ria educacional: a formação humana, uma vez que, na intersecção dinâmica e contraditória dos modelos, os processos de produção de existência humana podem assumir um lugar central.

Tais disputas expressam também os conflitos entre teoria e prática como dimensão curricular, no embate entre as tradições idealistas e empiristas que têm dominado a produção do conhecimento na área de Educação, envolvendo uma discussão a respeito das condições na produção/formação do ser humano: a tensão entre educação pela palavra ou pelas práticas (Arroyo, 1998, p. 162). Significa, dessa forma, uma possibilidade de superação das dicotomias teoria e prática presentes na ação pedagógica, posicionando o sujeito no centro da EJA.

Referências

ARROYO, M.G. 1998. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: G. FRIGOTTO, *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Vozes.

BAQUERO, R.V.A. 1996. Possibilidades e desafios da Educação de Adultos na década de 90. In: D.R. STRECK (org.), *Educação básica e o básico na educação*. São Leopoldo, UNISINOS; Porto Alegre, Sulina, p. 115-125.

BRUNNEL, C. 2001. *Ensino Supletivo: reconstituindo trajetórias*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FERRARO, A.R. 1987. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação e Realidade*, 12(2).

FISCHER, N.B. 1992. Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. *Em aberto*, 11(56):68-74.

GADOTTI, M. 1998. Pra chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. 21ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 1998.

GARCÍA HUIDOBRO, J.E. 1994a. *Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos. En la educación de adultos en América ante el próximo siglo*. Santiago, UNESCO/UNICEF.

GARCÍA HUIDOBRO, J.E. 1994b. Mudanças nas concepções atuais da edu-

- cação de adultos. In: *Anais do Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*. Brasília, 1994.
- HADDAD, S. 1992. Tendências atuais na educação de adultos. *Em aberto*, 56(out-dez).
- LETÉLIER, M.E. 1997. Experiencias de educación escolarización de jóvenes y adultos. In: *Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos, 1996, São Paulo*. Brasília, MEC.
- LIBÂNEO, J.C. 2002. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo, Cortez.
- LOVISOLO, H. A educação de adultos entre dois modelos. *Cadernos de Pesquisa*, 67:23-40.
- PAIVA, V.P. 1994. Anos 90: as novas tarefas da educação de adultos na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 89:29-38.
- RIVERO, J. 1993. *Educación de adultos en América Latina: desafíos de la equidad y la modernización*. Madrid, Editorial Popular.
- RIVERO, J. 1997. Educación de jóvenes y adultos en el contexto de las reformas educativas contemporáneas. In: *Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos, 1996, São Paulo*. Brasília, MEC.
- SOARES, L. 2001. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: V.M. RIBEIRO (org.), *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, Mercado das letras/ALB; São Paulo, Ação Educativa.
- TORRES, R.M. 2001. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre, Artmed.