

DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E SENTIDOS

PAIVA, Jane. – UERJ – janepaiva@terra.com.br

GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n. 18

Agência financiadora: Sem Financiamento

Questões e fundamentos teóricos da pesquisa

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros.

Essa constatação foi a matriz teórica da pesquisa que empreendi, na intenção de compreender, ao longo de pouco mais de meio século, desde o pós-guerra, concepções e sentidos que conformam a educação de jovens e adultos na contemporaneidade, produzidos no interior dos países, nas tensões sociais em tentativas de reafirmação de *direitos* de maiorias vistas, na sociedade desigual, como minorias. A intenção exigiu um mergulho na história nacional — memória e práticas — e nos acordos internacionais, traduzindo a educação, de direito social a *direito humano* em 1948, estendido a toda pessoa, nos termos da Declaração. No âmbito deste texto, o recorte procura sintetizar uma produção muito mais ampla, focando a discussão em parte da complexidade que constituiu o trabalho de pesquisa.

Uma compreensão do que significa esse direito encontra-se em Bobbio (1992, p. 4) sustentando que “no plano histórico a afirmação dos direitos do homem deriva de uma radical inversão de perspectiva, característica da formação do Estado moderno, na representação da relação política, ou seja na relação Estado/cidadão ou soberano/súditos [...]”. O autor vai mais longe, apontando:

[...] que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 1992, p. 5).

Observações empíricas também mostram que pais de pequena ou nenhuma escolaridade reivindicam primeiro para seus filhos, a condição de direito à educação, diversa da deles próprios, e poucas vezes se incluem como credores desse direito. Quando a perspectiva de direitos constitui demanda, novas relações se estabelecem com o poder público e o exercício da democracia é praticado nas negociações em defesa de novos direitos, com concepções e expectativas por parte dos poderes tensionados e dos movimentos.

Porque a EJA exige a perspectiva de inclusão em sociedades democráticas, que passa a se dar pela conquista de direitos, tomei como matrizes conceituais *direito* e *democracia*, admitindo que são conceitos fundantes para ampliar a compreensão do campo, na contemporaneidade. Admitindo que é impossível pensar o direito sem pensar democracia, tratei os conceitos pelas imbricações estabelecidas entre eles nesse campo, restringindo-me ao movimento de buscar raízes históricas do que se consagrou como direito à educação, categoria de direitos de segunda geração.

A prática social tem (re)significado o campo de atuação da EJA, exigindo outras formulações para compreender e apreender os sentidos do direito a essa educação, no âmbito da cultura de suas populações. Sentidos e concepções formularam-se em função da oposição *ter ou não ter direito*, e quando se optou pelo direito, concepções formais deram conta de delimitar e restringir a abrangência e magnitude.

Brandão (1984, p. 15) revela a profusão de nomes, não inocentes, que trazem imbricados sentidos e significados de marcas ideológicas, orientadoras dos caminhos e das escolhas dos projetos educativos/educacionais. Compartilho a mesma preocupação, percebida em momentos de formação continuada de professores, o que me levou a explicitar uma concepção provisória sobre *educação de jovens e adultos* que ponho à prova, ao longo do estudo, questionando-a e com ela dialogando à exaustão, para favorecer a compreensão de inevitáveis mudanças de concepção, guiada pela perspectiva do *direito*. Tento explicitá-la, resgatando um percurso de vida e de estudos.

Professores quase sempre formados para lidar com crianças acabam “caindo”, no âmbito dos sistemas, em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio ao que devem realizar. Também educadores populares, plenos de verdades sob o prestígio da educação popular, descrevem concepções pautadas em um tempo, em uma realidade social cujo movimento se altera, necessariamente, por ser histórico, sem que as enunciações o acompanhassem. Observo, ainda, um nível de discurso muitas vezes

revelador de novas enunciações, mas em franco descompasso com as práticas, eivadas de “escolarismo”, praticadas sem muito saber porque fazê-las, defendendo rituais e procedimentos distantes de princípios caros à educação que se pensa como direito, como possibilidade de exercitar a igualdade entre sujeitos diferentes, democraticamente. Pouco consigo reconhecer dos discursos de ambos nas práticas que realizam. Tanto professores de redes públicas, quanto educadores populares, uns e outros com diferenciados paradigmas, quase sem exceção denotam discursos e práticas que mais se afastam, do que se aproximam, dimensionando o muito a fazer, diante do tempo-espaço possível, com vista a alterar, de fato, as relações entre sujeitos aprendizes, entre eles e a sociedade, entre eles e seu estar no mundo.

Da visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância.

Fruto de práticas realizadas nos espaços que educam nas sociedades, novos sentidos se produzem em escolas, mas também em movimentos sociais, no trabalho, nas vivências cotidianas. Para além da alfabetização, o sentido cada vez se afastou mais, nas políticas públicas, das conquistas e reconhecimento do valor da educação como base ao desenvolvimento humano, social e solidário. Mais do que alfabetização, o direito constitucional de ensino fundamental para todos sintetizou o mínimo a que se chegara, o de aprender a ler e a escrever com autonomia. Isto significa ter domínio suficiente para, em processo de aprendizado continuado, manter-se em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o domínio da linguagem escrita, mas também competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo.

Pós-Hamburgo (1997), duas importantes vertentes consolidaram a educação de jovens e adultos: a primeira, a da *escolarização*, assegurando o direito à educação básica a todos, independente da idade, e considerando a educação como direito humano

fundamental; a segunda, a da *educação continuada*, como exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. A segunda vertente, verdadeiro sentido da EJA, ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, ou da alfabetização.

Mas não são as concepções e, sim, especialmente as práticas, que vêm definindo a EJA, na vertente da escolarização. Por muito tempo, e até hoje, continuam compreendidas no âmbito do atendimento aos que não sabem ler e escrever, privados da rede de conhecimentos que se produz, se organiza, se dissemina, se socializa por meio da escrita, sem que o acúmulo de experiências se associe a sucesso, na luta “contra o analfabetismo”.

Concepções de alfabetização são desafio, ainda, a enfrentar, pela forma como educadores se formaram, crendo que, porque ensinam, os sujeitos aprendem. Quando estes não aprendem, a “culpa” é atribuída aos próprios sujeitos, não cabendo responsabilidade aos professores. Saberes e conhecimentos produzidos fora da escola têm pouca chance de serem considerados, sistematicamente negados em situação de aprendizado da leitura e da escrita. A primeira pergunta-guia da pesquisa, então, pôde ser assim resumida: *que concepções de alfabetização e de escolarização fundamentam as propostas curriculares na EJA e como contribuem para atualizar as concepções próprias do campo?*

Outras concepções, como a de educação permanente (1970), voltam à cena nos últimos anos, reconceitualizadas, face à necessidade de pensar desenvolvimento e educação, cidadania e produção da existência pelo trabalho, conhecimento e cultura, diversidade e unidade. Da recuperação de tempo perdido chega-se à concepção de *direito*, englobando o saber ler e escrever como condição de busca de igualdade, às concepções de promoção de cidadania, pela tomada de consciência de direitos de várias sortes. Mesmo integrando a concepção provisória que assumi sobre EJA, o escopo desta pesquisa não tratou dessas concepções, cabendo-me investigar, entretanto, *com que perspectivas teórico-metodológicas os saberes da prática social passam a constituir as redes de conhecimento em projetos de educação que visam ao direito de todos à educação, e que implicação têm no repensar os sentidos contemporâneos da EJA.*

À procura de novos “achados” entre as concepções de EJA, compus um *corpus* em que os movimentos da sociedade revelaram-se pelas práticas dos últimos anos, alterando os sentidos originalmente atribuídos, quando formulados e retratados em documentos e em aparatos jurídicos. Contrapondo formulações do cotidiano a textos legais, nacionais e internacionais, experimentei compreender a EJA a partir de carecimento e necessidade social, essencialmente produzidos na história, que constituem o que se reconhece como *direito*, freqüentemente negado e em poucos momentos reconhecido para todos os cidadãos.

Nesse estudo, tentei compreender que mudanças conceituais ocorreram, por um lado, pelas formas como o Estado, a serviço dos interesses dominantes, regulou os alcances dessas concepções, traduzindo-as como direitos. Por outro, como as compreensões dos sujeitos de *direito* / *não-direito* envolvidos com o campo da prática, do fazer cotidiano, resignificaram e transformaram esses conceitos, apropriando-se deles segundo necessidades, usos, interesses, costumes. Nessa tensão, observei que caros conceitos, valorizados pela questão ideológica que representaram, permaneceram conservados, passando incólumes na defesa de suas formulações, mas não resistindo a qualquer teste da prática, da experiência, seguindo assim formulados e apregoados, mas encerrando sentidos distintos dos originalmente praticados.

Realizei, então, escavações em torno de concepções, propondo-me a um entendimento que não suprimisse outros entendimentos, mas incorporasse perspectivas possibilitadoras da compreensão mais ampla do campo do fenômeno, percebidas na complexidade das relações, e que sempre estiveram presentes e não foram consideradas, ou tenderam a aparecer diante das transformações das sociedades e das culturas na economia globalizada.

Mais do que o trabalho acabado, este texto traduz um conjunto de reflexões de quem percorre um caminho de estudo teórico que ultrapassa os conhecimentos já disponíveis para, crítica e criativamente, ampliá-los. A escritura, como obra aberta, à medida que se ascende no seu uso, estabelece novas significações, tanto mudando seus sentidos, quanto seus sujeitos enunciadores.

Como cigana: o percurso metodológico

Com muitas incertezas, tracei um caminho para responder as questões que há alguns anos ocupam espaços e tempos de minhas reflexões e práticas profissionais no

campo da EJA. Aparentemente solitário, o percurso mostrou-se solidário, trilhado — sempre como cigana — com muitos outros sujeitos com os quais compartilhei produções, modos de compreender, e com os quais trancei e teci fios e enredei saberes, num espaço-tempo social inimaginável, constituindo, inequivocamente, um saber coletivo, que a mim, porque guiada por um olho de ver¹ para além da experiência física, surpreendeu e possibilitou sistematizar, junto a outros sujeitos discursivos, as idéias que compõem esse trabalho. Foi vivendo as experiências² e a práxis, que a idéia de rede e de complexidade, aos poucos, fez-se viva como metodologia de pesquisa.

Com vista à constituição de meu objeto, propus-me a lidar com “novos paradigmas [que] questionam um conjunto de premissas e noções que orientaram até hoje a atividade científica, dando lugar a reflexões filosóficas sobre a ação social e sobre a subjetividade” no dizer de Schnitman (1996, p. 16), para quem a base dessas perspectivas se assenta na “exploração que inclui em seu desenvolvimento a consideração do próprio processo de conhecer, do sujeito cognitivo, da rede social na qual este conhecimento está distribuído”, ou de outras produções teóricas que sem comportarem o arcabouço paradigmático, vêm buscando contribuir para o repensar do que está posto. Exigi-me o esforço de uma construção metodológica coerente com esse novo paradigma, trabalhando em um tempo de criatividade, de restauração de elementos singulares e da abertura de novas potencialidades, experimentando as vivências produzidas pela pesquisa.

Vivenciei uma etapa exploratória de projetos, com a finalidade de recortar a amostra com a qual trabalharia. Intensifiquei o olhar sobre os critérios definidos, buscando *ver em relação*, no dizer de Soares (2005, p. 173), garantindo relevância ao recorte tomado como objeto de estudo e compreensão da realidade, recorte que estabelecesse enunciações conceituais sobre o campo, e cujo conhecimento produzido se orientasse para a surpresa e a partilha (NICOLESCU, 2003, p. 46), diferentemente do conhecimento disciplinar, orientado para o poder e a posse.

A surpresa, sempre bem-vinda e necessária, deveria levar-me a novos estranhamentos, capazes de objetivar a compreensão do mundo presente, no

¹ Sacks (1995, p. 129), pela neurologia, afirma: “Quando abrimos nossos olhos todas as manhãs, damos de cara com um mundo que passamos a vida *aprendendo* a ver. O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através da experiência, classificação, memória e reconhecimento incessantes”.

² Retomo Larrosa (1999, p. 20-28): *experiência* “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Reintegra essa forma de conhecer na vida, pelo fato de a experiência produzir diferença, heterogeneidade e pluralidade; por ser irrepitível, e conter uma dimensão de incerteza, não redutível.

movimento, na dinâmica gerada pela ação dos vários níveis de realidade³ ao mesmo tempo, onde poderia apreender os objetos, realizando também movimentos que possibilitassem percebê-los nas múltiplas relações em que ocorrem, e não referidos como fragmentos de um mesmo e único nível de realidade (NICOLESCU, 2003, p. 44).

Para Nicolescu (2003, p. 46), o conhecimento produzido por meio da abordagem transdisciplinar gera a *compreensão*, enquanto a abordagem disciplinar produz o *saber*; na primeira, há um novo tipo de inteligência, implicando o equilíbrio entre o mental, os sentimentos e o corpo, incluídos valores, e atuando-se com a lógica do terceiro incluído; na disciplinar a inteligência é analítica, a lógica é binária e há exclusão dos valores. Pela abordagem transdisciplinar, há evolução do conhecimento, ou seja, o conhecimento permanece aberto para sempre.

A metodologia encaminhou o estudo prévio das origens e sentidos que direito à educação assume na história, para melhor apreender as proposições de programas/projetos e suas formulações conceituais, assim como a compreensão de práticas desenvolvidas, quando possível, pela voz de coordenadores, de dirigentes, de professor/educador confrontando-as quanto ao pensar dos especialistas que os formulam e o fazer cotidiano dos que coordenam, dirigem, realizam essas propostas. Porque propostas não definem, necessariamente, seus fazeres, suas práticas, aproximei a perspectiva metodológica da *experiência* aos *quefazeres* de algumas, no intuito de compreender as apreensões e expressões dos que as desenvolvem, nos contextos socioculturais em que ocorrem.

Pelos critérios de seleção, buscava garantir que a pesquisa tivesse abrangência nacional, tomando referências mais amplas, por entender que concepções, porque históricas, têm temporalidade e espacialidade, são multidimensionais, organizando-se segundo diversas ordens de fatores que não permanecem duradouramente, mas são sensíveis aos movimentos dos sujeitos nas suas ações de fazer e desfazer, pensar e transformar o mundo. Burke (1992, p. 24-25) discutindo a perspectiva da história como

³ Nicolescu (2003, p. 46-47) parte da idéia de que Realidade (com R maiúsculo), é tudo aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas, porque o real, por definição, está oculto para sempre (*aquilo que é*). Por nível de Realidade, “deve-se entender um conjunto de sistemas invariante à ação de um certo número de leis gerais, [...] Isso quer dizer que dois níveis de realidade são *diferentes* se, ao passar de um para o outro, houver ruptura das leis e ruptura dos conceitos fundamentais (por exemplo, da causalidade)”. A visão transdisciplinar parte dos questionamentos de Edmund Husserl e de outros pesquisadores sobre os fundamentos da ciência, descobrindo a existência de diferentes níveis de percepção da Realidade pelo sujeito-observador. (NICOLESCU, 2003, p. 48).

um problema contemporâneo da pesquisa, observa a dificuldade de descrever ou compreender a relação entre estruturas do cotidiano e mudança, indicando que deve contemplar o “processo de interação entre acontecimentos importantes e as tendências por um lado, e as estruturas da vida cotidiana por outro”.

Considerarei os critérios isoladamente ou cruzados, reforçando-os e/ou intensificando-os:

- Abrangência nacional — independente da proposta/concepção, a prática se realiza em vários estados, por um ou mais organismos, envolvendo largo número de sujeitos, em contraposição às lógicas da EJA, de pequenas experiências, localizadas. Projetos selecionados: Programa *Alfabetização Solidária*; Programa *SESI Educação do Trabalhador – SESIeduca*; Programa *SESC Ler*.
- Antiguidade e permanência da organização na rede pública — independente da concepção, o fato de estar institucionalizada, ininterruptamente, como modalidade de atendimento, no sistema de ensino. Projetos: *Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA*, da SME RJ; *Programa de Educação de Jovens e Adultos*, do estado da Bahia.
- Necessidade de oferecer resposta específica, considerando a realidade de uma dada região/sujeitos — verificar a consistência de propostas que se orientaram pela ação de EJA com formato próprio, face à especificidade da região. Projetos: Programa de educação de jovens e adultos, desenvolvido pelo MST — *Sempre é tempo de aprender / Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*; *Programa SESC Ler*.

Essa escolha não se coloca com nenhuma superioridade sobre outra, destacando que muitos programas/projetos têm estatura para enfrentarem estudos dispostos a capturar concepções e sentidos. Para apreendê-los, tanto nas formulações, quanto nas práticas, busquei:

- a) os constituintes e determinantes da concepção de EJA e de alfabetização expressos em discursos e documentos.
- b) as concepções submersas, fazendo-as emergirem, a partir de instrumentos conceituais e de ferramentas que organizam as situações de aprendizagem.

Os modos de abordagem de cada programa/projeto condicionaram-se a fatores de ordem conjuntural, tanto os favorecendo quanto os restringindo. As práticas, no entanto, não atenderam à mesma construção, por implicarem custos, previsíveis para uma pesquisa dessa abrangência. Uma variedade de métodos de abordagem, para captar os níveis de realidade, possibilitaram a escuta e a apreensão dessas práticas, pelos discursos de participantes, de variados níveis institucionais.

As noções *complexidade*, de sujeito, como proposto por Morin (2001) e de *redes*, como metáfora para o processo de conhecimento, de que Schnitman (1996), Najmanovich e Dabas (1995) e Alves (1998) se valem, orientaram a construção metodológica, para apreender as expressões conceptuais de projetos e práticas, mas também as *teias* que se formam entre eles, relacionadas às diversas dimensões da vida sociopolítica em que se dão/são possíveis. Apesar da minha determinação, o esforço feito não me assegurava que seria bem-sucedida na tentativa, pela exigência de interlocução que auxiliasse meu juízo crítico, na formulação do percurso. Sem negar ou desqualificar a abordagem, dialogicamente cabe-me interrogá-la para verificar o quanto o exercício feito aproximou-me ou não da intenção original, tratando a produção como “obra aberta”, o que garante a ambigüidade, fundamental e constante em qualquer “obra” em qualquer tempo, no dizer de Eco (1988, p. 25-26).

O desafio: aproximar enunciações e compreensões sobre redes, complexidade e formulações da transdisciplinaridade, percebidas muito próximas do que as redes vêm apontando. Como campo novo para trânsito, empreendi, ainda como cigana, a aventura de dialogar com essas concepções, em torno do meu objeto, compreendendo-o, não pela análise, mas pela busca de outro modo de conhecer.

Alves (2002, p. 113)⁴ assinala que é em rede — rede de relações entre sujeitos —, contrapondo-se à *grafia em árvore*⁵, que se tecem os saberes e as subjetividades que os formam.

Conquistas e avanços desse modo de pensar e conceber o conhecimento só são possíveis a partir de um movimento histórico que teve a contribuição das teorias crítico-reprodutivistas, construtivistas e sociointeracionistas para seu repensar. Pensar

⁴ Um desses autores nacionais é Nilda Alves, em rede de estudos e pesquisas, atualmente na UERJ.

⁵ *Grafia em árvore*: modo de estruturar o conhecimento na modernidade, de forma disciplinar, exigente de hierarquias que pressupõem aprendizagens “mais fáceis” antecedendo “as mais difíceis”, ocasionando caminhos únicos para o aprender; linear, sem rupturas, sem atalhos, nem “saltos”, nem surpresa.

conhecimento em rede, portanto, é ato histórico, possível a partir das produções dos sujeitos sociais em interação. Como produção, sofre contradições e tentativas de apreensão — e conseqüentes leituras — dos que o tomam como possibilidade de compreensão. Por um lado, há tendências que lidam com as redes com lógicas semelhantes de aprendizagem aos modelos convencionais de disseminar informações; por outro, as redes exigem dos usuários a condição de “estar aberto ao novo” para enfrentar os desafios que agregam ao uso e às imposições dos modos de buscar informação.

Polissêmico, o vocábulo rede configura a sua enunciação como noção aglutinadora do fazer coletivo. Segundo Kohn (1994), a rede atravessa o espaço, o tempo e a ordem estabelecida, aglutina elementos dispersos, cria um território intersticial onde menos se espera. Objeto de dupla constituição, espacial e social, nenhuma rede pode existir sem base material e técnico-organizacional, mesmo que reduzida, como não pode destituir as relações interpessoais, por serem os sujeitos os tecelões dessa trama. Podem, ainda, disponibilizar agilmente informações circulantes, promovendo a atualização dos conhecimentos gerados pela cultura e pela ciência humana.

Trabalhando com o pensamento complexo — e suas formas de apreender o objeto —, adotei *instrumentos conceituais* sugeridos por Ardoino (2001, p. 550-555): *complexidade e heterogeneidade* (esta constitutiva da complexidade, de natureza plural, incluindo conflito, alteração, reconhecimento do tempo e da história para a compreensão dos fenômenos, admitindo olhar a especificidade dos processos, sua duração e memória); *ambição de domínio* (traduzida não pelo controle sobre o outro, como capacidade de superioridade e controle, mas pela familiaridade com o objeto, ligada à duração e à experiência; domínio de acompanhamento, que implica mais o tempo, do que o espaço, domínio, por exemplo, de um artista por sua arte; ou o domínio de uma associação de trabalhadores sobre processos de luta política); e *multirreferencialidade* (pluralidade de olhares concorrentes, e mantidos unidos por um jogo de articulações, possibilitando alterá-los e elaborar significações mestiças, em favor de uma história).

Incluída, como Velázquez na tela *As Meninas*, empreendi esse modo de investigação. Este o desafio: tecer a rede para além de contatos físicos, sendo capaz de simbolizar conexões imateriais entre sujeitos e saberes, promovendo atitude de escuta

em que situasse os acontecimentos — a *experiência* — com a intensidade por eles gerada. Mergulhava fundo, então, nas formulações dos documentos coletados, travando com eles diálogo sistemático, não das faltas, nem das lacunas, mas das consistências inventivas e nômade, e das fragilidades transitórias que os atam, revelando liames que se entrelaçam nas formas de fazer a EJA sem que, necessariamente, se alterem as práticas, ou se mudem os *quefazeres* pedagógicos, para além dos discursos que enunciam essas práticas. Cabia-me fazer emergir a singularidade e a potência de cada projeto, e não apenas o quanto a prática cotidiana reproduz o funcionamento do social, mas no tanto que a promoção de acontecimentos ressaltava e produzia processos consistentes de participação e de exercício de democracia para sujeitos antes excluídos do direito à educação.

Idealizei a imagem de uma *teia* figurada, formada entre os projetos, enredando-os, em aproximação semelhante à das *sinapses* na cadeia neuronal, em relação de contigüidade entre *neurônios*, fazendo passar o *impulso nervoso*. No caso, os *neurônios* são projetos/programas institucionais, e não há continuidade entre eles, mas também contigüidade. As trocas se dão ao nível das *sinapses*, sem que haja desidentificação do que cada um é, da unidade totalizante que forma cada qual. Entre eles, o *interstício*, espécie de tecido conjuntivo, ambiente social de aprendizagens que preenche os *espaços* e onde, em última instância, as intervenções pedagógicas se dão no *tempo*, afetando — ao mesmo tempo em que afetadas —, (por) esse mesmo ambiente. Esse *interstício* é ocupado pelos fóruns de EJA, integradores nas redes dos projetos/programas, em interação e diálogo. Sujeitos de aprendizagem são essência — produtores e consumidores de conhecimentos, que se alteram entre si, no interior das instituições e nos interstícios.

Tal como na célula viva, a relação com o meio é de interpenetração, sendo a membrana celular um limite semipermeável, em que moléculas entram e saem da célula, enquanto outras não são capazes de fazê-lo. Quando as moléculas atravessam a membrana, transformam a rede de relações, gerando, assim, transformações na identidade — não mais pensada em si e por si mesma, mas no emaranhado relacional co-evolutivo. (NAJMANOVICH, 2001, p. 24-25).

Os fios que unem os projetos, criando relações entre eles, são *atos de aprendizagem*, feitos pelas inúmeras situações a que os sujeitos se submetem, em encontros materiais e imateriais — estes do nível do simbólico —, tanto provocadas

pela proximidade de afetos e modos de ser/viver/conviver, quanto pelas ferramentas que organizam as próprias situações de aprendizagem.

Redizer o direito à educação de jovens e adultos

O conhecimento produzido por meio da abordagem desenvolvida — transdisciplinar — ao gerar *compreensão* (NICOLESCU, 2003, p. 44, 46), o fez pela apreensão dos níveis de realidade em que operam projetos e seus atores, tentando, também, capturar a surpresa — talvez representada pelos depoimentos reveladores do estar no mundo de tantos professores com quem convivi, causando-me novos e surpreendentes encantamentos com o movimento, com a dinâmica da ação dos sujeitos nos níveis de realidade, entrelaçando e apreendendo objetos e múltiplas relações que estabelecem larga rede de sentidos, possibilitando ao conhecimento permanecer aberto para sempre.

Entendi que o tecido das trocas na contemporaneidade, representado pelos fóruns de EJA, tem constituído novas institucionalidades, forjadas no tempo-espaço nacional, ao longo de quase dez anos. Para a constituição do direito à educação, a atuação desses fóruns se estende da interlocução com dirigentes estatais, formuladores e executores de políticas, programas e projetos à intervenção direta nas políticas públicas, de âmbito local, regional ou nacional. O exercício da democracia segue como desafio para a convivência e diálogo entre atores tão diversos, com missões e objetivos às vezes conflitantes, que demandam escuta, possibilidade de divergir, de tensionar idéias, negociar e construir saídas e alternativas pactuadas por todos.

A legitimidade desses espaços de produção — os fóruns —, entendidos como *movimento social*, tem sido reconhecida pelo governo federal que, identificando a potência das articulações políticas e ideológicas por eles realizadas, mantém canais de interlocução direta e formal visando à formulação, consolidação, avanço e enraizamento das políticas públicas de direito à EJA. Este é, sem dúvida, um desafio atual do mundo, que mesmo em regimes produtores de exclusão, obrigatoriamente carece do fortalecimento de concepção de educação voltada para o regime de colaboração entre esferas governamentais e não-governamentais, porque o agravamento da exclusão social demanda do Estado políticas públicas eficazes, destinadas aos setores populacionais mais vulneráveis às transformações econômicas.

Outra compreensão da pesquisa — a educação como direito humano, continuamente reafirmada, ganha força nas últimas décadas, mais no sentido das enunciações do que como o direito é resguardado pelas políticas públicas, princípio indiscutível na EJA. Se o poder econômico tem sido o fazedor de políticas educacionais, nos tempos de globalização, afetando diuturnamente organizações e prioridades dos sistemas públicos e regulando elementos integradores, a partir do custo-aluno/ano, no trato da EJA a questão tem sido mais complexa, no marco do direito. Dados quantitativos de população e de escolaridade não deixam dúvidas sobre o não-cumprimento do direito, e nenhuma garantia jurídico-legal tem sido suficiente para alterar a sistemática ruptura com o dever da oferta, por parte dos poderes públicos, organicamente, nos sistemas de ensino. A proclamação de direitos se faz em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos, ou seja, não falta letra, nem da lei nem de outros usos da cultura escrita, para que o direito se faça prática, mas falta alterar o contexto fortemente desigual, produtor de exclusões, já o mundo em que o direito é reivindicado rege-se pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade.

Não há como negar o potente papel indutor do Estado no fazer das políticas, mesmo quando tímidas, nem como dispensar o Estado da responsabilidade com a EJA. O jogo de forças entre níveis e modalidades — todos com recursos escassos —; entre público e privado; entre modalidade presencial e a distância põe-se desfavoravelmente contra a EJA. O imaginário social invisibiliza os não-alfabetizados/não-escolarizados, com o concurso dos meios de comunicação, elegendo crianças e adolescentes como prioridade, e absolvendo o Estado pelo não-cumprimento de um dever, por considerar cada sujeito interdito do direito como culpado pela própria condição.

A conta dos largos contingentes, em um país como o Brasil, só pode ser saldada por meio da presença do Estado, envolvendo atores em rede, com projetos de longo prazo e sustentados como interesse nacional, com efetivos e potenciais atores sociais em movimento pela educação de jovens e adultos. No caso do PEJA, por exemplo, a desresponsabilização do setor público como promotor de políticas não impediu que o programa permanecesse no tempo (desde 1985), tensionado pelas ameaças de rompimento e resistências, nunca assumindo a EJA como dever municipal, revelado pelas ofertas pífias, não planejadas para a potencial população, mesmo com rede de escolas públicas de 1.054 unidades.

A constituição do direito, com todas as imbricações capturadas, exige-me formular nova pergunta: em que medida o direito, compreendido nos limites dos projetos estudados, revelam de fato a conquista social do sentido que *direito* pode assumir nas sociedades contemporâneas, ou: seria este direito feito sob a tutela do Estado, e portanto, frágil conquista que pode ruir quando este poder sair de cena?

Outra compreensão diz respeito à forma como a EJA se espalhou pela sociedade brasileira, tanto se alargando em projetos de dimensão nacional, ocupando muitos estados e localidades, como também atingindo contingentes expressivos de público.

A história da EJA no Brasil foi constituída como história de *experiências*, não conseguindo produzir enraizamentos nos sistemas públicos. Algumas fogem dessa categoria, como o MEB, efetivamente nacional em poucos meses de ação, e o MOBREAL, como programa de governo que constituiu política em rede de atendimento paralela ao sistema. Mais recentemente o PAS não ultrapassa o lugar de *experiência*, no meu entender, porque embora oferta oficial por um tempo, mobilizando a rede de instituições de ensino superior, manteve modelo de atendimento “volátil”, com duração curta e alta rotatividade de alfabetizadores, mais interessado na geração de emprego e renda do que à tarefa alfabetizadora, não enraizando sequer o esforço da formação.

Experiências expressas em pequenos projetos de educação popular, de poucos participantes e localizadas, são as que demarcam com intensidade a história da EJA, no tempo e no espaço nacional.

Os programas em discussão nessa pesquisa não podem mais ser considerados *experiências*, no sentido da produção de alternativa às concepções hegemônicas.

O SESI, na atualidade, somado ao atendimento do PAS, em alfabetização; à SEC Bahia; à SME do Rio de Janeiro, em 118 escolas; ao MST com 30 mil alfabetizando; e ao *SESC Ler*, em cerca de 70 unidades, compõem um quadro bastante expressivo, predominantemente realizado na esfera da alfabetização, demandando expansão e constituição do direito para a continuidade da escolarização. Para todos esses os recursos públicos — a potência do Estado como indutor de políticas — são expressivos, respondendo por grande parte das metas, pelo menos, no campo da alfabetização e da formação continuada de professores, significando perspectiva de continuidade, nos casos de atendimento restrito à alfabetização, ou ao primeiro segmento do ensino fundamental. A articulação entre esses programas/projetos não pode ser considerada

realidade como política, mas se faz pela busca de cada aluno que deseja dar continuidade aos estudos. Essa demanda “não-intencionalmente organizada”, pressiona os sistemas para a oferta de atendimento, e gradativamente, impõe a eles a compreensão de que o fazem como dever público a sujeitos de direito, o que altera planejamentos, prioridades, políticas locais. No MST, há outra lógica, porque seu compromisso com a educação se integra ao novo projeto de sociedade, pelo qual os trabalhadores sem-terra organizados vêm lutando. Não é a demanda que pressiona o atendimento, mas a certeza de que um projeto de transformação social exige foco na educação, sem limites na sua compreensão: da alfabetização ao aprender por toda a vida.

Finalizando, posso dizer que a pesquisa levou-me a desenhar as tendências que a educação de jovens e adultos assume, como campo político em disputa pelo direito, tensionando a esfera pública estatal a garantir e manter modos de oferta, mais do que confirmar a disputa de incorporações nos instrumentos legais, consolidando a EJA nos orçamentos, assegurando organicamente políticas de atendimento: planos estaduais e municipais de educação, em sua maioria, estão por construir, configurando espaço novo de possibilidades para a inclusão da EJA no campo dos direitos. A efemeridade dos programas, mesmo concertados pelo governo federal, com intenções e concepções evidenciando o compromisso com o direito, esbarram nas disputas internas e não contam com o povo na rua, nem com a pressão de jovens e adultos, exigindo esse direito.

Há um novo desenho se fazendo na paisagem do país, produzido quase silenciosamente pelo trabalho dos fóruns, com efetiva interferência nas concepções e práticas de EJA, porque realizado como formação continuada, exercitando o método democrático e pautado na cidadania. Tramado nos espaços cotidianos, com táticas de ocasião, o desenho altera as agendas e enreda nos fios, novos interlocutores para a mesma causa. O cenário — a teia — é favorável e as disposições, recíprocas, possibilitam manter desenhos tramados na espera, nas escolhas, nas lutas, e na certeza de que as lições de hoje devem ser lembradas sempre, porque a educação de jovens e adultos, como direito não-dado, mas arrancado do chão, não pode mais escapar das mãos dos que por ele têm despendido a vida.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 111-120.

_____. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes. O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 548-558.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pensar a prática*. Escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Educação Popular n. 1).

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p. 7-37.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

KOHN, Ruth Cesar. A noção de rede. Trad. Nilda Alves. In: CHARLOT, B. (Coord.). *L'école et le territoire: espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Collin, 1994.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. ANPEd. n. 19. Rio de Janeiro: ANPEd: Autores Associados, jan/fev/mar/abr. 2002. p. 20-28.

NAJMANOVICH, Denise, DABAS, Elina (comp.). *Redes el lenguaje de los vínculos*. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil. Buenos Aires, Argentina: 1995.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado — questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano).

NICOLESCU, Basarab. Para uma educação transdisciplinar. In: LINHARES, Célia, TRINDADE, Maria Nazareth (orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. p. 41-56.

SACKS, Oliver. Ver e não ver. In: *Um antropólogo em Marte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 123-164.

SCHNITMAN, Dora Fried. Introdução: ciência, cultura e subjetividade. *In:*

SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SOARES, Luiz Eduardo. A relação é o que (não) se vê. *In:* ATHAYDE, Celso, MV

BILL, SOARES, Luiz Eduardo. *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p. 172-173.