

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE DOUTORADO

***Diálogo & Conscientização: alternativas pedagógicas
nas políticas públicas de educação de jovens e
adultos***

Autora:
Teresa Cristina Loureiro Peluso

Orientador:
SONIA GIUBILEI

2003

Epígrafe

“... por tua mediação
digo mais do que aquilo que tinha em meu pensamento”.
(Platão, Teeteto, 210)

Dedicatória

Este trabalho é dedicado a *Salvador das Chagas Neto*, adulto analfabeto, que jamais teve a chance de estudar na escola, que não dispõe de instrumentos para desfrutar o patrimônio cultural que produz e cuja existência me recorda a cada dia uma dívida que todos temos de pagar.

Agradecimentos

Muitas pessoas colaboraram para a concretização da tarefa que aqui está concluída. Não seria justo deixar de reconhecer-lhes os méritos.

Sou grata aos meus pais pela educação obtida, baseada em virtudes que dignificaram a minha caminhada; aos meus irmãos, pela possibilidade de convivência e aprendizado; aos meus sobrinhos, por existirem, e em quem deposito a esperança de que tenham uma vida plena de felicidade; ao meu parceiro eterno, pela oportunidade de compartilharmos a vida.

Algumas contribuições, entretanto, devem ser ressaltadas pelo caráter particularmente acadêmico de sua colaboração.

Assim, não posso deixar de agradecer à Profa. Dra. Sonia Giubilei que, como minha orientadora, tem sido o meu exemplo na busca da seriedade e competência em tudo o que tento realizar.

Agradeço aos professores e colegas do Programa de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP pelas experiências que pudemos compartilhar nos anos que estivemos juntos.

Sou grata aos colegas do GEPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, cujo empenho em construir uma postura solidária com aqueles que são credores da grande dívida educacional que onera a sociedade brasileira, foi fonte de energia para nos mantermos juntos e lutarmos por uma EJA pública e popular.

Sou grata por ter desfrutado, por seguidos anos, da amizade de Ivany Maria de Assis Mota, com quem mantive profícuos diálogos.

Não só pessoas, mas instituições devem ser lembradas. Agradeço à CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior pela concessão de bolsa de estudos que tornou possível a minha dedicação aos estudos doutorais. Sou grata, também, à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas pela concessão de um período de licença sem vencimentos durante a realização do doutorado.

Resumo

Esta tese tem por objetivo principal discutir a telessala como uma alternativa de política pública proposta para a educação de jovens e adultos - EJA, tendo em vista averiguar em que medida tal proposta pode ser considerada efetivadora de um processo educativo que implica o conceito de diálogo interpretado como um instrumento de conscientização.

As alternativas pedagógicas propostas para a EJA no Brasil, nos anos 90, parecem estar fundamentadas numa concepção do processo educativo que não leva em consideração as peculiaridades de educandos jovens e adultos. Os documentos legais que estabelecem as diretrizes para essa modalidade de ensino determinam que a implementação do processo educativo em EJA se faça de tal forma que seja adequada às necessidades que são próprias dessa modalidade de educandos. Aqui se pretende ainda argumentar que essa modalidade de ensino tem certas especificidades próprias. Assim, educandos jovens e adultos têm necessidade de freqüentar espaços coletivos, de tal forma que lhes seja possível reconhecerem-se nos outros, compartilhem experiências pessoais e dialogarem com interlocutores que sejam capazes de fazê-los avançar na direção de conceitos mais esclarecedores.

Utilizou-se a concepção de diálogo como instrumento de conscientização, tomando-se por base as teorias de Sócrates e Paulo Freire, para a análise da telessala como alternativa de política pública em EJA. O ponto central desse trabalho refere-se ao exame das possibilidades da telessala, na qualidade de uma alternativa de política pública, consideradas as especificidades de educandos de EJA, com especial referência à possibilidade de exercício do diálogo.

Desta forma, a divisão proposta nos capítulos desta tese segue a ordem descrita. O capítulo I, 'diálogo e conscientização', caracteriza o conceito de diálogo em Sócrates e a interpretação desse diálogo como processo de conscientização em Paulo Freire. O capítulo II, 'políticas públicas para a educação de jovens e adultos', descreve o contexto que possibilita a oferta de alternativas pedagógicas rompendo com os modelos tradicionais de EJA. O capítulo III, 'os novos espaços do saber: o ciberespaço, a educação a distância e a telessala', caracteriza o significado dos novos espaços de conhecimento, de modo especial, da telessala. O capítulo IV, 'por uma pedagogia do diálogo' busca elucidar as bases desta pedagogia, contrapondo-se à telessala como alternativa de política pública para EJA; este capítulo registra uma experiência de EJA desenvolvida no Projeto Educativo de Integração Social – PEIS, pela perspectiva de uma educação dialógica.

E, por fim, uma conclusão, apontando os limites e possibilidades da telessala como proposição de política pública para EJA analisada com base na categoria do diálogo como instrumento de conscientização.

Abstract

The main objective of this thesis concerns the discussion of the teleclassroom as one alternative public policy to the EYA – Education of Youths and Adults, with the intention of checking in what sense it can be seen as an instrument of the educational process that implies the concept of dialogue as an instrument of conscientization.

The alternative educational proposals to EYA in Brazil in the 90s seem to be based in the interpretation of the educational process that does not take into consideration the peculiarities of young and adult students. The legal documents stating the policies to this modality of education order that the educational process implementation should be done in such a way to respect the proper needs of this modality of students. Here it is argued that this modality of education does have certain peculiarities of its own. Young and adult students have the need of attending public spaces so that they could identify themselves looking at the others, could share personal experiences and could dialogue with people able to make them follow in the direction of more precise concepts of the things.

In this thesis it is used the concept of dialogue as an instrument of conscientization inspired in the theories of Socrates and Paulo Freire to discuss the teleclassroom as an alternative of public policy in EYA. The main point in this work concerns the examination of the possibilities of the teleclassroom as an alternative of public policy if the peculiarities of the EYA students are taken into consideration, with special reference to the possibility of developing dialogues.

The chapters are in the following order. Chapter I is entitled ‘dialogue as conscientization’ and states the concept of dialogue in Socrates and the meaning of dialogue as conscientization for Paulo Freire. Chapter II is entitled ‘public policies for education of youth and adults’ and describes the context that makes possible educational alternatives that change the traditional models of policies for EYA. Chapter III is entitled ‘the new spaces of knowledge: the cyberspace, distance education and teleclassroom’ and it identifies the meaning of the new spaces of knowledge, with special concern to the teleclassroom. Chapter IV is entitled ‘for a pedagogy of dialogue’ and it is intended to elucidate the basis of the teaching process based on the dialogue, such as to offer alternatives to the teleclassroom as a proposal of public policy in EYA. This chapter also gives an account of an experience with EYA, that is, the PEIS- Educational Project of Social Integration here presented in the perspective of dialogical education.

As a matter of conclusion this work points out the limits and possibilities of teleclassroom as one proposal of public policy for EYA, taking into consideration the concept of dialogue as an instrument of conscientization.

Índice

Introdução	1
Capítulo I: Diálogo & Conscientização	7
1. O Diálogo na Tradição Grega: o Método Socrático	8
1.1. A existência de Sócrates	8
1.2. O significado do ‘conhece-te a ti mesmo’	11
1.3. O método socrático	11
1.3.1. O não saber Socrático: Maiêutica e Ironia	13
1.4. O papel do mestre	20
2. O diálogo como instrumento de ‘conscientização’ em Paulo Freire	20
2.1. O diálogo como instrumento de ‘reconhecimento’ em Sócrates	26
Capítulo II: Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos	31
1. Educação Pública & Popular: Superando o Dualismo	31
1.1. O Significado da Educação Popular	34
1.2. A reivindicação por uma Educação Pública e Popular	35
2. Por uma Política Pública para EJA	36
2.1. Teses sobre a educação de adultos: subsídios para análise de políticas públicas de EJA	45
2.2. A Educação de Jovens e Adultos e sua regulamentação legal	49
2.2.1. A Constituição de 1988 e a Educação de Jovens e Adultos	50
2.2.2. A LDB 9.394/96 e a Educação de Jovens e Adultos	51
2.2.3. O Plano Nacional de Educação – PNE e a Educação de Jovens e Adultos	53
2.2.3.1. As diretrizes do PNE para a EJA	54
2.2.3.2. Objetivos e metas do PNE para a EJA	57
Capítulo III: Os Novos Espaços do Saber: O Ciberespaço, A Educação a Distância e a Telessala	67
1. Contextualizando os novos Espaços do Saber	68
1.1. Caracterização do Espaço do Saber	68

1.1.1.A relação dialógica todos-todos	69
1.1.2.O espaço do saber constrói-se numa situação informal, portanto não sistematizado	70
1.1.3. A relação do espaço do saber e a ágora socrática	70
2. Educação a distância – refletindo seu conceito e suas implicações	72
3. Telessala e Educação a Distância	79
3.1. Telessala: uma alternativa pedagógica para a EJA?	81
3.2. A telessala e o Telecurso 2000	86
Capítulo IV: Por Uma Pedagogia do Diálogo para Jovens e Adultos	99
1. As bases da pedagogia do diálogo	99
2. A esperança de uma educação dialógica: a experiência do PEIS	109
2.1. organização do PEIS	110
2.2. a experiência do diálogo no horário das 10h15min	111
Conclusão	117
Bibliografia	121

Índice de Quadros

Quadro no. 1 – Taxa de analfabetismo, Grandes Regiões do Brasil 1999	37
Quadro no. 2 – Número de anos de estudo de pessoas de 10 anos ou mais de idade, Brasil 1960 – 1999	38
Quadro no. 3 – Especificidade do Educando Jovem e Adulto	42
Quadro no. 4 – Número de escolas que oferecem o telecurso, por tipo de ensino, segundo Região da Rede Estadual – SE	89
Quadro no. 5 – Número de turmas e alunos do telecurso por tipo de ensino, segundo Região da Rede Estadual – SE	90
Quadro no. 6 – Evolução do número de telessalas e do número de alunos do Telecurso 2000 – 1996 – 2000 (no Estado de São Paulo)	91
Quadro no. 7 – Número de telessalas e alunos do TC 2000 em Campinas/SP, Região Oeste – 20. Sem. 2000	91
Quadro no. 8 – Compilação dos Resultados das Avaliações do TC 2000 do Ensino Fundamental em Campinas/SP Região Oeste – Agosto 2000	92
Quadro no. 9 – Compilação dos Resultados das Avaliações do TC 2000 do Ensino Médio em Campinas/SP, Região Oeste, agosto 2000	92
Quadro no. 10 – Resultado de Avaliações do Ensino Fundamental – EF e Médio – EM do TC 2000, Campinas/SP, Região Oeste – Compilação dos resultados de Avaliação, 2º relatório enviado p/ CENP/SP – Mês de Setembro de 2000	93
Quadro no. 11 – Compilação dos Resultados das Avaliações do TC 2000 do Ensino Fundamental em Campinas/SP, Região Oeste, Dezembro de 2000	94
Quadro no. 12 – Compilação dos Resultados das Avaliações do EC 2000 do Ensino Médio em Campinas/SP, Região Oeste, dezembro de 2000	94
Quadro no. 13 – Concluintes TC 2000 em Campinas/SP, Região Oeste, 2º semestre de 1999, Rede Estadual de Ensino	96
Quadro no. 14 – Concluintes do TC 2000 em Campinas/SP, Região Oeste, 1º semestre 2000, Rede Estadual de Ensino	96

Quadro no. 15 – Concluintes do TC 2000 em Campinas/SP, Região Oeste, 2º semestre de 2000, 1ª fase (set/2000), Rede Estadual de Ensino	97
Quadro no. 16 – Concluintes do TC 2000 em Campinas/SP, Região Oeste, Rede Estadual de Ensino	97

Introdução

“...A educação não é de nenhum modo o que alguns proclamam que ela seja, pois pretendem introduzi-la na alma, onde ela não está, como alguém que desse a visão a olhos cegos” (Platão, Alegoria da Caverna, A República, 514-518c)

Esta tese tem por objetivo principal discutir a telessala como uma alternativa de política pública proposta para EJA, a fim de averiguar em que medida ela pode ser considerada como efetivadora de um processo educativo que implica o conceito de diálogo interpretado como um instrumento de conscientização.

Aqui se pretende argumentar que as alternativas pedagógicas propostas para a EJA no Brasil nos anos 90, parecem estar fundamentadas numa concepção do processo educativo que não leva em consideração as peculiaridades de educandos jovens e adultos. Os documentos legais que estabelecem as diretrizes para essa modalidade de ensino determinam que a implementação do processo educativo em EJA se faça de tal forma que estas sejam adequadas às necessidades próprias dessa modalidade de educandos. Parece haver, entretanto, um problema de interpretação sobre o significado da especificidade do processo educativo voltado a jovens e adultos. A Lei 5.692/71 caracterizava a educação oferecida a estes educandos, de forma supletiva, ou seja, oferecendo ao aluno os conteúdos que não adquiriram em idade regular. Essa mesma lei, porém, indicava que o tempo para realizar a conclusão dos estudos deveria ser menor do que o da escola regular. Acreditava-se que os alunos adultos já possuíam conhecimentos adquiridos informalmente e que, portanto, aproveitando-se das suas experiências de vida, a escola poderia atestar a sua competência.

Tal noção de um tempo menor para o aprendizado formal do adulto permaneceu na LDB 9.394/96, mesmo com um caráter mais ampliado, já que a legislação permite a reclassificação do aluno conforme o conhecimento adquirido fora da escola, podendo freqüentar séries subseqüentes àquelas comprovadas num histórico escolar. Essa modalidade, entretanto, ampliou o atendimento ao aluno a que seria destinada essa forma de educação, posto que incluiu os jovens, ou seja, os educandos a partir dos catorze anos, nesta modalidade de ensino. O processo de formação, no entanto, desencadeado pela

educação necessita de um tempo para produzir resultados. Isso significa que é preciso buscar outra forma de resolver o problema que não seja o apressamento da conclusão da escolarização básica para os jovens. Por outro lado, há razões para crer que, os jovens freqüentadores das salas de EJA, foram, de certa forma, expulsos do sistema de ensino. São alunos com ‘defasagem idade/série’ que a escola não soube trabalhar. Assim, parte do problema contemporâneo de EJA consiste no fato de as salas de aula receberem alunos com acentuada disparidade de faixa etária, criando dificuldade no trabalho pedagógico tanto para os alunos mais jovens quanto para aqueles com mais idade.

Pretendeu-se, ainda, argumentar que essa modalidade de ensino tem especificidades próprias. Assim, educandos jovens e adultos têm necessidade de freqüentar espaços coletivos, de tal forma que lhes seja possível reconhecerem-se nos outros, compartilharem experiências pessoais e dialogarem com seus interlocutores que sejam capazes de fazê-los avançar na direção de conceitos mais esclarecedores.

O ponto central deste trabalho refere-se ao exame da telessala, como alternativa de política pública, consideradas as especificidades de educandos de EJA, com especial referência à possibilidade de exercício do diálogo.

É fato que o desenvolvimento de novas tecnologias provoca impacto nas relações humanas. A influência dessas novas tecnologias estende-se também ao processo educativo. A possibilidade de criação de novos espaços do saber provoca a desconfiança dos resultados de sua implementação no processo educativo, uma vez que cria modalidades de relações virtuais entre os sujeitos da educação, relações essas que não parecem conciliáveis com as concepções correntes de ensino e aprendizado. O fato é que o mundo virtual é um novo espaço do saber, dotado de uma forma de existência que não pode ser claramente esclarecida pelo conceito usual de realidade. Isso significa que há uma nova realidade (virtual) que origina um novo espaço onde podem existir conceitos, idéias, enfim, conhecimento humano. Ora, dada a analogia que existe, conforme aqui se argumenta, entre o processo de conhecimento e o processo de aprendizado, foi importante investigar em que consiste o espaço virtual do saber e de que forma sua existência afeta o processo de conhecimento virtual e, por implicação, o processo de aprendizado no mundo virtual.

A existência, enfim, de novos espaços do saber aponta novos problemas que concernem à teoria do conhecimento e à teoria da educação. A existência de novos

processos de relações entre as pessoas, os quais decorrem dos novos espaços do saber, põe problemas de ensino/aprendizagem envolvendo soluções que afetam as condutas das pessoas, isto é, demandam soluções educacionais mediante políticas públicas.

O argumento proposto é que a telessala constitui uma alternativa de política pública com a qual se pretende afetar a conduta das pessoas de forma a fazer face à nova realidade criada pela possibilidade do conhecimento virtual. Nesse sentido, a telessala seria o resultado da tentativa de se criar uma modalidade de sala de aula que realiza, no mundo real, relações pedagógicas entre pessoas que trabalham com o saber existente no espaço virtual. Essa alternativa, entretanto, não satisfaz as exigências de uma relação dialógica entre interlocutores no processo pedagógico. Na qualidade de instrumento da política pública, a telessala não se constrói com base em uma interpretação do processo pedagógico construído pelo diálogo entre professor e aluno.

Como parte da construção da análise do contexto que envolve a oferta de alternativas pedagógicas para EJA, buscou-se, portanto, identificar se o diálogo, condição necessária nessa modalidade de ensino, se faz presente valendo-se das condições da telessala e da relação dos sujeitos envolvidos nesta prática educativa.

Como subsídio para essa análise, processou-se um levantamento de dados estatísticos visando a comprovar o aumento do número da telessala como consequência de uma política pública de EJA.

Os sujeitos da pesquisa de campo foram alunos e professores de telessalas e do PEIS – Projeto Educativo de Integração Social, ambas as alternativas pedagógicas localizadas na cidade de Campinas/SP, sendo a primeira entendida como educação formal e, a segunda, como não-formal. Os alunos de telessala pesquisados, em sua maioria, estão em idade variável entre 32 e 49 anos e já frequentaram outras alternativas pedagógicas para experiências em outros modelos de relações pedagógicas. Os professores de telessalas lecionam para adultos num período variável entre 07 e 10 anos, integram uma faixa etária a partir de 30 anos e possuem formação pedagógica em nível superior.

O Projeto Educativo de Integração Social - PEIS teve sua origem no início dos anos 80 e esteve ligado à Faculdade de Educação da Puccamp, quando era, então, conhecido como ‘Projeto Educação Permanente: curso preparatório aos exames supletivos’. Na primeira metade dos anos 90, este Projeto foi transferido para uma escola pública na região

central de Campinas e, posteriormente, teve suas atividades desenvolvidas na Escola Técnica da Unicamp, Cotuca, local onde está até a presente data. Desde sua origem, seu quadro de professores tem sido formado por estagiários dos cursos de licenciatura, ou profissionais já formados que desejam ministrar aulas para adultos. Seus alunos são pessoas que residem em Campinas e região, os quais não tiveram oportunidade de concluir os estudos em idade regular e, freqüentemente, possuem idade superior a 40 anos. Algumas vezes, os alunos freqüentam o Projeto mesmo já tendo concluído o ensino fundamental e médio. Nestes últimos semestres, a idade média vem aumentando gradativamente: hoje é de 40 anos. É essa a faixa etária, ao final de cada semestre, daqueles que não abandonaram os estudos, situação não registrada quanto aos jovens adultos. Os alunos que freqüentam o PEIS compreendem uma faixa etária que vai dos 18 aos 83 anos e com escolaridade desde a fase inicial da alfabetização até a educação básica completa. Os professores do PEIS são, em sua maioria, alunos graduandos da Unicamp, embora haja professores já formados, dentre os quais contam-se mestrandos e doutorandos. A idade média varia num intervalo que compreende dos 22 aos 48 anos.

A metodologia de pesquisa aqui adotada parte da caracterização do conceito de diálogo como categoria de análise, interpretada como instrumento de conscientização dos sujeitos do ato educativo, aplicada na avaliação da telessala como alternativa pedagógica proposta, como política pública, para a educação de pessoas jovens e adultas.

Após a reconstrução do conceito de diálogo, utilizando-se o referencial sócrático e freireano, o que se pretendeu foi caracterizar o espaço pedagógico da telessala, com base em uma pesquisa documental, a qual envolveu os referenciais legais, os textos de criação do Telecurso 2000 e sua implantação na escola pública, além de coletar dados de educadores e educandos, tendo em vista avaliar a utilização desta alternativa para EJA. Espera-se, com esses dados, evidenciar os limites da telessala, na forma como tem sido proposta, por parte do poder público.

A metodologia de coleta de dados vai descrita abaixo:

- a - questionário aplicado a alunos e professores de telessalas;
- b - entrevista semi-estruturada com professores de telessalas;
- c - levantamento de dados quantitativos relativos a EJA nas telessalas.

A metodologia de análise do objeto da pesquisa inclui:

- a - o levantamento de categoria de análise: diálogo;
- b - a análise das políticas públicas para EJA
- c - a análise da proposta da telessala.

O fenômeno que se estudou foi a educação de jovens e adultos por uma perspectiva de política pública de educação que considera a relação dialogal na prática pedagógica. Se a EJA possui características próprias, as alternativas pedagógicas propostas para esta população devem refletir esta preocupação. O contato humano é parte da necessidade de atuação em EJA, e o diálogo é um elemento para a construção de conhecimentos comprometidos com a libertação humana. Por este motivo, os referenciais adotados fundamentaram-se nas idéias de Sócrates e Paulo Freire. Buscou-se, assim, examinar criticamente a massificação das tecnologias educacionais aplicadas à EJA que desconsideram as necessidades dos adultos, substituindo professores por orientadores de aprendizagem. O Telecurso 2000 é um exemplo da utilização de um meio que se tornou um fim. A concepção de educação, que parece estar presente no Telecurso 2000, é o 'empacotamento de conteúdos' visando à sua aferição, cujo produto final é o certificado. Considerar o jovem ou o adulto como sujeito no processo de aprendizagem é possibilitar as condições para que a maiêutica socrática se concretize como um método de construção de conhecimento.

Considerando-se o Telecurso 2000 aplicado nas telessalas como uma possibilidade de oferta de ensino para educandos jovens e adultos evadidos da escola, cabe elencar as seguintes questões para avaliação dessa prática:

- 1 - Que papel desempenha o professor da telessala?
- 2 - Quais as conseqüências para a educação de jovens e adultos utilizando-se a metodologia empregada pelo Telecurso 2000 - vídeos com os conteúdos prontos das disciplinas do núcleo comum e apostilas padronizadas?
- 3 - Quais características estão presentes nas relações que envolvem professor e aluno e aluno/aluno nas telessalas?
- 4 - Quais os fundamentos que caracterizam o emprego de recursos tecnológicos, neste caso, televisão e vídeo, na educação de jovens e adultos?

5 - Quais as conseqüências da implementação das telessalas como uma alternativa política e pedagógica para a educação de jovens e adultos?

A metodologia empregada no desenvolvimento desta pesquisa previu a análise de documentos relativos à implantação e fundamentação das telessalas e do Telecurso 2000. Os professores e alunos de telessalas responderam a um questionário sobre suas experiências, respectivamente, como educadores e educandos do Telecurso 2000.

Pretendeu-se analisar os fundamentos e as características da prática pedagógica adotada nas telessalas, apontando em que medida essa experiência contribui para a criação de oportunidade e produz condições adequadas às necessidades educacionais da população jovem e adulta deste país.

Assim, o capítulo I, ‘diálogo e conscientização’, caracterizou o conceito de diálogo em Sócrates e a interpretação desse diálogo como processo de conscientização em Paulo Freire. O capítulo II, ‘políticas públicas para a educação de jovens e adultos’, descreveu o contexto que possibilitou a oferta de alternativas pedagógicas rompendo com os modelos tradicionais de EJA. O capítulo III, ‘os novos espaços do saber: o ciberespaço, a educação a distância e a telessala’, caracterizou o significado dos novos espaços de conhecimento, de modo especial, da telessala. O capítulo IV, ‘por uma pedagogia do diálogo’, buscou evidenciar as bases para uma pedagogia dialógica a partir da experiência vivenciada no PEIS. Por fim, a conclusão apontou os limites e possibilidades da telessala como proposição de política pública para EJA, analisada com base na categoria do diálogo como instrumento de conscientização.

Valendo-se da concepção de diálogo como instrumento de conscientização, segundo as teorias de Sócrates e Paulo Freire, é que se analisou a telessala como alternativa de política pública em EJA. Desta forma, pretendeu-se realizar um esforço no sentido de submeter decisões políticas educativas à consideração de conceitos que têm implicações na teoria da educação.

Capítulo I

Diálogo & Conscientização

“Sócrates: que espécie de homem sou eu? Sou daqueles que gostam de ser refutados quando estão em erro e que gostam de refutar os outros quando são os outros que erram, não sentindo nunca mais gosto em refutar do que em ser refutado. É que esta última situação é para mim muito mais vantajosa, porque reputo maior bem ser libertado do maior dos males do que libertar outrem. Nada, efetivamente, me parece mais prejudicial a um homem do que ter idéias falsas sobre a matéria que tratamos.

Se a tua maneira de pensar é semelhante à minha, prossigamos na nossa conversa; se, pelo contrário, te parece melhor desistir da discussão, desistamos já e terminemos aqui o nosso diálogo.” (Platão, 1997b, Górgias, 458 a-b)

Este capítulo trata de elucidar o conceito de diálogo com base na recuperação da forma socrática de entender as relações cognitivas entre os sujeitos envolvidos no processo de conhecimento. Sócrates foi o primeiro pensador a apontar para o caráter interativo do ato de conhecer. Embora seja este um movimento interior, individual e solitário, há dimensões do objeto conhecido e algo da natureza do próprio ato de conhecer que somente são explicitados num processo exterior, coletivo e interativo. Para Sócrates, o objeto a conhecer é o si mesmo do sujeito que conhece. ‘Conhece-te a ti mesmo’ é a definição de objeto, e o ato de conhecer consiste no esclarecimento do conceito que o próprio sujeito cognoscente possui. O processo de conhecimento, porém, é maiêutico e implica a participação do outro que problematiza o sabido e revela o caráter insuficiente da sabedoria possuída. ‘Tudo que sei, é que nada sei’. O que aqui se pretende argumentar é que a forma como Sócrates (séc. IV a.C.) entendeu o processo de conhecimento humano serve de inspiração para o desenvolvimento de um conceito de educação pelo qual o processo educacional é análogo ao processo de conhecimento. Assim sendo, também aquele é, igualmente, um ato individual interior e solitário.

O processo educativo implica uma forma de aprender individual, dada no interior da própria consciência, ou seja, o conceito de algo por si só. Conhecer é deixar nascer em si próprio o conceito mais claro das coisas. Assim, o ato educativo é indissociável do ato de ensinar, que se constitui na dimensão coletiva, posto que pressupõe o outro, o exterior, uma

vez que é ato posto em relação à insatisfação do outro com o conhecido e de forma interativa, já que implica um saber afirmado por alguém e um desconhecer reconhecido por outrem. Educar é um complexo de atos em que aprender e ensinar são praticados de forma complementar e indissociável. Assim, pela perspectiva socrática, o ato de conhecer é, em parte, igual e, em parte, diferente do ato de educar. São atos análogos. São idênticos como atos maiêuticos, eles fazem vir o conceito das coisas à luz. São distintos, quando se deseja identificar os sujeitos envolvidos nos atos maiêuticos: há um sujeito que ‘dá à luz’ os conceitos e um outro sujeito que faz com que ‘os conceitos sejam dados à luz’. Há um sujeito que aprende, que dá à luz o saber e, outro que desenvolve os atos de parturição daquilo que será conhecido. Assim, o processo educativo é um processo de fazer parir.

No processo educativo, recorrer à interpretação maiêutica consistiria em basear-se no conhecimento do aluno, passar pela ótica do professor, fazendo um exame crítico daquilo que se concebe como conhecimento possuído. O resultado consiste na superação da ótica do professor e do aluno, de forma que as reflexões produzidas, ao longo do exercício da maiêutica, estejam contidas numa nova definição conceitual do objeto sobre o qual se investiga.

1. O Diálogo na Tradição Grega: O Método Socrático

1.1. A existência de Sócrates

Sócrates viveu no séc. IV a.C, em Atenas, e é conhecido por meio dos escritos de Platão, seu discípulo, que o toma como personagem de suas obras, em forma de diálogos.

“O diálogo socrático de Platão é uma obra literária indubitavelmente baseada num sucesso histórico: no fato de Sócrates ministrar os seus ensinamentos sob a forma de perguntas e respostas. É que ele considerava o diálogo a forma primitiva do pensamento filosófico e o único caminho para chegarmos a nos entender com os outros. E era este o fim prático que ele visava.”(Jaeger, 1995:501)

Atestam, ainda, as idéias de Sócrates os escritos de Xenofonte, que também teria sido seu discípulo e foi o primeiro a tomar notas das conversas do mestre e publicá-las, numa obra intitulada 'Memorabilia' (Laértios,1987:60). A peça ‘As Nuvens’ de Aristófanes, também é uma referência à existência desse pensador. O conteúdo do texto, entretanto, combatia e satirizava a figura de Sócrates. A existência histórica de Sócrates é polêmica,

uma vez que o filósofo nada nos deixou por escrito. Alguns historiadores da filosofia ora se referem a ele considerando-o uma figura lendária, ora nos remetem à possibilidade de falarmos no Sócrates de Platão ou no de Xenofonte. (Brun,1984:11) Na interpretação de Rodolfo Mondolfo a existência de Sócrates é verdadeira, pois:

“Aun por debajo de las deformaciones hostiles, encontramos, pues, atestiguado por las mismas interpretaciones malévolas, el terreno firme de los datos históricos, esto es, la existencia y actividad reales de un Sócrates pensador y maestro, conocido como tal por todos en la Atenas de su tiempo. En lo que concierne a este punto fundamental, podemos entonces aceptar como verdaderos otros datos biográficos que nos ofrecen especialmente Jenofonte y Platón, y reconstruir la vida de Sócrates en sus lineamientos esenciales.”(Mondolfo,1955: 12)

Como conclusão do debate sobre a existência ou não de Sócrates, Brun (1984:13) aponta para o testemunho de que ele *“é um ‘fato histórico’ que escapa à história e a sua influência foi tanto maior que ele não deixou nenhuma obra”*. Fato é que a história da filosofia pode ser dividida em dois períodos, um anterior e outro posterior a Sócrates.

No ano de 399 a.C., aos 70 anos, Sócrates foi condenado a beber cicuta sob a acusação de corromper a juventude e de não acreditar nos deuses da cidade. As palavras de Sócrates ao término de seu julgamento traduzem a magnitude de sua existência:

“O que acaba de me acontecer não pode ser fruto do acaso; pelo contrário, para mim é evidente que é mais vantajoso morrer agora e libertar-me assim dos cuidados da vida. É por isso que a minha voz interior nunca me deteve e daqui deriva também que eu não tenha qualquer ressentimento contra os que me condenaram nem contra os que me acusaram. É verdade que outra era a sua intenção quando me acusaram e me condenaram; pensaram prejudicar-me e nisto são dignos de censura. De qualquer modo, só vos peço uma coisa: quando os meus filhos forem homens, atenienses, castigai-os com os mesmos tormentos que vos dei, se vos parecer que preferem a riqueza, ou o que quer que seja, à prática da virtude. E, se eles se convencerem de que têm valor, sem o terem, censurai-os, como eu vos censurei, por não zelarem o essencial, por se atribuírem um mérito que na realidade não possuem. Se assim fizerdes, sereis justos comigo e com os meus filhos. Mas são horas de nos separarmos, eu, para morrer, e vós, para viver. Qual de nós vai ter a melhor sorte, ninguém sabe, a não ser a divindade.” (Platão,1997^a, Apologia, 41d- 42)

O epigrama abaixo dedicado a Sócrates, é citado por Laértios

“bebe então, Sócrates, estando junto a Zeus; o deus declarou verazmente que és sábio, sendo ele próprio o deus da sabedoria; com efeito, quando tomaste com naturalidade a cicuta nas mãos dos atenienses, eles mesmos a beberam pela tua boca.” (Laértios,1987:59)

Após a morte de Sócrates, o seu pensamento foi preservado por seus discípulos. Diferentes grupos de discípulos, entretanto, encontraram formas diversas de socratismo. Nesse sentido, quatro foram os grupos que deram seqüência ao seu pensamento. Os megáricos, cujo intérprete maior foi Euclides, abordaram a visão parmenidiana do socratismo; detiveram-se na defesa da diferença e oposição radical entre o mundo sensível e inteligível. Os cirenaicos, cujo representante foi Aristipo, voltaram-se para os aspectos práticos da trajetória socrática e se fixaram na idéia de que a filosofia é uma forma de conduta moral, isto é, uma série de regras para se conduzir de maneira correta na vida e, assim, atingir a felicidade. Identificaram a noção do bem com o prazer, e embasaram o processo do conhecimento nas sensações. O sábio seria aquele que soubesse, entre os múltiplos desejos e sensações, encontrar a tranquilidade e assim o bem, ou seja, o prazer. Por fim, os cínicos, representados por Antístenes, que pregaram que o ser humano devia voltar à natureza, desprezando todas as convenções sociais, despindo-se de todos os males provocados pelas perversões da sociedade e reencontrar, assim, a virtude - identificada com o cultivo do vigor físico. O ser humano virtuoso seria capaz de resistir à fome, ao frio, ao calor, à sede, e a todas as adversidades da vida. (Benoit, 1996:92 e 93)

Sócrates, no entanto, deve ser visto em sua multiplicidade, e seria um erro tomá-lo por apenas uma de suas facetas, como fazem alguns intérpretes modernos. (Benoit,1996:92)

*“Sócrates não foi nenhuma dessas imagens estática ou unilateralmente. Ao contrário, Sócrates foi o herói trágico da **totalidade** desse processo de experiências: o ser que sempre desaparece na **sua** negação; o indivíduo que desapareceu negado na **sua** morte; o saber (dogmático) que desapareceu negado na **sua** dialética; o ser que da **sua** negação interna, há mais de dois mil anos, sempre retorna irônico do negativo.”(Benoit, 1996:96)*

Talvez não seja tão relevante a discussão sobre a existência de Sócrates; o fato é que a história da filosofia foi influenciada por seu pensamento. Particularmente, do ponto de

vista da educação, apesar dos esforços para se fazer do processo educativo um instrumento de libertação humana e, apesar de todo o progresso da humanidade, ainda há uma grande parte da humanidade vivendo num mundo de sombras. O estudo do pensamento socrático contribui para, “*a partir do interior da caverna,... desvelar as sombras, arrancar as máscaras.*” (Benoit, 1996:95). A atualidade do pensamento socrático é inegável, posto que, “*ainda hoje é assim o sorriso de Sócrates que se pode ver cada vez que um discípulo da dialética desmascara mais um falso sábio e uma falsa sabedoria, cada vez que a coragem da dúvida se instaura na certeza fácil...*”(Benoit,1996:96)

1.2. O significado do “conhece-te a ti mesmo”

Sócrates toma para si, como uma espécie de modelo de investigação, uma inscrição do templo de Delfos que dizia, *Gnōthi sautón* - "Conhece-te a ti mesmo" (Brun, 1984:77) e que será a espinha dorsal de sua busca pela sabedoria. O método que o filósofo utiliza para trazer as idéias ao mundo é a maiêutica. Este método consiste no ato de fazer perguntas sobre o significado de conceitos como o Belo, o Bem, a Justiça e a Virtude.

A expressão 'conhece-te a ti mesmo', numa primeira aproximação, pode significar um auto-conhecimento de natureza psicológica. Esse não parece, contudo, ser o significado que lhe atribui o próprio Sócrates. A maneira como Sócrates interpreta essa expressão, parece estar ligada a uma forma de entender o conhecimento como aquele que parte do próprio sujeito, quer dizer, o sujeito já possui um cabedal de conhecimentos anteriores, ele já existe como possibilidade, como um vir-a-ser, é um conhecimento potencial, que, segundo a maiêutica, ou seja, segundo o ato de trazer ao mundo as idéias, é que esse conhecimento se revela. O mestre não pode depositar um conhecimento no aprendiz, mas pode ajudar esse conhecimento a vir ao mundo. Por meio do diálogo, de questionamentos e dúvidas, o conceito daquilo que se quer esclarecer vai sendo elaborado, objetivando encontrar a verdade sobre as coisas.

1.3. O método socrático

O método socrático deve ser elucidado baseando-se no conceito de *psyché*, ou seja, na alma e no cuidado da alma. Segundo Reale (1999:304), é exatamente este conceito que representa a ruptura com a metodologia usada pelos sofistas. Os sofistas utilizavam-se da

técnica de comunicar seus ensinamentos por intermédio da elaboração de longos discursos, ou discursos de efeito, cujo objetivo consistia em encantar os ouvintes com a construção de infindáveis discursos fascinantes.

Sócrates contrapõe-se aos sofistas argumentando que estes têm a pretensão de tudo saber. Para o filósofo, a sabedoria é a busca da essência do ser humano, e está além das coisas aparentes. Na interpretação de Brun (1984:81), a maiêutica socrática discorda dos sofistas na medida em que:

"...a retórica não se propõe conduzir o interlocutor a redescobrir a verdade que existe nele mas que ele esqueceu, ela propõe-se, ao contrário, inculcar no outro idéias utilizáveis por aquele que procura o meio eficaz de lhas impor."

O diálogo socrático funda-se na busca de conhecimentos verdadeiros e não na imposição de algum conteúdo cognitivo. A diferença entre Sócrates e os sofistas está em que o primeiro está em busca da verdade e aos sofistas, amantes da retórica e da persuasão, não importa muito ir à essência das coisas, isto é, tanto faz a direção que se tome, o importante é defender seus argumentos em conformidade com os próprios interesses. Nesse sentido, os longos discursos característicos dos sofistas, têm por finalidade a:

*"...demonstração de bravura e para conquistar o ouvinte, mas não serve absolutamente para fornecer à alma o autêntico alimento e, portanto, para curá-la e torná-la melhor, mas, ao contrário, pode servir para **arruinar a alma de modo irreparável**. Não se cuida da alma do homem com arengas dirigidas à massa de ouvintes, nas quais a individualidade de quem ouve é, como tal, quase totalmente descuidada e ignorada, e não se cuida com discursos em benefício do mestre ou de quem se crê tal: da alma, da alma individual, só se cuida com o **dia-logo**, ou seja, com o lógos que, procedendo por pergunta e resposta, envolve efetivamente mestre e discípulo numa experiência espiritual única de pesquisa em comum da verdade."*
(Reale, 1999:304)

Sócrates interpelava seus interlocutores e, conforme o diálogo transcorria, mostrava que as respostas não eram satisfatórias e que, portanto, a busca pelo esclarecimento da temática proposta deveria continuar. O diálogo que se estabelecia entre Sócrates e seus interlocutores, constituído por perguntas e respostas, diferentemente dos longos discursos dos sofistas, tinha por objetivo desencadear um movimento que possibilitasse o conhecimento verdadeiro sobre as coisas. Até mesmo a postura adotada por Sócrates nesses

diálogos era oposta àquela dos sofistas. Assim, no método socrático, diferentemente do método sofístico que se expressa em longos monólogos fechados, o discurso é breve e se constitui sob a forma de diálogo aberto no qual os participantes estão dispostos a abrir mão de seus pontos de vista na medida em que se confrontam. (Reale, 1999:304 e 305)

De uma forma geral, os interlocutores de Sócrates eram aqueles considerados os mais sábios. O desenrolar do diálogo, entretanto, mostrava que o conhecimento daqueles que se julgavam sábios era insuficiente para os que pudessem ser tomados como a expressão da sabedoria humana sobre o assunto. Sócrates encontrou nos artesãos (Platão, Apologia, 22d) a sabedoria que procurava, entretanto, apenas naquilo que se referia à competência de seu ofício. Na interpretação de Mondolfo (1955:22 e 23),

“Sócrates honraba el trabajo, también porque reconocía en él una actividad educadora que crea conocimientos e implica la conciencia de lo que se hace y de por qué se lo hace..En esa honra, directa e indirecta, al trabajo, no menos que en la exigencia del diálogo, que reconoce la libertad de pensamiento y de expresión y la quiere para todos, Sócrates se nos muestra hondamente democrático.”(Mondolfo,1955:22 e 23)

O método socrático, com base no conceito de alma, revoluciona as relações entre mestre e discípulo postuladas pelos sofistas, uma vez que a retórica, a persuasão e o encantamento dos longos discursos são dotados de uma aparência de sabedoria que Sócrates demonstra ser falsa, porque o conhecimento não é exterior ao sujeito. Assim,

“...as finalidades do método dialógico socrático são, fundamentalmente, de natureza ética e educativa e só em segundo lugar e mediatamente de natureza lógica e gnosiológica. A dialética socrática tem em vista a exortação à virtude, o convencimento do homem de que a alma e o cuidado da alma são o máximo bem para o homem, a purificação da alma provando-a a fundo com perguntas e respostas, para libertá-la dos erros e dispô-la à verdade.”(Reale, 1999:305)

1.3.1. O não saber Socrático: Maiêutica e Ironia

Sócrates, seguindo a mensagem divina, dizia que tudo o que ele sabia, era que nada sabia. Do ponto de vista da relação pedagógica, a postura socrática orienta uma determinada forma de compreender como se dá o ato de conhecer, uma vez que a responsabilidade do ‘mestre’ não está ligada à quantidade de conteúdos que um professor pode transmitir a seus alunos, mas, sim, à qualidade da experiência adquirida, que, aberta

para o diálogo, rompe com a visão do professor palestrante. Na interpretação de Reale, a dialética socrática é igualmente revolucionária, tanto em seu ponto de partida, como em seu fim. O ponto de partida é a afirmação de um ‘não saber’ que coloca os interlocutores na posição de quem tem tudo a aprender, mais do que na posição de quem tem algo a ensinar. É essa posição inicial, na qual se afirma o ‘não saber’, que impossibilita o monólogo sofista e estabelece as condições do diálogo. Os interlocutores colocam-se em face do outro na posição de quem não sabe e está disposto a aprender.(Reale, 1999: 307)

O primeiro passo do método é a ironia socrática, que significa a constatação do não saber, o primeiro passo, portanto, para o estabelecimento do diálogo. Isso significa o rompimento com as ‘boas aulas’ que os professores dão para si mesmos, como demonstração de ‘sabedoria’, sem contar com a participação daqueles que estão interessados em conhecer; esta é a postura autoritária de quem se diz conhecedor de algo, portanto, possuidor de um conhecimento que justifica o domínio de um sobre o outro.

Um avanço na cultura da ciberágora¹ é o reconhecimento de que todos sabem alguma coisa, mas que ignoramos muitas outras. Baseando-se naquilo que se poderia chamar de ‘ciberágora socrática’, ou seja, um espaço público virtual fundamentado na antinomia entre sabedoria e ignorância e na constituição de uma metodologia dialógica, é que haverá a possibilidade de avanço nas relações humanas de ensino e aprendizagem, pois que as diferenças entre os protagonistas não se constituirão como desvantagens, gerando uma assimetria nas relações de poder. Consideradas como saberes distintos, as diferenças de conhecimento se constituem em elementos de um processo de relações democráticas entre iguais.

A postura de quem tudo tem para aprender, mais do que ensinar, seria o segundo passo para o estabelecimento do diálogo.

“Sobre o não-saber socrático...ele deve ser entendido....como afirmação de ruptura diante do saber da especulação dos físicos e dos sofistas e da cultura tradicional em geral, e como abertura daquela nova forma de saber que Sócrates mesmo

¹ O termo ciberágora é aqui utilizado no sentido que abrange a idéia de ciberespaço e o conceito de ágora socrática. O primeiro refere-se ao espaço virtual, eletrônico, com múltiplas possibilidades de comunicação; o segundo conceito refere-se à praça pública onde se negociava mercadorias na Grécia Antiga. Ciberágora teria o sentido de um espaço público virtual com possibilidade infinita de acesso a todos; talvez nesta praça pública virtual se possam colocar à disposição saberes: se todos possuímos algum tipo de saber, não seria este um espaço para trocas e construções infinitas?

chamava de 'sabedoria humana' e, expressamente, admitia possuir.” (Reale, 1999:307)

A sabedoria possuída por Sócrates era expressa no conhecimento de que ele não sabia. Isso é, Sócrates revela o caráter positivo do conhecimento da própria ignorância. Saber que não se sabe é expressão de uma sabedoria que diferencia Sócrates dos demais. Sócrates, assim, é mais sábio. A afirmação socrática do ‘não saber’ é uma forma de denúncia da pretensão sofisticada de um saber ilimitado sobre o mundo. Sócrates denuncia o discurso sofisticado, apontando que essa pretensão de saber ilimitado é um empreendimento que está além das capacidades humanas e que o ser humano, ao se propor conhecer as secretas leis do cosmo, descuida dos outros e se esquece de conhecer-se a si próprio. (Reale, 1999:307)

Reale lembra que na Apologia de Sócrates (23 a-b), o ‘não saber’ humano é comparado à sabedoria divina; a sentença do oráculo de Delfos, afirmando que Sócrates seria o mais sábio entre os homens, é interpretada por Sócrates de forma a incluí-lo na categoria humana, quer dizer, sábio é todo aquele que reconhece que a sua sabedoria não tem valor de verdade absoluta. Assim, é na comparação com a infinitude do conhecimento divino que reside todo o conhecimento do universo, do homem e, até mesmo, de seus mais íntimos pensamentos, é quando, então, fica exposta toda a fragilidade e pequenez da sabedoria humana. Todo conhecimento humano, portanto, é frágil, e a própria sabedoria socrática resulta em um não saber. (Reale, 1999:308)

A afirmação do ‘não saber’ tem, com certeza, um papel relevante no método socrático. Sócrates não sabe, ou finge não saber, até mesmo quando estão em questão conhecimentos particulares, que certamente Sócrates conhece. Esse não saber é, entretanto, necessário para que se criem as condições do diálogo. Reale afirma:

*“Devemos observar o valor e a função irônica, que a afirmação do não-saber desempenha no interior do método socrático. Não só quando está em jogo a afirmação de princípio com as precisas implicações acima examinadas, mas também quando estão em jogo questões particulares, que Sócrates bem conhece, ele **se finge** de ‘ignorante’. Mas este ‘fingimento’, no caso particular, provoca o efeito análogo ao da proclamação do princípio geral: provoca o choque benéfico sobre o ouvinte e o atrito do qual nasce a centelha do diálogo. E chegamos assim à ‘ironia’, que constitui o elemento mais característico do método socrático.” (Reale, 1999: 308, 309)*

No início do diálogo com seus interlocutores, Sócrates se utilizava de vários artifícios para forçar o interlocutor a dar conta de si.(Reale, 1999:309) Sob as diferentes máscaras que Sócrates assumia, no entanto, eram visíveis os traços da máscara principal, a do não saber e da ignorância. Assim, o método socrático toma a forma de um jogo de máscaras no qual estas se sucedem na configuração da ironia e no qual as máscaras secundárias remetem à principal. (Reale, 1999:309 e 310) A afirmação do ‘não saber’ é a máscara que provocava a fúria dos adversários; a máscara da ignorância assumida por Sócrates era sempre o meio mais eficaz para desmascarar o aparente saber dos outros e revelar-lhes a sua radical ignorância. Ao confrontar-se com alegação de ‘não saber’, todos os demais interlocutores de Sócrates, inevitavelmente reagiam. Os adversários ficavam enfurecidos e os demais sentiam-se encorajados a confiar no magistério de Sócrates. (Reale, 1999: 310)

Reale identifica alguns ingredientes no método socrático. Chama ao método socrático, assim, *ironia*, a qual se realiza por meio do *diálogo*. O autor entende que a *confutação* e a *maiêutica* são dois momentos nos quais a ironia dialogal se realiza, e diz então, que a ironia, no sentido aqui entendido, é consubstancial ao método socrático e pervade-o inteiramente. O autor propõe, ainda, que a dialética socrática seja chamada de ‘ironia’. Uma vez que sem diálogo, para Sócrates, não há filosofia, pode-se dizer que a ironia é a marca do filosofar socrático. Na interpretação de Reale, portanto, há dois momentos essenciais nos quais a ironia se desenvolve, ou seja, o da ‘confutação’ e o da ‘maiêutica’.” (Reale, 1999:310)

Desse modo, Sócrates levava o interlocutor a reconhecer a própria ignorância sobre aquilo que se julgava sabedor, de tal forma a definir qual era o assunto tratado. Em seguida, debruçava-se sobre a definição feita, apontando falhas e contradições. Posteriormente, tentava explicitar outra definição e, utilizando-se do mesmo procedimento, discutia sua inexatidão até que o interlocutor se reconhecia como ignorante.

O método socrático é, antes de tudo, um método desafiador das certezas expressas por quem se julga detentor da verdade. A escola deveria ser o ‘centro purificador de almas’; criando as condições para o livre exame das certezas expressas; o método dialógico exige a ‘perda de tempo’ para que os saberes sejam colocados em exame; necessita da disposição para o confronto de idéias; necessita da abertura dos sujeitos para proceder a este processo;

necessita do reconhecimento de quão pouco sabemos em face de nossa ilimitada ignorância; necessita nos contrapormos à idéia de que conhecimento é poder, pois que este é o pressuposto do argumento que fundamenta a relação de dominação e submissão resultando no autoritarismo de uns sobre os outros.

Sócrates foi condenado à morte porque conquistou a ira daqueles que tinham sua própria ignorância exposta em virtude do “*momento confutatório do seu método.*” (Reale, 1999:311)

Os mediócrs deviam reagir negativamente a essa confutação. Eles partiam de uma ingênua certeza e segurança de saber, eram freqüentemente postos em xeque-mate até a exaustão de todos os seus recursos. Por conseqüência, produzia-se neles uma crise que derivava, de um lado, de um imprevisto ofuscamento daquilo que antes consideravam seguro, e, de outro, da falta de novas certezas às quais se agarrar. E dado que a soberba impedia-os de admitir que não sabiam efetivamente, acusavam Sócrates de confundir-lhes as idéias e entorpecê-los.” (Reale, 1999:312)

O segundo momento do método irônico é a maiêutica socrática. Sócrates se dizia ignorante e “...*negava decididamente ser capaz de comunicar aos outros um saber ou, pelo menos, um saber constituído de determinados conteúdos. Mas como a mulher que está grávida no corpo tem necessidade do obstetra para dar à luz, assim o discípulo que tem a alma grávida da verdade tem necessidade de uma espécie de obstetra espiritual, que ajude esta verdade a vir à luz, e esta é justamente, a maiêutica socrática.*” (Reale, 1999:312)

Reale conclui afirmando:

*“Arte de obstetra dirigida à **psyché**, eis como Sócrates define a sua arte irônico-maiêutica, e não se poderia fazê-lo de melhor maneira, nem se poderia representar melhor o papel central da **alma** na dialética socrática.” (Reale, 1999:316)*

A ironia quando aplicada a Sócrates, significa o reconhecimento de que nada se sabe; quando aplicada aos seus interlocutores, indica que eles não sabem daquilo que diziam saber. (Landormy,1985:64)

A importância em se trazer Sócrates para o cenário educacional assenta-se na idéia que ele teria proposto uma determinada forma de se conceber as relações entre os sujeitos do processo de conhecimento. Esta forma diz respeito àquilo que se chamou como a 'ironia socrática', ou seja, os interlocutores ficam insatisfeitos com aquilo que sabem, isto é,

reconhecem sua ignorância para, em seguida, reconstruir novos conceitos e fazer avançar o conhecimento sobre as coisas.

O reconhecimento da provisoriedade do conhecimento e que a busca pela verdade sobre as coisas deve continuar são conseqüências a serem inferidas dessa interpretação. Outra conseqüência que se segue daí é que os dogmas, ou as verdades últimas devem ser questionados, pois que não há conhecimento estático, acabado. A idéia de certeza, da existência de verdades definitivas e acabadas é inconciliável com o procedimento maiêutico implicado no ato de conhecer. O conhecimento não é algo que se constrói baseando-se no que está fora, mas, essencialmente, num processo interior que se vai colocando para fora na interação, no diálogo com o outro sobre o mundo. Nesse sentido, o papel do 'mestre' é o de deixar vir ao mundo este conhecimento por meio de uma relação interativa de caráter dialogal com o seu discípulo.

Sócrates estabelece uma analogia entre o processo de conhecimento e o ato de se fazer uma criança vir ao mundo, atividade exercida profissionalmente por sua mãe, Fenarete, que era parteira (Brun, 1984:27). Para Sócrates, o conhecimento verdadeiro é constituído por conteúdos que podem ser encontrados dentro de cada um. O processo de conhecimento implica em um complexo de procedimentos pelos quais ajudamos as idéias a virem ao mundo.

Na interpretação de Landormy (1985:54,56,57 e 59), a chave do método socrático é a arte de fazer definições. Uma boa definição não só deve conter os caracteres essenciais da idéia, deixando de lado todas as determinações fortuitas que se encontram nos objetos individuais, como deve discernir, entre os caracteres que pertencem necessariamente a uma idéia, aqueles que lhe são verdadeiramente essenciais, ou seja, que exprimem a sua natureza considerada em si própria e aqueles que só resultam da sua comparação com outras idéias e a que chamamos as suas propriedades. Uma vez descoberta pela indução a definição do gênero ou da idéia, é necessário, segundo Sócrates, verificá-la pela dedução; é preciso, tomando-a como base ainda de forma hipotética, procurar todas as suas conseqüências, depois examinar se estas não são contraditórias. Definir bem para fazer depois aplicações ajustadas a todos os casos particulares eis o fundo do método socrático. Na interpretação de Landormy (1985: 59 e 60), o método socrático teria por objetivo encontrar a definição de toda a verdade de cada indivíduo, ou seja, definir ao mesmo tempo aquilo que se é e aquilo

que se deve ser e que não se é ainda. Se cada definição deve ser obtida e verificada por meio de processos racionais, o conjunto de todas as definições que constituem a ciência e dirigem a vida deve também ordenar-se em harmonia com as exigências da razão. As idéias não se produzem à parte umas das outras, sem laços que as unam, entrelaçando-se todas e formando um sistema coerente. O conhecimento consiste, pois, em classificá-los, começando pelas mais gerais e dividindo-as progressivamente, em espécies cada vez mais particulares por uma enumeração completa.

Sócrates constantemente lembrava a seus interlocutores que também ele não conhecia as respostas para os problemas que propunha. O oráculo consultado por Sócrates afirmara ser ele o mais sábio dentre os homens e que sua sabedoria se destacava sobre os demais, posto que o filósofo tinha conhecimento de que não sabia a verdade sobre as coisas. No que se referia aos artesãos, os quais julgavam saber sobre outros assuntos que não sobre o seu ofício, apenas, Sócrates reafirmava a posição de ignorância destes sobre as coisas:

“Vi-me assim perguntando a mim próprio a respeito do oráculo se seria preferível ser como sou, igualmente desprovido da sabedoria e da ignorância daqueles, ou possuir, como eles, ignorância e saber. Respondi a mim e ao oráculo que me era mais vantajoso ser como sou.”(Platão, Apologia, 22e)

Os diálogos socráticos contêm um ensinamento. Esse ensinamento, porém, não é um ensinamento doutrinal: é uma lição de método. Sócrates aponta para o uso e o valor das definições precisas dos conceitos utilizados na discussão, e para a impossibilidade de se chegar a elas sem proceder, previamente, a uma revisão crítica das noções tradicionais, das concepções 'vulgares', recebidas e incorporadas na linguagem. Por isso, o resultado, aparentemente negativo, da discussão é de um valor extremo. É, com efeito, muito importante saber que não se sabe; que o senso e a língua comuns, embora formem a base da reflexão, são apenas pontos de partida e que o confronto entre aquilo que é sabido e o que é ignorado tem justamente por finalidade ultrapassar o primeiro e avançar na direção do segundo.(Koyré, 1963:11)

1.4. O papel do mestre

Através da perspectiva socrática de entender o conhecimento humano, conhecer significa relembrar ou recuperar as reminiscências de um saber esquecido. O papel do mestre é trazer à luz a sabedoria, assim como a parteira ajuda a criança a vir ao mundo. No diálogo Teeteto (Platão, 150b - 151 c), Sócrates compara a sua arte com o trabalho da parteira.

Sócrates não se assumia como um educador que conduz o educando a um conhecimento pré-estabelecido e formalmente construído. Ele alegava não possuir um conteúdo preciso de conhecimento para ensinar. Para Sócrates, a ignorância é o não saber. Assim, age-se mal por ignorância. O conhecimento produz ações corretas e verdadeiras. Esse conhecimento, no entanto, não é exterior, portanto não pode ser ensinado como propunham os sofistas.

Pretende-se sugerir que Sócrates interpretava o processo de aprendizagem como análogo ao processo de conhecimento, e, nesse sentido, tanto educar como conhecer implicam a elucidação de conceitos

Pela perspectiva socrática, o método interrogativo é um processo de ensino dos mais vantajosos para quem o maneja com habilidade, porque permite a quem o emprega variar as demonstrações, conforme o interlocutor, tomando em consideração os seus conhecimentos e os seus erros. (Landormy, 1985:62)

O primeiro cuidado de Sócrates, no princípio de seus diálogos, era destruir, no espírito do interrogado, todos os preconceitos que o podiam cegar. Só se percebe a verdade na medida em que se abandona o erro. O conhecimento constrói-se com base na dúvida acerca da veracidade dos conhecimentos possuídos. O método de conhecimento verdadeiro implica a conformidade com a máxima de Delfos 'conhece-te a ti mesmo' e do reconhecimento de que nada sabemos de forma definitiva. (Landormy, 1985:63)

2. O diálogo como instrumento de 'conscientização' em Paulo Freire

A perspectiva de "parir idéias", adotada por Sócrates, é relevante para o processo educativo por promover um certo tipo de reflexão. Assim, o ato educativo expressa-se numa relação entre professor e aluno em que a mediação é feita por meio do diálogo e cujo resultado é o ato de conscientização. O ato educativo processa-se no educando valendo-se

da afirmação daquilo que ele supõe conhecer como resposta à indagação do mestre que não se dá por satisfeito com as limitações dessa sabedoria e que, mediante novas interrogações críticas faz o educando afirmar novos aspectos da resposta inicialmente oferecida. Assim, o educando descobre a provisoriedade de seu próprio conhecimento. Esse é o ato constitutivo do conhecimento ou do aprendizado. Nesse ato, o educando conhece aquilo que conhece, toma consciência de seu próprio saber, de seus limites e de seu caráter provisório.

A maiêutica socrática consiste em examinar criticamente os conceitos; significa constatar a sua insatisfatoriedade, incompletude, obscuridade. Na medida em que as concepções assumidas não passam pelo crivo da reflexão, estas são eliminadas, abrindo-se a perspectiva de construir outras, que poderão ser novamente derrubadas. Este processo reflexivo traz como resultado uma autonomia de pensamento, em que só serão aceitas, ou provisoriamente aceitas, as idéias na forma em que elas se expressam (conceitos) após o exame do diálogo crítico.

“La forma propia de la enseñanza socrática es el diálogo en donde el maestro pregunta más que contesta, excita la reflexión activa del discípulo y provoca su respuesta, obligándolo a buscar para descubrir; o sea: es un despertador de conciencias e inteligencias, no un proveedor de conocimientos.”(Mondolfo, 1955:24)

Esta seria a função do mestre: a de despertar consciências. Na comparação de Sócrates, seu papel seria o mesmo que a de um *‘...moscardo a um cavalo grande e de boa raça, que, sendo demasiado lento por causa do tamanho, precisa ser constantemente estimulado.’*(Platão, Apologia, 30e)

A recuperação do conceito de diálogo em Sócrates parece ser de fundamental importância para a elucidação de certas questões que envolvem o ato pedagógico. Ao se considerar a relação entre educadores e educandos, a prática do diálogo pode mediar a busca do conhecimento.

A justificativa para retomar o conceito de diálogo no processo pedagógico consiste na alegação de que, com o surgimento de novas tecnologias no campo educacional, é preciso verificar a possibilidade de interação entre as pessoas, e que isso, numa situação educativa, pode ser traduzido pelo diálogo. Em resumo, aqui se propõe investigar a possibilidade de um processo educativo dialogal com a utilização dos modernos recursos

tecnológicos. A discussão sobre o significado do ato educativo tem sido impulsionada por aqueles que sugerem a existência de estreita relação entre o processo pedagógico, o diálogo e o fenômeno da conscientização.

Assim, para Hannah Arendt (1993:163) o significado de consciência é, literalmente, conhecer a mim mesmo.

“O ‘sou eu’ não carece de pluralidade para estabelecer a diferença, traz em si a diferença quando diz: ‘eu sou eu’. Enquanto estou consciente, isto é, consciente de mim mesmo, sou idêntico a mim mesmo somente para aqueles a quem apareço como sendo um só. Para mim mesmo, ao articular esse estar-consciente-de-mim-mesmo, sou inevitavelmente dois-em-um. A consciência humana sugere que a diferença e a alteridade, características tão destacadas no mundo de aparências são justamente as condições para a existência do ego do ser humano. Pois esse ego, o eu-sou-eu, experimenta a diferença na identidade precisamente quando não se relaciona a coisas que só aparecem, mas só consigo mesma.” Arendt (1993:164)

Paulo Freire que, ao que tudo indica, foi o introdutor desse conceito na moderna teoria pedagógica, afirma que a conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Entretanto, o autor confessa não ter sido o autor desse vocábulo, apesar de ser esse um conceito central de suas idéias sobre educação. Na realidade, essa palavra foi criada por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Vieira Pinto. P. Freire confessa que ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebeu imediatamente a profundidade de seu significado, em razão de seu convencimento de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.” (Freire, 1980:25) Ele diz:

“A consciência surge nas relações entre o homem e o mundo, e a realidade. Apenas quando compreendermos a ‘dialecticidade entre consciência e mundo – isto é, quando sabemos que não temos a consciência aqui e o mundo acolá, mas, pelo contrário, quando ambos, a objectividade e subjectividade, se incarnam dialecticamente , é possível compreender o que é a conscientização – e compreender o papel da consciência na libertação do homem.”(Freire, 1974:54)

A conscientização, para Paulo Freire, implica a ultrapassagem da esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade dá-se como objeto cognoscível e na qual o ser humano assume uma posição epistemológica.

(Freire, 1980:26) A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os seres humanos. (Freire,1980:26) A conscientização, como atitude crítica humana na história, não terminará jamais. (Freire, 1980:27) P. Freire afirma que:

“A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo?” (Freire, 1980:29) “A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado da consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada.” (Freire, 1980:90)

A conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a "des-vela" para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (Freire, 1980:29) Para Paulo Freire o processo de conscientização é resultado da interação das pessoas com seu mundo cotidiano. Para ele,

“tão somente o homem, na verdade, entre os seres incompletos, vivendo um tempo que é seu, um tempo de quefazeres, é capaz de admirar o mundo. É capaz de objectivar o mundo, de ter nesse um ‘não eu’ constituinte do seu eu, o qual, por sua vez, o constitui como mundo de sua consciência.”(Freire, 1974:8)

Paulo Freire argumenta que os atos de aprender e ensinar são momentos de um conjunto de atos cognitivos, isto é, são momentos do processo de conhecimento. O autor indica o caráter de reconhecimento do processo educativo, ao dizer o que se segue:

*“O educando precisa se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que **conhece**, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador **vai depositando** nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.”(Freire,1992: 47)*

A epistemologia de Paulo Freire faz face a uma caracterização psicológica do sujeito que conhece. Assim, o ato de reconhecimento é um ato de tomada de consciência do educando que se percebe como um sujeito conhecedor. Nesses termos, o ato de ensinar tem também um significado de ato político apontado por P. Freire quando este indica o caráter progressista do educador que conscientiza.

“O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista de seu colega reacionário.” (Freire, 1992: 47 e 48)

Paulo Freire destaca de forma enfática a relevância do caráter dialógico das relações humanas no processo cognitivo e educativo. Da mesma forma como o conhecer é um ato constitutivo do ser humano, assim, também o é a relação dialógica entre os sujeitos.

“O diálogo é um instrumento fundamental na teoria e na prática freireanas. Para Paulo Freire, sem ele, o processo de humanização não pode ocorrer, porque homens e mulheres só se completam na busca permanente da plenitude – nunca alcançada – e essa busca é sempre dialógica, em dois níveis: diálogo entre seres em processo comungado de conscientização e diálogo desse coletivo com o mundo.” (Romão, 2002:20 e 21)

Para Paulo,

*“o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para **pronunciá-lo**, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.” (Freire, 1997:78 e 79)*

Em uma passagem da Pedagogia do Oprimido, P. Freire, de forma quase poética, declara que o diálogo tem um caráter conquistador. Entretanto destaca que o mundo é o

objeto dessa conquista. Não se trata, portanto, de uma relação em que os agentes do diálogo se conquistam reciprocamente, mas do mundo como objeto de conhecimento. Ele diz:

*“Porque é encontro de **homens**(grifo meu) que **pronunciam** o mundo, não deve ser doação do **pronunciar** de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos **homens** (grifo meu).” (Freire, 1997:79)*

Em *Pedagogia da Esperança* (1992), Freire retoma a temática proposta na *Pedagogia do Oprimido* acatando a crítica feita pelas feministas no que se refere a expressão usada pelo autor para indicar a categoria humana - homem, uma vez que o texto fala sobre ‘oprimidos’ e a expressão de linguagem usada reforçava o caráter de opressão dos homens em relação às mulheres. Assim, Paulo Freire retoma a questão e passa a utilizar uma forma de se expressar mais apropriada para um educador progressista, substituindo a expressão *homem* por *homens* e *mulheres*, uma vez que as mulheres historicamente fazem parte de uma categoria excluída socialmente.

Na teoria do conhecimento de Paulo Freire, o mundo, na qualidade de objeto de conhecimento, é o elemento mediador entre os sujeitos que dialogam dando caráter crítico ao pensar.

“Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnoseológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.”(Freire, 1997:83)

Paulo Freire afirma ainda:

“para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos-, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (...) Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas condições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar

sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida.” (Freire, 1997:83-86)

Para Freire, o momento deste buscar [conteúdo programático] é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de **universo temático** do povo ou o conjunto de seus **temas geradores**. A identificação do universo temático e dos temas geradores é um momento especial do diálogo entre educandos e educadores. Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora, portanto, deve ser igualmente dialógica e conscientizadora, proporcionando, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (Freire, 1997:87)

Assim, buscou-se sugerir que Paulo Freire retoma a visão socrática do processo de conhecimento, interpretando-o como processo de conscientização. Ambos parecem concordar que o ato cognitivo é indissociável da percepção de si mesmo como um eu limitado e ignorante que conhece. O diálogo socrático, portanto, não é um mero exercício retórico com o objetivo de fazer o interlocutor aceitar ou reproduzir dentro de si mesmo qualquer conteúdo de informação que seja considerado válido ou verdadeiro por alguém. O diálogo para Paulo Freire objetiva fazer que o interlocutor conheça que contém em si mesmo conteúdos de conhecimentos mais claros e, portanto, mais verdadeiros do que aqueles os quais, numa primeira aproximação, ele pensava ser tudo o que sabia.

2.1. O diálogo como instrumento de ‘reconhecimento’ em Sócrates

Para Sócrates o ato de conhecer processa-se com base em elementos contidos no próprio sujeito que conhece. Os indivíduos, portanto, são portadores do conteúdo dos conceitos pelos quais conhecem o mundo. Assim, não há conhecimento dado, ou passado, ou adquirido por alguém. Há uma passagem na qual Sócrates exemplifica o processo de aprendizado de seu interlocutor. Trata-se do diálogo intitulado Menão. Nesse diálogo, Sócrates desempenha o papel central, e o problema discutido é de natureza moral, entretanto o diálogo não se resolve numa conclusão positiva. (Koyré,1963:9) Sócrates afirma que seu papel não é o de emitir opiniões e formular teorias, mas sua tarefa consiste

em examinar os outros. Quanto a si próprio, a única coisa que sabe é que nada sabe.(Koyré,1963:10)

O sentido do diálogo socrático pode ser exemplificado na passagem de Menão. Nesta passagem, o diálogo transcorre de modo a questionar se a virtude pode ser ensinada e, em caso negativo, como ela pode ser adquirida: pelo exercício, ou qual sua origem? É um dom da natureza ou terá uma origem diferente? Neste diálogo, o escravo de Menão vai responder a uma questão sobre geometria proposta por Sócrates. O escravo não havia aprendido sobre aquele assunto, mas, sendo conduzido pelas perguntas, ele consegue respondê-las, não sem antes Sócrates fazê-lo perceber um erro no percurso do diálogo. Este processo é salutar, uma vez que Sócrates diz a Menão: “...achas, mesmo, que ele se esforçaria por procurar aprender aquilo que julga saber, porém ignora, antes de ver-se em dificuldade e de adquirir consciência de sua ignorância e de desejar saber?” (Platão,1980a, Menão, 84c)

Após interrogar o escravo, Sócrates conclui o episódio da seguinte forma:

“Presentemente, essas noções foram nele despertadas como em sonho. E se alguém o interrogasse repetidas vezes e de diferentes modos sobre o mesmo assunto, fica sabendo que ele acabaria conhecendo tudo isso tão bem como qualquer pessoa. Logo, aprenderia sem que ninguém lhe ensinasse, apenas com ser interrogado, tirando de si próprio todo o seu conhecimento.” (Platão, 1980a, Menão, 85c-d)

A conclusão proposta por Sócrates à pergunta sobre se a virtude pode ser ensinada é que para que isto seja possível, é preciso começar a investigar o que é a virtude em si. (Koyré,1963:24) Essa percepção traduz o percurso do diálogo socrático que significa a busca incessante pela definição conceitual sobre as coisas.

Neste capítulo, tentou-se recuperar o conceito socrático de diálogo para se chegar a uma primeira conclusão de que o processo de conhecimento dos seres humanos é um processo interativo. Conhecer implica alteridade. O ato de conhecer é ato cometido pelo sujeito, é um ato solitário. Pressupõe, entretanto, a insatisfação com o sabido que somente pode ocorrer quando um outro eu revela sua insatisfação com aquilo que se afirma saber. Há que haver um outro eu para que se perceba o quanto um conceito ignora o conteúdo daquilo que se pretende seja a verdade. Tanto Sócrates, como Paulo Freire, parecem não vislumbrar a possibilidade do conhecimento sem a alteridade. Para eles, portanto, o

processo de conhecimento é constituído de atos solitários que ocorrem dentro do próprio sujeito que conhece, mas que não podem ocorrer sem a presença de um outro eu que põe questões e revela o quanto pouco se sabe sobre o objeto que se pretende conhecer. Isso parece revelar que o processo de conhecimento é constituído de atos dialogais. O diálogo é a interação dos sujeitos envolvidos no processo de conhecer. Essa interação consiste na afirmação do conceito por um eu e na afirmação dos limites do conceito por um outro eu. Como resultado desse processo dialogal são conhecidos novos aspectos do conceito até então conhecido, inclusive o aspecto no qual o conceito é considerado expressão do quanto pouco se sabe sobre o real.

Sócrates encerra o episódio do diálogo com o menino, escravo de Menão, afirmando de forma conclusiva a seu interlocutor: “De muita coisa do meu discurso não tomarei a defesa; porém que nos tornamos melhores quando estamos convencidos de que é preciso procurar o que não sabemos, mais corajosos e menos desamparados do que quando pensamos que nem podemos encontrar, nem é possível procurar o que ignoramos: a esse respeito, me disponho a lutar com todas as minhas forças, por atos ou por palavras”.(Platão, 1980a, Menão,86c)

Uma segunda conclusão deste capítulo concerne à consideração do processo pedagógico em confronto com o processo do conhecimento. Sócrates e P. Freire parecem considerar a indissociabilidade de atos educativos e atos cognitivos. Eles seriam atos análogos, e, como tais, também os atos educativos são atos solitários somente cometidos com a intermediação de um outro eu. E essa intermediação é dialogal uma vez que há um sujeito que conhece, que produz, dá à luz novos conceitos ou novos aspectos de melhores conceitos, e há um sujeito que auxilia o trabalho do parto. Mediante perguntas e interrogações são revelados os limites dos conceitos obtidos. Assim, o processo educativo quer, no ato de ensinar, quer no ato de aprender, não se processa pela transmissão de conteúdos cognitivos de um interlocutor para o outro. O ato de conhecer ou de aprender processa-se no interior daquele que conhece. Esse processo, porém, implica a interação de sujeitos.

É possível afirmar que Paulo Freire adota uma perspectiva, no que se refere à maneira de entender o processo de conhecimento e de interpretar o ato educativo, de forma dialogal, semelhantemente ao que propõe Sócrates. O processo educativo ocorre por meio

do diálogo entre diferentes interlocutores, isso é o que neste capítulo se tentou defender. Tanto nas sugestões de Sócrates, quanto nas interpretações de Paulo Freire, os atos de conhecer e de aprender, ou ensinar, são análogos. Assim, conhecer e educar (aprender e ensinar) são atos de reconhecer e conscientizar-se, atos esses que, para Sócrates e Freire, só se realizam por meio do diálogo.

Capítulo II

Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos

“...Este tem sido o caminho da educação de jovens e adultos, que ao sair da preocupação central do Ministério da Educação como educação fundamental pensada para todos, passou para os espaços das políticas compensatórias da filantropia e do mercado. Não que tais programas não tenham espaço por suas características de inovação e atendimento, no entanto, não podem ser consideradas substitutas da ação do Estado, mas sim complementares.” (Sérgio Haddad, 2000: 126)

Este capítulo busca identificar em que medida os instrumentos legais vigentes no período de 1996-2001, referentes à educação de jovens e adultos, possibilitam a concretização da reivindicação de uma política pública destinada aos excluídos historicamente da escola e que crie as condições para que a especificidade desta população seja respeitada. Aqui se pretende examinar as atuais políticas públicas de EJA com o sentido de avaliar se elas satisfazem determinados referenciais da teoria pedagógica dessa modalidade de educação.

1. Educação Pública & Popular: Superando o Dualismo

A discussão acerca do conceito de educação popular passa necessariamente por uma discussão sobre a educação pública. O sentido do termo público já se faz presente na Grécia Antiga. A sociedade grega atribuía-lhe o sentido de tudo aquilo que fosse concernente ao interesse da maioria dos cidadãos.

É certo que, ao longo da trajetória humana, o sentido da palavra público modificasse. John Locke (1632-1704), um dos precursores do pensamento liberal, é autor de uma distinção clássica entre leis que regem o público e o privado, ao separar a sociedade política da sociedade civil. Durante o período da Idade Média, tanto o poder, quanto a propriedade eram transmitidos por herança. O princípio liberal de Locke consagra a propriedade particular como fundamento do direito individual de participação na vida pública, afirmando-a como fundamento do direito de identificar as políticas a serem implementadas

pela sociedade. Na Grécia Antiga, só eram considerados cidadãos os aristocratas, e, na concepção lockiana, os indivíduos participantes da vida pública seriam aqueles possuidores de bens. As Revoluções Americana (1777) e a Francesa (1789) preconizaram os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, inaugurando, assim, entre os seres humanos, a chamada 'era dos direitos' (Bobbio, 1992:49seg.). Na interpretação de Norberto Bobbio,

“...do ponto de vista da filosofia da história, o atual debate sobre os direitos do homem – cada vez mais amplo, cada vez mais intenso, tão amplo que agora envolveu todos os povos da Terra, tão intenso que foi posto na ordem do dia pelas mais autorizadas assembleias internacionais – pode ser interpretado como um ‘sinal premonitório’ (signum prognosticum) do progresso moral da humanidade.”
Bobbio (1992:52)

No século XX, como consequência das duas grandes guerras mundiais, a preocupação com a restauração econômica dos países envolvidos, bem como a preocupação com os absurdos cometidos contra a vida humana durante as guerras, resultou na criação de um órgão internacional cuja missão seria a preservação da dignidade da vida humana, o qual intitulou-se Organizações das Nações Unidas - ONU. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), carta de princípios proposta pela ONU, tem como objetivo resguardar a dignidade humana elencando os direitos considerados inalienáveis. A educação configura-se como um dos direitos fundamentais consagrados na carta de 1948.

Na segunda metade do século XX, pode-se perceber um movimento no mundo ocidental em favor das minorias. Assim, a educação para todos, preconizada por Jean Amos Comenius (1592-1604), no livro 'Didáctica Magna - Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a Todos', tornar-se-á uma bandeira de luta para garantir não só o direito universal à educação, mas também a generalização das condições necessárias para se usufruir deste direito.

“Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados.” (Comenius, 1966:139)

Uma das formas de se entender a educação popular consiste em interpretá-la de uma perspectiva que considere a trajetória das teorias pedagógicas e a história da própria escola. Na história das idéias pedagógicas, a interpretação do papel da escola alternava-se ora considerando-a como instrumento dos ideais da sociedade, ora interpretando-a como

contraposta à mesma sociedade. As mais modernas teorias pedagógicas consideram a escola como um espaço de socialização do saber, não o único, certamente, mas um espaço importante de democratização do conhecimento historicamente acumulado. Este conhecimento pertence, por herança, a todos. Assim, fica posta a obrigação de o Estado propiciar esse espaço no âmbito público. O significado do termo público refere-se àquilo que é para todos, portanto, não-excludente e exclusivo de parte apenas de segmentos da sociedade.

Em princípio, adotar o conceito de educação popular faz parecer que haja uma educação que não seja popular. O conhecimento, considerado no sentido de um conjunto de idéias, valores, tradições, técnicas, enfim, de todas as formas de manifestações culturais, na medida em que se constitui um patrimônio acumulado historicamente, não é herança de um determinado segmento da sociedade. Sendo algo de domínio público, a cultura pertence a todos.

Nossa herança cultural é recebida primordialmente por meio do código escrito. Dominar este mecanismo é essencial para a transmissão desta cultura às gerações futuras. O processo educativo possui uma dimensão conservadora, na medida em que é instrumento responsável pela transmissão dessa herança cultural, do mesmo modo, a educação assume uma postura de forma a se tornar um precioso recurso de que dispõe o ser humano para promover mudanças.

Assim, no mundo contemporâneo, é preciso que se faça valer o princípio da igualdade de acesso e permanência de todos à escola, como possibilidade de se registrar, na história, a diversidade de facetas da vida humana. É certo que, ainda hoje, há um enorme contingente de pessoas que não possuem as condições necessárias para exercerem o direito à educação.

As declarações dos Direitos, seja a americana (1776), seja a francesa (1789), parecem ter consagrado uma perspectiva progressista de educação. Os ideais das primeiras declarações de direitos reconhecem o caráter público da produção cultural e garantem a todos o acesso aos meios de desfrutar o resultado desse processo produtivo. Por essa perspectiva, as pessoas são iguais em seus direitos, pois há uma herança por receber e outra a deixar para as gerações futuras. As condições concretas da vida, entretanto, produzem

histórias diferentes que devem encontrar espaço de veiculação. A busca no mundo contemporâneo parece ser esta: a de buscar-se a unidade na diversidade.

Caracterizar a educação de forma a criar um dualismo entre aquilo que é popular e aquilo que não é parece ser contraditório, considerando-se a tese da educação como um direito de todos. A idéia de educação popular concerne à identificação do critério que permite determinar a quem a educação se destina, ou melhor, quem são aqueles que deveriam ser incluídos no processo educativo. A idéia de popular não significa que somente pode ser objeto da educação aquilo que é produzido por um segmento da sociedade, nem que somente constitui educação aquilo que expressa o interesse de determinadas frações sociais identificadas como camadas populares. O objeto da educação é a cultura, isto é, o conjunto de conhecimentos, idéias, valores, tradições, técnicas e o sujeito da educação é toda pessoa que pertence ao corpo social. Nesse sentido, não é popular a educação que não se destina a todos. O conceito de popular não se constitui, portanto, em critérios avaliatórios do sujeito do processo educativo, mas, por seu intermédio, pode-se identificar a natureza do objeto da educação, que parece ser a interpretação proposta na Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos realizada em Jomtien, Tailândia em 1990, quando se reforçou o princípio de igualdade de acesso das pessoas aos direitos fundamentais, entre os quais conta-se a educação, os quais foram postulados na Declaração dos Direitos Humanos de 1948.

O significado da promoção da educação para todos consiste em postular a inclusão de pessoas no processo educativo independente da idade, etnia, sexo ou religião. Quando se diz que a opção feita é por um segmento social, o que se está fazendo é a exclusão de outros. Assumir uma postura não-excludente parece ser mais progressista do que veicular a opção por determinado grupo. Inclusão significa acolher as diferenças, aprender a dialogar com o outro em um mundo composto por sujeitos multifacetados. Parece que nisto reside o grande desafio da humanidade: buscar um mundo melhor, pautado por princípios éticos, e cuja finalidade é a obtenção da felicidade dos seres humanos.

1.1. O Significado da Educação Popular

A educação é popular, portanto, quando considerada como o processo pelo qual as pessoas são habilitadas a utilizar o patrimônio de conhecimentos do mundo, da cultura, da

história da vida acumulados pela humanidade através dos tempos, bem como ter reconhecida a produção cultural de diferentes segmentos da sociedade. O processo educativo, seja aquele desenvolvido na família, na escola, ou em outros espaços sociais, possui duplo caráter: o conservador e o transformador. Isto quer dizer que a educação é um processo cujo objetivo é a transmissão de uma herança cultural, sem, entretanto, deixar de lado a possibilidade de transformação do mundo.

A educação popular é comumente referida como a educação de pessoas pertencentes a camadas menos favorecidas da população e que não puderam freqüentar a escola ou continuar seus estudos em idade apropriada. A educação popular emerge como reivindicação das pessoas de uma mesma comunidade.

1.2. A reivindicação por uma Educação Pública Popular

Numa primeira aproximação, o dualismo educação popular e educação pública pode indicar a existência de contraposição entre ambas. Apontar para a existência de uma educação popular faz-nos supor que exista uma educação que não seja popular. O que ocorre, entretanto, é que a educação deve ser refletida à luz dos espaços educativos e da circunstância histórica em que os processos educativos acontecem. Assim, os conceitos de educação popular e educação pública somente se elucidam na discussão sobre as finalidades da educação, sobre o papel da escola e dos sujeitos que nela atuam.

Do ponto de vista da história da educação, pode-se afirmar que a educação nem sempre foi tida como um direito extensivo a todos. A luta em favor da universalização do ensino é recente. Pode-se supor que quanto mais uma sociedade se organiza, tanto mais ela passa a reivindicar seus direitos e a criar outros. A concretização do direito à educação tem sido objeto de discussão no cenário mundial. Assim, uma educação para todos, respeitando-se as diferenças individuais e grupais, tem sido a tônica das propostas de políticas sociais comandadas por uma Comissão Internacional e Interagencial, como, UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e o Banco Mundial, que patrocinaram a Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. Em abril de 2000, a cúpula mundial composta por representantes dessas mesmas agências reuniram-se

novamente, desta vez em Dakar, no Senegal, para avaliar os 'progressos' decorrentes da conferência anterior, resultando numa série de propostas expressas em um documento intitulado 'O Marco de Ação de Dakar- Educação para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos'.

À luz desse último documento, pode-se afirmar que a educação pública, pela perspectiva de uma escola para todos e da educação popular, significando a consideração da necessidade específica da inclusão das parcelas menos favorecidas da população, não são excludentes, como em princípio podiam parecer. Pelo contrário, a escola pública reflete o esforço de sistematização da luta em favor da universalização do saber e do acesso à escola. A educação popular reforça a necessidade de organização de uma parcela da população que ficou à margem da sociedade, tendo em vista o cumprimento daquilo que se constituiu num direito de todo cidadão.

Desta forma, a reivindicação de uma escola popular pública segue em busca do reconhecimento das especificidades e diferenças entre os diversos segmentos da sociedade, cuja finalidade é a construção de um mundo mais justo, digno e no qual as diferenças individuais possam ser respeitadas.

2. Por uma Política Pública para EJA

Segundo relatório apresentado pelo MEC (2001:5), a partir de 1990, o mercado de trabalho passou a valorizar a mão-de-obra qualificada e, assim, a *capacitação* (grifo meu) tornou-se praticamente uma exigência para o trabalho dos interessados em conquistar ou manter o emprego. Em 1991, os trabalhadores de menor escolaridade representavam cerca de 39% da população ocupada; em 1998, apenas 27,4%. No mesmo período, os trabalhadores, com um intervalo entre nove e onze anos de estudo, aumentaram sua participação, que passou de 21% para 28% do total da população ocupada. O relatório aponta, ainda, uma queda acentuada da taxa de analfabetismo na população de 15 anos de idade ou mais. Em 1991, era de 20,1%, em 1996, foi reduzida para 14,9% e, em 1999, baixou para 13,3%. A taxa de analfabetismo entre os jovens de 15-29 anos caiu para menos da metade: de 12%, em 1991, passou a 4%, em 1999, ano em que os analfabetos de 20-24 anos chegavam a 5,9% e, entre 25 e 29 anos, 97,2%. Segundo o relatório, “*com essa*

redução, as altas taxas de analfabetismo tendem a se tornar um fenômeno restrito de fato às gerações mais velhas.” (MEC, 2001:13)

Ainda na versão deste relatório, o MEC (2001:19) desenvolveu várias ações “*com o propósito de transformar a EJA em política pública no sistema de ensino brasileiro.*” Resta saber se essas ações foram suficientes para a concretização de alternativas pedagógicas para EJA e adequadas às suas características e peculiaridades.

O quadro no.1 revela que o analfabetismo no Brasil tem se concentrado na faixa etária acima de 45 anos; as mais elevadas porcentagens variam de 32,4%, na região nordeste, a 60,4%, nesta mesma região; as menores porcentagens nesta faixa etária, compreendem um intervalo de 7,8% na região sudeste, a 27,2% na região sul. O maior número de analfabetos situa-se na faixa etária igual ou superior a 65 anos de idade, com a porcentagem de 60,4%, na região nordeste. Nesta região, estão os maiores índices de analfabetismo em todas as faixas etárias. As menores taxas de analfabetismo estão na região sudeste, seguida, de perto, pela região sul. Na faixa etária entre 20 a 44 anos, o maior índice de analfabetismo é de 28,2% situado na região nordeste, e o menor índice está na região sudeste, com uma taxa de analfabetismo de 2,3%.

Quadro no. 1 - Taxa de Analfabetismo Grandes Regiões do Brasil – 1999

Grandes Regiões	15 ou mais	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 a 44 anos	45 a 49 anos	50 a 54 anos	55 a 64 anos	65 ou mais
Norte	12,3%	3,5%	4,6%	6,9%	8,3%	11,1%	11,5%	18,8%	21,8%	28,8%	45,0%
Nordeste	26,6%	9,4%	13,9%	17,5%	21,3%	24,4	28,2%	32,4%	42,4%	49,2%	60,4%
Sudeste	7,8%	1,3%	2,3%	2,8%	4,0%	4,7%	5,6%	7,8%	11,1%	17,2%	28,4%
Sul	7,8%	1,3%	2,4%	2,9%	3,9%	5,1%	6,1%	8,8%	12,1%	18,2%	27,2%
Centro-Oeste	10,8%	1,5%	3,0%	4,5%	6,4%	7,8%	9,3%	13,9%	20,2%	28,3%	43,6%
Brasil	13,3%	4,0%	5,9%	7,2%	8,9%	10,2%	11,6%	14,7%	20,2%	27,1%	38,7%

Fonte: PNAD 1999 – IBGE/ tabulação NEPO/Unicamp

Nota: Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

Nota 2: Grifos meus

Após a análise do quadro 1, fica evidenciado que os adultos analfabetos estão concentrados na faixa etária igual ou superior a 45 anos. Isto confirma o diagnóstico feito pelo relatório do MEC (2001) e reforça, mais uma vez, a necessidade de se elaborar

políticas educacionais que garantam aos adultos oportunidades e condições para usufruírem do direito à educação.

É preciso ressaltar que as alternativas propostas de políticas públicas para a educação de adultos, extensivas às pessoas com idade acima dos 45 anos, devem ocorrer de forma diferenciada, considerando-se suas características e especificidades. É preciso observar, também, que o quadro 1 evidencia a taxa de analfabetismo por faixa etária na população brasileira. Desse modo, é preciso verificar, para a proposição de políticas públicas para os educandos adultos, a quantidade de anos de estudo da população, uma vez que, para esta modalidade de ensino, não bastam soluções que envolvam apenas a fase inicial de escolarização.

Segundo dados do relatório MEC (2001:14) *“foi registrado um aumento, no período de 1990 a 1999, de 4,9 para 5,9 anos de estudo entre as mulheres, enquanto entre os homens essa média passou de 5,1 para 5,6”*, conforme apresentado no quadro no. 2.

**Quadro no. 2 - Número de anos de estudo de pessoas de 10 anos ou mais de idade Brasil
1960-1999**

Anos	Homens	Mulheres
1960	2.4	1.9
1970	2.6	2.2
1980	3.9	3.5
1990	5.1	4.9
1995	5.0	5.3
1996	5.2	5.5
1997	5.3	5.6
1998	5.5	5.7
1999	5.6	5.9

Fonte: Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996; PNUD/PEA, 1996. Síntese de indicadores Sociais – 2000 – IBGE
Nota: Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Roraima, Pará e Amapá para os anos de 1995, 1996, 1997, 1998 e 1999.

O que se pode constatar é que, observando-se a quantidade de anos de estudo, levando-se em consideração o ensino fundamental correspondente a oito anos de escolaridade, somados aos três anos do ensino médio, totalizando onze anos de

escolarização, a população brasileira, na média, está longe de concluir a escolaridade mínima obrigatória. Ademais, observe-se que esta média inclui todas as faixas etárias. Se a média de anos de estudo for feita considerando-se o critério etário, conforme quadro 1, poder-se-ia inferir que a população adulta apresenta um índice de escolaridade inferior aos dos mais jovens.

Assim, observa-se que a educação de adultos, na forma como ocorre no Brasil, tem como objetivo a recuperação da escolaridade de uma população, que por razões múltiplas, não pôde prosseguir com seus estudos. Essa característica, a da reposição da escolaridade, tem como consequência um perfil de aluno que, do ponto de vista psicológico, traz, consigo a marca do fracasso escolar. Sabemos, entretanto, que, muitas vezes, esses alunos nem mesmo tiveram a chance de frequentar os bancos escolares. A expectativa e a vontade de conhecer impulsionam fortemente o aluno em direção à possibilidade de dominar a leitura e a escrita, objetivando entender o mundo que o rodeia e do qual faz parte.

A definição da especificidade educativa em uma modalidade de ensino deve considerar as múltiplas dimensões que envolvem os educandos, como as de natureza social, biológica, psicológica, cultural e histórica desses sujeitos.

Do ponto de vista conceitual, é preciso que se proceda a uma análise do termo utilizado na legislação educacional no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Do ponto de vista etimológico, jovem, do latim jovis, é a pessoa de pouca idade; adolescente, do latim adolescere, significa crescer; e adulto, é o termo utilizado para definir a pessoa capaz de fazer uso pleno da razão.

A análise da história da educação no Brasil aponta para a educação de adultos como resultado da ineficácia do Estado em garantir, por meio de políticas públicas adequadas, a oferta e a permanência da criança e do adolescente na escola. As reformas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e concretizadas por meio de instrumentos legais como, por exemplo, a LDB 9394/96 e a Lei 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação, caracterizam a educação de adultos diferentemente da legislação anterior, que considerava o conhecimento e a experiência de vida do adulto o qual poderia legitimar seus saberes numa organização escolar compatível com esta especificidade. As medidas propostas para a modalidade de ensino com adultos acabam sendo diluídas com outra categoria excluída da escola regular, isto é, o jovem. Do ponto de

vista legal, LDB 9.394/96, entende-se por jovem aquele aluno com idade a partir de 14 anos. Há uma distinção a fazer entre o jovem e o adulto que se fundamenta na especificidade das circunstâncias de vida de cada fase do desenvolvimento destes grupos etários, bem como diferenças quanto aos interesses e às expectativas de cada um. O que se pretende esclarecer é que por força de lei, os jovens, a partir de catorze anos, poderão freqüentar as salas de aula antes destinadas apenas aos adultos. Neste trabalho, não se buscará refletir de forma aprofundada a problemática da educação deste jovem. Aqui pretende-se adotar a interpretação de que o jovem, contrariamente àquilo que está disposto na lei, deveria completar seu processo de escolarização com grupos da mesma faixa etária e no ensino regular. A política expressa nos dispositivos legais, ao rebaixar a idade para 14 anos, permitindo, assim, adolescentes freqüentarem as classes com adultos, parece ser uma forma de atenuar a pressão da sociedade sobre aqueles alunos que têm sido excluídos da escola regular por estarem em distorção na relação idade/série. Essa política esconde alguns dos problemas estruturais da escola e desconsidera distinções concernentes àquele que deveria ser o objeto de esforço da prática pedagógica: o aluno.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 10.172/01, refere, como diagnóstico, que, *“de acordo com a contagem da população realizada pelo IBGE em julho de 1996, são cerca de 2,7 milhões de crianças de 7-14 anos fora da escola, parte das quais nela já esteve e a abandonou. Uma parcela dessa população pode ser reincorporada à escola regular e outra precisa ser atingida pelos programas de educação de jovens e adultos”*. O diagnóstico feito no PNE refere, ainda, que *“o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionada à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira”*.

A política proposta pelo PNE considera que é preciso haver correção da distorção idade-série. Assim, *“a expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver”*. Ao que parece, a política a que se propõe este Plano, é a de considerar padrões de normalidade no processo de escolarização, como se as pessoas fossem iguais apenas por fazerem parte da mesma categoria etária.

Parece que a interpretação descrita pelo PNE não considera a diversidade entre os sujeitos de uma mesma faixa etária; este atributo é dado àqueles que não conseguiram cumprir a etapa do ensino fundamental até os catorze anos. Para aqueles que não seguiram o padrão de normalidade e não couberem na forma, resta a exclusão, mascarada como oportunidade de ensino na modalidade antes destinada aos adultos. A correção da distorção idade-série é mais uma forma de exclusão, já que a escola não conseguindo trabalhar com o aluno, o direciona para as classes de EJA.

Neste sentido, imaginar que o educando jovem estará sendo melhor atendido estando juntamente com os adultos, é promover tanto a exclusão dos jovens quanto a dos adultos de um processo educativo comprometido com a finalidade da educação e com a emancipação social.

A legislação educacional brasileira, após 1988, incluiu a categoria jovem na modalidade de educação de adultos. Educação de adultos é o termo historicamente utilizado no Brasil, para definir a modalidade de ensino dos educandos que não puderam se escolarizar em idade regular. O jovem da LDB é caracterizado pela faixa etária dos 15 anos para a conclusão da EJA do ensino fundamental (ingresso aos 14 anos) e 18 anos como conclusão da EJA no ensino médio (ingresso aos 16 anos).

As conferências internacionais de educação de adultos também definem o campo de atuação pedagógica direcionado aos educandos adultos, embora nas duas últimas conferências tenha aparecido a preocupação com a educação do jovem. No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, considera-se criança, a pessoa com até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Após os dezoito anos, poderíamos dizer que o sujeito pode ser definido como jovem. Antes disso, poderíamos dizer que são adolescentes. Isto significa que o termo na LDB – educação de jovens e adultos é utilizado de forma equivocada.

O termo adulto poderia ser definido por uma série de variáveis, combinando o critério jurídico, biológico, psicológico somadas estas variáveis às experiências de vida do sujeito. O código civil utiliza o critério da faixa etária para definir as pessoas que são capazes de responder pelos seus atos da vida civil. Do ponto de vista jurídico, a maioridade plena que se dava, anteriormente, aos 21 anos, com a mudança no código civil, que passou a vigorar em 11 de janeiro de 2003, a maioridade foi definida a partir dos 18 anos.

De maneira geral, pode-se identificar algumas especificidades entre os educandos jovens e adultos, conforme vai descrito no quadro no. 3.

Quadro no. 3 - Especificidade do Educando Jovem e Adulto

Educando Jovem	Educando Adulto
Dificuldade do jovem para continuar os estudos: o mundo da escola é diferente do mundo do aluno; a formação de grupos é uma marca, influenciando as decisões dos jovens.	Dificuldades do adulto em frequentar a escola ou em continuar seus estudos. Motivos: a) a proibição dos pais; b) por morar muito distante da escola; c) por não haver escola no local; d) por ter se casado; e) por ter tido filhos; f) por ter que trabalhar para ajudar no sustento da família; g) por desinteresse pessoal; h) pela proibição do marido, ou i) por razões internas da escola, como fracassos repetitivos.
A evasão escolar: A saída da escola pode significar a diferença entre a sobrevivência pessoal e familiar; o trabalho é uma necessidade imediata.	O retorno aos estudos: da mesma forma como as circunstâncias referidas puseram obstáculos à vida escolar do adulto, são elas que na fase adulta farão uma certa pressão para se retornar à escola.
A relação entre a escola e o trabalho: a educação profissional é utilizada como estímulo prático para a prática social e produtiva, de forma a se opor à realidade da marginalidade e da exclusão social.	A relação entre a escola e o trabalho: o educando adulto tem sido pressionado a iniciar ou completar a sua escolaridade em função das exigências do mercado de trabalho. Em virtude disso, os alunos adultos muitas vezes se angustiam, pois as oportunidades educacionais oferecidas a eles nem sempre são compatíveis com as suas necessidades imediatas.
O auto conceito do jovem: o aluno julga tudo saber, característica dessa fase do desenvolvimento da pessoa.	O auto conceito do adulto: o auto conceito do educando adulto, em virtude de sua história de vida, costuma ser baixo, repleto de estigmas e rótulos.
A aprendizagem na visão do jovem: a escola não é significativa para o aluno.	A aprendizagem na visão do adulto: se o aluno não aprende, a responsabilidade é dele e não do professor.
A perspectiva do professor: é preciso arrumar atividades práticas para o aluno, pois ele costuma apresentar problemas de disciplina.	A perspectiva do professor: é preciso suprir os conteúdos escolares que o adulto 'não teve'.

Assim, de uma forma geral, pode-se afirmar que a educação de adultos não tem sido prioridade na formulação das políticas públicas de educação no Brasil. A LDB 5.692/71 e a 9.394/96 propuseram uma regulamentação específica para essa modalidade de aprendizado.

A velocidade com que as informações são produzidas e veiculadas e a forma como as mudanças são propostas no mundo contemporâneo, refletem diretamente sobre o significado da educação e sobre a maneira como são concebidas as relações humanas. Esses fenômenos produzem efeitos sobre a concepção de escola e do fazer pedagógico implicados nas políticas atuais de educação, com especial referência ao trabalho pedagógico com alunos adultos, posto que esse tipo de trabalho tem como referenciais uma fundamentação e significado próprios.

Um problema freqüente na educação de adultos é a formação específica do educador. O trabalho pedagógico com adultos requer um conhecimento específico que, por via de regra, não é prioridade nos cursos de formação de professores. A Lei 5692/71, no art. 32, aponta a necessidade de uma formação específica para essa modalidade de ensino. Na legislação atual, LDB nº. 9394/96, art. 61, considera-se importante a capacitação do profissional em serviço, "*...de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando...*".

Se considerarmos as características psicológicas do educando adulto, que traz uma história de vida geralmente marcada pela exclusão, veremos a necessidade de se conhecerem as razões que, de certa forma, dificultam o seu aprendizado. Esta dificuldade não está relacionada à incapacidade cognitiva do adulto. Pelo contrário, a sensação de incapacidade trazida pelo aluno está relacionada a um componente cultural que rotula os mais velhos como inaptos a freqüentarem a escola e que culpa o próprio aluno por ter evadido dela.

A análise das circunstâncias históricas da educação de adultos é de fundamental importância para a desmitificação da idéia de que o aluno que não prosseguiu nos estudos seja um fracassado. Essa característica é comum no aluno adulto e precisa ser compreendida como forma de se obter sucesso pedagógico no trabalho docente. Ao mesmo tempo, a vontade de aprender do adulto é grande, e, por isso mesmo, deve-se cuidar para que este aluno permaneça na instituição escolar.

O professor é diretamente responsável por desenvolver um trabalho que conjugue as expectativas do aluno com seu compromisso educacional. Nesse sentido, é ele o principal responsável, do ponto de vista das questões internas da escola, pelo sucesso educativo do educando adulto. Para isso, o professor precisa estar preparado para cumprir este papel.

As questões relacionadas à metodologia de ensino voltada a alunos adultos merecem especial atenção. As posturas pedagógicas tendo em vista o trabalho com a criança e as posturas necessárias quando se trabalha com o adulto são diferentes. O profissional, todavia, que trabalha com o aluno adulto não teve, em sua formação acadêmica, o preparo necessário para atuar nesta modalidade de ensino.

A preocupação dos professores em buscar a forma mais apropriada para o exercício de seu trabalho docente é constante. A conseqüência desse anseio é a importação de modelos metodológicos descontextualizados do grupo com que se está atuando. Uma metodologia de ensino voltada para alunos adultos considera, em primeiro lugar, as características próprias de seus educandos. A sensibilidade do professor, neste caso, é de vital importância, pois cada classe se constitui como uma situação nova. O enfrentamento dessa situação requer a busca de recursos criativos. Isto não quer dizer que não existam princípios comuns que articulem a ação pedagógica. Estes princípios se constroem com base na elucidação das finalidades educativas propostas por educadores e educandos.

Assim, propôs-se apontar os pressupostos dessa modalidade de ensino baseando-se na apresentação de dez teses que subsidiaram a análise da política pública de EJA recentemente produzida no Brasil. Com essas teses pretendeu-se elucidar aspectos que fundamentam o trabalho pedagógico nesta modalidade de ensino, enfocando o conceito historicamente construído de educação de adultos e suas implicações na elaboração de políticas educacionais, bem como defender uma proposta pedagógica apropriada a este aluno, com base no pressuposto de que o educando adulto possui especificidades e características próprias, apontando as perspectivas atuais nesta modalidade de ensino no Brasil, levando-se em conta alguns referenciais legais nessa área, como expressão de uma determinada forma de se conceber uma política pública para a educação de adultos.

2.1. Teses sobre a educação de adultos: subsídios para análise de políticas públicas de EJA

A seguir serão apresentadas dez teses que, supostamente, se constituem em cenário daquilo que seria desejável para a educação na modalidade de EJA.

Primeira tese: **Educação de adultos não é sinônimo de alfabetização**. A educação de adultos no Brasil sempre esteve vinculada à educação elementar, portanto, intimamente ligada ao processo de alfabetização. Na análise de alguns momentos históricos da educação de adultos neste país² verifica-se uma preocupação específica com esta fase da escolarização. Nas décadas de 40, 50 e início dos anos 60 do século XX, dada a pressão internacional, e a alegação de que o analfabetismo obstaculizava o progresso, várias foram as campanhas destinadas a *erradicar* o analfabetismo. Com a promulgação da Lei 5.692/71, a educação de adultos passa a ser considerada através de uma perspectiva de continuidade do processo de escolarização, com a denominação de ensino supletivo de primeiro e segundo graus. Segundo Sérgio Haddad (2000) essa Lei, elaborada pelo governo militar, “... *deu resposta ao grande movimento da década anterior, capitaneado pelo pensamento freireano e pelos movimentos de cultura popular, com a implantação do Ensino Supletivo,*

² A criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930; a Reforma Francisco Campos em 1931; o movimento de migração da zona rural para a zona urbana ; a Constituição de 1934: reconhecimento da educação por parte do Estado, com oferta de ensino para todos; a Fixação do Plano Nacional de Educação - Constituição de 1934; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Saúde - 1938; o Recenseamento de 1940; a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário - 1942 e sua regulamentação - 1945; a criação da Unesco em 1945; a abertura política no Estado Novo - 1943 (mov. culturais influenciados pelo PCB); o fechamento do PCB - 1947; a realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos - 1947; a criação de um Serviço de Educação de Adultos no MES - 1947; a aprovação de um Plano Nacional de Educação Supletiva para Adolescentes e Adultos Analfabetos - 1947; a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos-CEAA - 1947/1963; a Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948; a realização do Seminário Interamericano de Educação de Adultos - 1949, em decorrência, surge a CNER- Campanha Nacional de Educação Rural - 1952; anexo à CEAA, é criado o Sistema de Rádio Educativa Nacional- SIRENA, 1957; a campanha de Erradicação do analfabetismo - 1958; no final dos anos 50 até 1964, proliferaram os movimentos populares de alfabetização; o Plano Nacional de Alfabetização - jan 1964/abril 1964; o único movimento popular sobrevivente após 1964, foi o MEB-Mov. Educ. de Base, ligado à CNBB; a criação da Fundação Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização - 1967; a institucionalização do Ensino Supletivo na Lei 5.692/71; a formação específica do professor para o Ensino Supletivo - art. 32, cap. IV da Lei 5.692/71; a extinção do Mobral e criação da Fundação Educar - 1986; a promulgação da Constituição de 05/10/1988 - (art 208 'O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: inciso I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, mesmo para os que a ele não tiveram acesso na idade própria'); a Conferência Internacional em Jomtien, Tailândia, que elaborou a Declaração Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990; a promulgação da LDB 9394/96 de 26/12/96 - (Título V, cap. II, Seção V, arts. 37 e 38.); A V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997; o Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal, abril de 2000; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em 10/05/2000; a aprovação do Plano Nacional de Educação em 09/01/2001.

ampliando o direito à escolarização daqueles que não puderam freqüentar a escola durante a infância e a adolescência. Apesar de ser produzida por um governo conservador, essa lei estabeleceu, pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o Ensino Supletivo. Embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos sete aos catorze anos, reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania.” (Haddad,2000:112) Na legislação em vigor, isto é, a LDB de nº. 9.394/96, a obrigatoriedade do ensino se estende por oito anos de escolaridade.

A segunda tese é consequência da luta pela definição de demandas educacionais de grupos específicos da população. **A responsabilidade em oferecer oportunidades e condições para a educação de adultos é do Estado.** Esta tese fundamenta-se no preceito da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que aponta a educação elementar obrigatória como responsabilidade do Estado. No Brasil, após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, uma série de providências foram tomadas pelo poder público a fim de elaborar políticas que atendessem a população adulta desescolarizada. No Brasil a educação de adultos é um fenômeno que decorre da falta de uma política que atenda à demanda por educação em fase regular de ensino. A educação de adultos em países como o Canadá, a França e a Inglaterra tem uma conotação diferente da simples reposição de escolaridade; nestes países, a educação de adultos é uma forma de socialização das pessoas já escolarizadas.

A terceira tese diz que **as políticas públicas de educação devem garantir a continuidade do processo de escolarização para o educando adulto.** A educação tem um papel fundamental no processo de transformação social. Para que o adulto possa se apropriar das condições necessárias para o pleno exercício da cidadania, e, portanto, de uma vida mais digna, é preciso garantir-lhe as oportunidades educacionais que sejam adequadas às suas peculiaridades. Cabe ao Poder Público assumir a dívida social da sociedade com essa população, buscando elaborar políticas educacionais que atendam aqueles que foram impedidos de prosseguir com seus estudos. Propõe-se, ainda, que os *policy makers* elaborem meios de viabilizar o contato entre os diversos agentes responsáveis pela gestão do sistema de educação de adultos e a integração metodológica entre as diferentes fases de escolarização.

A quarta tese refere que **a proposta pedagógica decorrente da política pública de educação não pode deixar de levar em conta as características e peculiaridades do educando adulto**. A política educacional deve levar em conta a especificidade do educando adulto. Os alunos adultos são diferentes das crianças e dos adolescentes. O modo de ver o mundo do adulto e a forma de se relacionar socialmente são influenciadas pela multiplicidade de experiências vividas; a expectativa em relação ao processo educativo é outra marca deste educando. Além disso, há fatores bio-físicos que precisam ser considerados, como, por exemplo, a necessidade do uso de óculos, as dificuldades (por força do trabalho ou da falta de hábito) na utilização de lápis, caneta, caderno pautado e carteiras inadequadas. A maior dificuldade apresentada pelo adulto, porém, refere-se à baixa auto-estima. O adulto freqüentemente apresenta um baixo auto-conceito, afirmando que nada sabe, como se o único conhecimento legítimo fosse aquele veiculado pela escola.

A quinta tese diz que **o ponto de partida para um trabalho metodológico adequado ao adulto é a consideração de sua experiência de vida; o ponto de chegada é uma prática social transformadora**. O processo educativo com adultos desenvolve-se com base nas experiências vividas e trazidas pelos sujeitos do ato educativo. Nesse sentido, educar é trabalhar com conteúdos vinculados ao cotidiano. Isto implica uma mudança de postura do educador que não se entende como único herdeiro do conhecimento historicamente acumulado e socialmente construído. No processo educativo, o objeto de conhecimento é o mundo, e são múltiplas as formas de interpretá-lo. A alternativa metodológica utilizada neste processo passa, necessariamente, pelo diálogo. O processo dialógico, contido na relação educador/educando, objetiva a superação da visão inicial do conhecimento em pauta para uma forma mais complexa, na qual os saberes anteriores são reordenados, analisados e o conhecimento é expresso de tal forma que o resultado final traduz-se em um conhecimento novo.

A sexta tese refere que **educadores e educandos são sujeitos do processo de conhecimento**. A idéia de igualdade entre educadores e educandos refere-se ao fato que ambos são sujeitos conhecedores do mundo. É preciso que se atente para o fato de que, embora exista uma relação de igualdade entre ambos, ao educador compete criar as condições que viabilizem o diálogo.

A sétima tese diz que **o diálogo é o método no qual se traduz a relação de conhecimento entre educador e educando**. O processo dialógico consiste num conjunto de práticas de interlocução por meio dos quais o professor cria as condições para que o aluno descubra os limites de seu próprio saber e produza novos conceitos que haverão de ser objeto de novas indagações num processo sem fim. Nesse sentido, a educação jamais termina. No processo dialógico, o conhecimento é sempre considerado em seu caráter provisório. Dialogar significa esclarecer conceitos com base na superação do confronto entre as experiências de vida do educador e a do educando. Conhecer algo significa descobrir que todo conhecimento é passível de crítica e que, portanto, todo conhecedor pode estar enganado em seu saber.

A oitava tese refere que **a sala de aula, com a presença de educadores e educandos, é o espaço privilegiado onde ocorre o processo pedagógico**. Isto significa que as alternativas metodológicas propostas para a educação de adultos devem valorizar a sala de aula e a presença de professores e alunos. A concepção de sala de aula não se refere somente ao espaço físico e nem pode se restringir a ele. A sala de aula é o lugar na qual o processo educativo se coletiviza. O ato educativo sistematizado deve abranger múltiplos espaços, intencionalmente preparados para alcançar o objetivo educacional. O estudo do meio é um exemplo de como o conceito de “sala de aula” pode ser ampliado.

A nona tese afirma: **No processo educativo é fundamental a presença do professor**. Não há ação educativa sistematizada e intencional sem a presença de professores e alunos. Um “passeio” a um local diferente não cumpre necessariamente a sua função educativa intencional e sistematizada. É certo que pode haver aprendizado valendo-se das experiências cotidianas das pessoas. A presença do professor, contudo, é garantia da intencionalidade e da sistematização do processo educativo. O processo educativo é dialógico. Neste processo, o professor traz as suas experiências assim como o aluno. O professor representa, porém, o conhecimento formalmente elaborado. O professor instrumentaliza o aluno com as habilidades necessárias para se apropriar do patrimônio cultural da humanidade. A banalização do papel do professor de forma a considerá-lo um agente de apoio ao processo de ensino-aprendizagem resulta numa perspectiva que não favorece uma postura educativa em consonância com as exigências da interpretação do processo educacional em termos dialógicos.

A décima tese aponta o objetivo da educação. **A finalidade da educação de adultos é a superação de uma visão ingênua de mundo e o avanço em direção a uma visão criteriosa, emancipadora e transformadora da realidade.** A razão de ser do processo educativo numa concepção progressista de educação, mais do que apropriar-se do código escrito, é apropriar-se de uma determinada forma de ver o mundo; é não ficar à margem da história; é poder se fazer ouvir num mundo cujas diferenças são marcantes; é poder contribuir para mudar o rumo da existência do ser humano.

2.2. A Educação de Jovens e Adultos e sua regulamentação legal

As diretrizes para a EJA, nos últimos anos no Brasil, podem ser analisadas com base nos referenciais legais que subsidiam a implantação de políticas públicas para esta modalidade de ensino. Aqui se buscará apontar os limites e possibilidades para a realização de uma proposta de EJA compatível com as suas características e peculiaridades valendo-se da análise dos textos da Constituição de 1988, da LDB 9394/96 e do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 10.172/2001) relativos à EJA.

As questões que envolvem a elaboração de política pública sobre o processo de melhoria do ensino e da universalização da educação são hoje postas pela pressão de organismos internacionais, dos acordos com bancos estrangeiros e de setores produtivos da sociedade. A relação entre desenvolvimento econômico e educação parece determinar o curso das políticas públicas. A apresentação de bons índices de escolarização e de aproveitamento escolar da população são indicadores aprovados pelas instituições internacionais fomentadoras e financiadoras de políticas em nosso país. No mercado econômico interno, os índices de escolarização de funcionários melhora a performance de empresas que se distinguem por um selo de qualidade. O poder econômico parece determinar os rumos da educação de tal forma que, hoje, a obtenção de elevados índices de educação torna-se uma necessidade da sociedade produtiva. Cumpre, assim, analisar criteriosamente em que medida as políticas públicas de educação têm sido elaboradas e com quais finalidades, especialmente no que tange à educação de jovens e adultos. Parece que colocar a educação a serviço da economia é buscar soluções imediatas e não duradouras. Educar pessoas é tarefa de longo prazo, cujos efeitos são sentidos ao longo de gerações.

Nas partes que se seguem serão analisadas as diferentes regulamentações que expressam as políticas públicas de EJA vigentes no Brasil.

2.2.1. A Constituição de 1988 e a Educação de Jovens e Adultos

Recentemente, a educação de adultos voltou a ser um tema amplamente discutido da mesma forma como foi feito nas décadas de 40, 50 e começo de 60 do século passado. O período iniciado com a Assembléia Constituinte culminou, em 05/10/1988, com a promulgação da nova Constituição do Brasil. A partir de então, o cidadão analfabeto passou a ter direito a voto. Esta Constituição ampliou a responsabilidade do Estado para ofertar a escolaridade básica a todos que não puderam concluí-la, inclusive aos jovens e adultos. A proposta constitucional reconhece as distorções na oferta de oportunidades educacionais à população. Na visão de Sérgio Haddad (2000:112) a Constituição de 1988 *“...destinou 50% dos recursos para fazer frente ao analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, estabelecendo, para isto, um prazo de dez anos. Apesar das dificuldades e do grande esforço necessário para cumprir tal meta, a legislação firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar uma injustiça no plano social”*

O texto da atual Constituição Brasileira, de 05/10/1988, estabelece, em seu artigo 205, o que se segue: *“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*. O que se pretende destacar é a responsabilidade de o Estado promover a educação, já que este é um direito extensivo a todos, inclusive aqueles que não puderam estudar em idade própria, conforme apontado no artigo 208: *“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;...”*

Ao registrar que a educação será promovida em colaboração com a sociedade, o texto da Constituição abre a possibilidade para as entidades da sociedade civil organizada criarem espaços educativos objetivando atender a demanda reprimida na modalidade de EJA. Esse dispositivo constitucional reconhece o papel das ONG's, dos movimentos populares e de outros segmentos organizados especialmente no que toca à questão da

alfabetização dos adultos. Assim, a Constituição de 1988 reconhece a responsabilidade de o Estado oferecer a educação fundamental para todos e indica a possibilidade de participação da iniciativa privada como forma de executar as estratégias de implementação de promoção dessa modalidade de ensino.

2.2.2. A LDB 9394/96 e a Educação de Jovens e Adultos

A abertura democrática no país e o processo de luta para que ocorresse a extensão das garantias da cidadania a todos teve forte influência na consolidação reivindicação do direito à educação. Um dos resultados políticos dessa reivindicação foi o reconhecimento do direito dos excluídos da educação regular a retornarem aos estudos, conforme os termos da LDB 9394/96.

A nova LDB, na perspectiva de Haddad “...buscou superar uma concepção de educação de pessoas jovens e adultas referida ao ensino fundamental regular. Evitou utilizar o termo *Ensino Supletivo* e a idéia de reposição do currículo voltado para a educação fundamental das crianças, a ser cumprido por todos aqueles que não puderam realizá-lo na idade própria.” (Haddad, 2000:112)

A LDB 9.394/96 acrescentou uma categoria nova de pessoas para usufruírem de uma modalidade de ensino que, na lei anterior, era prerrogativa apenas dos adultos. Na legislação educacional aprovada em 1996, além da categoria “adulto”, há a inclusão, nesta modalidade de ensino, da categoria “jovem”, conforme os termos da seção que se intitula “Educação de Jovens e Adultos”.

O artigo 37 da LDB 9.394/96 determina que sejam oferecidas oportunidades educacionais apropriadas aos jovens e adultos, conforme expresso neste texto: “*A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.* E o Inciso 1º continua: “*Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar seus estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames*”.

O princípio consagrado no texto legal de uma política pública voltada aos jovens e adultos reconhece explicitamente que as oportunidades educacionais para esta população

precisam atender a sua especificidade. Ocorre que há múltiplas interpretações acerca do significado da peculiaridade da EJA. Na concepção de Haddad, o projeto de elaboração da LDB 9.394/96 “...procurou estabelecer uma concepção peculiar da educação, voltada para o universo do jovem e do adulto trabalhador, que possui uma prática social, um modo de conceber a vida, uma forma de pensar a realidade”. (Haddad, 2000:112)

Ocorre, no entanto, que algumas alternativas pedagógicas implementadas na modalidade de ensino voltadas para a educação de jovens e adultos não atendem, em uma análise mais aprofundada, aos preceitos legais referidos, especialmente no que concerne à finalidade e às características da educação. Desenvolver a pessoa, preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho são os fins gerais estabelecidos na Constituição Federal como objetivos a serem atingidos por todo o sistema educacional. Oferecimento de oportunidades educacionais apropriadas às características, aos interesses, às condições de vida e de trabalho do alunado são os princípios específicos previstos na legislação para a modalidade da educação de jovens e adultos. Para Haddad, o projeto de LDB 9.394/96:

“...definiu que o Estado deveria criar as condições para que esse trabalhador pudesse freqüentar a escola, não só abrindo horários específicos no local de trabalho, mas também garantindo escolas noturnas, após as dezoito horas, incluindo bolsas de estudos e outros direitos, como merenda escolar, livros didáticos etc. Portanto, o Estado deveria ter uma atitude indutora, convocatória, e criar as condições para que ocorresse uma educação para o jovem e o adulto trabalhador, reconhecido como sujeito de direitos idênticos aos do restante da população.” (Haddad, 2000:112 e 113)

Há uma contradição entre aquilo que está presente no texto da lei e certas propostas para a sua concretização. A lei expressa-se por meio de algumas alternativas pedagógicas propostas para EJA que não satisfazem a necessidade do aluno trabalhador, além de não observar a natureza da especificidade da educação de jovens e adultos. (Peluso, 2001) Isso parece ser particularmente verdadeiro no caso das telessalas, que utilizam o material do Telecurso 2000. Isto foi verificado na análise dos termos propostos nos artigos 37 e 38 da LDB 9.394/96.

O Telecurso 2000 desrespeita aquilo que vem expresso nos termos legais no que se refere à finalidade e às características da EJA, especialmente no que se refere à formulação de conteúdos prefixados no material didático e na identificação da atividade do *trabalho*

como núcleo aglutinador das temáticas dos conteúdos. A prefixação dos conteúdos programáticos desconhece o pressuposto pedagógico indicador da necessidade de reconhecer que o processo educativo com jovens e adultos faz-se com base nas experiências que constituem o mundo do conhecimento dos educandos. A escolha do mundo do trabalho como contexto para a determinação do conteúdo das diversas disciplinas desconhece as especificidades regionais que diversificam as realidades dos diferentes mundos do trabalho existentes no Brasil. Nesse sentido, buscou-se apontar os limites do Telecurso 2000 como alternativa pedagógica para EJA. Embora, portanto, a LDB 9.394/96 reconheça a especificidade do processo pedagógico voltado a jovens e adultos, certas práticas educativas não podem ser tidas como consentâneas àquilo que a lei dispõe. Assim, o Telecurso 2000 não reconhece o mundo das experiências dos educandos, bem como não considera a diversidade do mundo do trabalho nas diferentes especificidades regionais em que ele ocorre.

2.2.3. O Plano Nacional de Educação – PNE e a Educação de Jovens e Adultos

Analisar as diretrizes, os objetivos e metas para a educação de adultos apontadas no Plano Nacional de Educação – (PNE), LEI 10.172 aprovada em 09/01/2001, foi relevante na medida em que este plano expressa o resultado de uma política pública de educação e aponta quais são as perspectivas para esta modalidade de ensino.

O diagnóstico feito pelo PNE (2001:34 e 35) ao indicar a situação da alfabetização no Brasil, afirma que, segundo dados do censo demográfico de 1991 e PNAD 1995, 1996 e 1997, na população com 15 anos ou mais, 14,07% das pessoas são analfabetas (de um total de 108.025.650). Da população com 50 anos ou mais, 31,6% são analfabetas. Dos homens, 14,6% são analfabetos e 28,4% têm idade de 50 anos ou mais. Das mulheres, 14,8% são analfabetas e 25,4% têm idade de 50 anos ou mais. Da população urbana, 10,7 % são analfabetas e 25,4% têm 50 anos ou mais. Da população rural, 32% são analfabetas e 55,7% têm 50 anos ou mais. Os dados indicam que, à medida que a idade vai aumentando, aumenta a proporção de analfabetos. Os índices acima referem-se à maior porcentagem segundo a distribuição por faixa etária. Isto quer dizer que os índices confirmam a ineficiência das campanhas de erradicação do analfabetismo ocorridas nas décadas de 40 e 50. Consideradas as políticas educacionais atuais para esta população, as chances das

peças mais velhas voltarem a estudar é muito reduzida. Ocorre que as políticas formuladas para a educação de jovens e adultos têm expressado critérios que se fundam na relação entre o mercado de trabalho e a idade produtiva das pessoas.

Na visão de Valente (2001:31), a subseção do PNE que trata da EJA “...retoma a linha de anunciar intenções, como erradicar o analfabetismo até o final da década coberta pelo PNE, sem, no entanto, amarrá-las a meios e mecanismos que viabilizem o fim proclamado. Considerando que FHC vetou, quando da sanção da Lei 9.424/96, precisamente o dispositivo que incluía o desenvolvimento e a manutenção da educação de jovens e adultos no universo dos dispêndios a serem cobertos pelo FUNDEF, para ser efetiva meta de erradicação do analfabetismo, seria necessário que o PNE apontasse de modo consistente para a superação do estrangulamento da questão do financiamento dessa modalidade de ensino.”

A afirmação de Ivan Valente parece ser procedente, uma vez que no PNE são definidas diretrizes, objetivos e metas para EJA que se contradizem ao postular as intenções sem garantir as condições que viabilizem as ações. A política educacional aqui expressa traduz uma prática de exclusão desta modalidade de ensino, o que se pode perceber ao analisar as formas previstas de financiamento para a EJA, passando pelas questões metodológicas adotadas e pela responsabilidade do Estado com esta população.

A ênfase dada no PNE à participação da sociedade civil no oferecimento de oportunidades educacionais ao jovem e adulto reflete a prática que tem sido usual na tentativa de buscar paliativos para esta modalidade de ensino. Sem a definição das fontes de onde sairão os recursos para a implementação das políticas de EJA, fica aberta a possibilidade de o Estado reduzir sua responsabilidade sobre esta forma de ensino. Em decorrência disso, abre-se o campo para a iniciativa privada e são acolhidas estratégias comprometidas com certos resultados que são produzidos por meio de estratégias que contrariam os próprios princípios definidos nos termos legais.

2.2.3.1. As diretrizes do PNE para a EJA

As diretrizes do PNE apontam:

- 1 - para um “...conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no

exercício pleno de cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho (grifo meu) a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental.”(PNE,2001:35) Percebe-se no texto do diagnóstico apresentado pelo PNE, a clara intenção de relacionar a escolarização do jovem e do adulto com o mercado de trabalho. Ora, as porcentagens de analfabetos homens de 20-49 anos somadas totalizam 23,60%; só a população masculina de 50 anos, ou mais, analfabeta totaliza 28,4%. No grupo de mulheres, a faixa etária dos 20-49 anos totaliza 21,2% de analfabetos e a porcentagem de analfabetas com 50 anos ou mais é de 34,4%. Isto reforça a tese de que a finalidade da educação de jovens e adultos passa pela questão da idade produtiva. A finalidade da educação precisa ser ampliada, caso contrário, incorre-se no erro de fomentar políticas que valorizem diretrizes educacionais voltadas para o **mercado** de trabalho, ao invés de instrumentalizar o cidadão para desfrutar do patrimônio cultural historicamente construído pela humanidade, o que inclui a inserção no **mundo** do trabalho.

- 2 - para a responsabilidade do Estado (PNE,2001:35), conforme assumido no art. 208 da Constituição de 1988, em oferecer ensino fundamental gratuito àqueles que não puderam estudar em idade regular.
- 3 - para a concessão de incentivos financeiros, como, por exemplo, bolsas de estudo (PNE,2001:35).
- 4 - para a diversificação dos programas como forma de valorizar o atendimento da clientela. Neste sentido, o PNE propõe a “...participação **solidária** (grifo meu) de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil diretamente envolvidas na temática.”(PNE,2001:36) Além disso, propõe “...a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas” (PNE,2001:36) para atender esta demanda, apontando, ainda, para a especialização do corpo docente. O que isto parece significar é que a intenção da iniciativa privada há de ser complementar à iniciativa do Estado tendo em vista à implementação da EJA. A expressão consagrada no texto do PNE dispõe sobre a *participação solidária* da iniciativa privada, dando a entender que os problemas nesta modalidade de ensino se resolvem com benevolência. O PNE reconhece, ainda, a especificidade do processo pedagógico em EJA na medida

em que se refere à produção de materiais didáticos, técnicas pedagógicas e preparação especial de docentes para EJA.

- 5 - para “*a integração dos programas de EJA com a educação profissional, pois aumenta a eficácia tornando-os mais atrativos*”(grifos meus) (PNE,2001:36). Esta diretriz aponta para algo que já é realidade. O Ministério da Educação parece que está se descomprometendo com a EJA à medida que incentiva a vinculação desta modalidade de ensino à educação profissional, ficando a cargo do Ministério do Trabalho e Emprego a organização da qualificação dos trabalhadores. Isto já pode ser observado na iniciativa, por exemplo, do Ministério da Saúde que, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, vem implementando o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE com o qual se pretende qualificar aproximadamente 225 mil trabalhadores da área de saúde e, neste processo, oferecer a cerca de 43% do total desses trabalhadores a escolaridade em nível de ensino fundamental.
- 6 - para o papel que os empregadores poderão exercer ao se considerar a necessidade da educação permanente aos trabalhadores, sugerindo que os empregadores poderão empregar estratégias como estas: “*...organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para frequência em cursos de atualização e implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho.*” (PNE,2001:36) A implantação de cursos para jovens e adultos trabalhadores dentro dos respectivos locais de trabalho já é uma realidade; prova disso pode ser encontrada na análise da implantação do Telecurso 2000 nas empresas.
- 7 - para o “*...acompanhamento regionalizado das metas, além de estratégias específicas para a população rural*”(PNE,2001:36). Tal diretriz reconhece a diversidade nas várias regiões do Brasil. A distinção entre as alternativas metodológicas propostas para a população adulta do meio urbano e rural é resultado das campanhas de alfabetização ocorridas ao longo das décadas de 40, 50 e início de 60.
- 8 - para a ampliação da oferta de ensino não só das quatro séries iniciais, que constituem o primeiro ciclo, mas das séries posteriores que compreendem o ensino fundamental completo, devendo ser garantido aos que completarem esta etapa o acesso ao ensino médio. (PNE,2001:36) Este plano parece entender que o prosseguimento de estudos

para as séries posteriores ao período inicial da alfabetização acontecerá quando parte da população diagnosticada como analfabeta conseguir se alfabetizar. O problema na elaboração deste plano é não considerar que a demanda já existe para todas as séries do ensino fundamental e do médio. A impressão que se tem na leitura do PNE é a de que haverá um esforço maciço para a erradicação do analfabetismo, para, posteriormente, promover (com certeza, não para a totalidade desses alunos), a extensão do ensino fundamental e, só depois, promovê-la para o ensino médio.

- 9 - para a grandiosidade da tarefa de oferecer oportunidades educacionais aos jovens e adultos, sugerindo a participação da sociedade, universidades, igrejas, sindicatos, entidades estudantis, empresas, associações de bairros, meios de comunicação de massa e organizações da sociedade civil. A estratégia do PNE parece ser transferir para a sociedade o poder de gerir o processo educativo. As conseqüências para a educação poderão ser trágicas, posto que não existem garantias de que a sociedade haverá de exercer esse poder, nem que a resposta da iniciativa privada se fará na proporção da demanda que é posta pelo direito de jovens e adultos a receberem uma educação adequada.

2.2.3.2. Objetivos e metas do PNE para a EJA

A seguir, serão apresentados os vinte e seis objetivos e metas (PNE,2001:36,37 e 38), agrupados por categoria, e que vigorarão a partir da aprovação do PNE. A numeração dos objetivos e metas mantém-se conforme apontado no Plano. O agrupamento por categorias é uma tentativa de facilitar a análise dos temas desenvolvidos no PNE.

A - Analfabetismo – Esta categoria reflete os objetivos e metas ligados a um problema real que é o analfabetismo brasileiro. A concepção, presente no PNE, entretanto, parece ser a de que a EJA envolve apenas o processo de alfabetização, e não constitui parte de um processo educativo que se estende por toda a vida. Além disso o texto do PNE parece desconsiderar grande parte da população que não possui a educação básica completa. Assim, buscou-se aglutinar todas as metas e objetivos que traduzem esta percepção, a seguir arrolados:

- 1 - estabelecer programas para alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos em 5 anos e, ao final da década, erradicar o analfabetismo.*

O diagnóstico do PNE (2001), revela que o número de analfabetos maiores de 15 anos é de 16 milhões. Certamente, alfabetizar esta população no prazo previsto envolve um esforço considerável, especialmente se for observada a dificuldade em alocar recursos para esta modalidade de ensino. Ocorre, entretanto, que esta Lei supõe a participação e envolvimento da sociedade para cumprir o proposto nesta meta, acarretando, mais uma vez, a flexibilização da responsabilidade do Poder Público na garantia de oferta para a EJA.

2 - assegurar em cinco anos a oferta de EJA equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos ou mais que não possuam essa escolaridade.

A realização, em cinco anos, da meta aqui proposta pelo PNE implica a criação de cerca de 7.5 milhões de vagas em cursos voltados para o oferecimento das séries do primeiro ciclo do ensino fundamental. Certamente, essa é uma meta que permitiria sugerir a preocupação dos elaboradores de políticas educacionais de EJA com o ensino continuado. A falta de indicação das fontes de financiamento, entretanto, compromete a realização desta meta, conforme se verá a seguir:

6 - realizar, anualmente, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos que constituam referência para os envolvidos com a erradicação do analfabetismo.

Uma vez mais, a definição da meta prioriza a preocupação com o processo de alfabetização e não com a EJA em termos de educação continuada. Há experiências importantes envolvendo a EJA no ensino fundamental e médio.

9 - Instar Estados e Municípios a procederem um mapeamento da população analfabeta visando localizar e induzir a demanda e programar a oferta de educação para os jovens e adultos.

O mapeamento previsto na Lei será mais informativo se incluir também o levantamento daqueles que não concluíram o ensino fundamental e médio. Os resultados poderiam oferecer uma visão do nível de evasão escolar dos jovens e adultos. Mais uma vez, nota-se que a preocupação expressa no PNE está associada com a elaboração de uma política para “combater” o analfabetismo, e não centrada na oferta de escolaridade continuada para os que não a puderam concluir em idade regular.

B - Educação Continuada – Esta categoria reflete a preocupação com analisar a medida segundo a qual o PNE aponta para um conceito amplo de EJA, com perspectiva de atendimento da demanda já existente tendo em vista a conclusão da educação básica. Avalie-se:

3 - assegurar até o final da década a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as quatro séries iniciais.

Parece que o esforço estará concentrado, inicialmente, na 1ª fase da escolarização. O fato é que seria preciso haver uma concentração generalizada e imediata de esforços no sentido de aumentar a oferta das séries finais do ensino fundamental e as que constituem o ensino médio. Já temos dados mais que suficientes que comprovam a demanda para essas fases de escolarização. O relatório apresentado pelo MEC (2001): “Educação no Brasil 1995-2001”, aponta para a média de 5.9 anos de estudo entre as mulheres e 5.6 para os homens em dados colhidos no ano 1999. (MEC, 2001:13) Há muito por fazer, se compararmos esta média de escolarização da população brasileira ao período necessário para se terminar a escolarização básica que compreende onze anos de estudos. Avaliem-se as metas seguintes:

4 - estabelecer programa nacional para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais.

Parece ser de fundamental importância a participação do Poder Público, por via de sistemas públicos de ensino, na oferta de oportunidades de ensino para jovens e adultos.

16 - dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.

Esta meta poderia iniciar imediatamente, se fossem utilizadas as escolas públicas já existentes. Persiste, ainda, o problema da ampliação imediata de atendimento da demanda sem recursos financeiros.

17 - incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenham ou não formação de nível superior.

Segundo expresso no texto, esta meta parece ser interessante desde que os cursos sejam financeiramente subsidiados para o aluno. Experiências deste tipo serão inovadoras e certamente promoverão a motivação do jovem e do adulto para a sua formação permanente.

18 - estimular as universidades e organizações não governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade.

Os cursos ministrados para a terceira idade e recém iniciados no Brasil, costumam adotar o enfoque que considera a educação para esta faixa etária na perspectiva da educação permanente, promovendo a socialização e o bem estar das pessoas.

C - Processo Pedagógico – Nesta categoria incluem-se aspectos do PNE que compõem as metas e diretrizes diretamente relacionadas à prática pedagógica, apontando a incorporação, ou não, do conhecimento produzido na área de EJA, ou, mesmo, qualificando a concepção presente nos itens elencados a seguir:

Do Material didático

5 - estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo MEC, de material didático-pedagógico adequado aos jovens e adultos, para os cursos em nível de ensino fundamental, de forma a incentivar a generalização das iniciativas da meta 4.

O conhecimento e as experiências acumuladas permitem concluir que “padronizar” material pedagógico para EJA é desconsiderar o contexto em que os educandos estão inseridos. Ademais cabe, novamente, questionar a finalidade desta modalidade de ensino e avaliar se os objetivos dos materiais produzidos são coerentes com uma visão de educação que leve em conta a diversidade das experiências dos educandos.

Da Formação do Educador

6 - Assegurar que os sistemas estaduais de ensino em colaboração com os demais entes federativos mantenham programa de formação de educadores para EJA habilitados para atuar, no mínimo, com as séries iniciais do ensino fundamental de modo a atender a demanda no esforço empreendido para erradicar o analfabetismo.

Mais uma vez, a prioridade é a alfabetização, como se os educadores de adultos dos níveis subseqüentes à alfabetização tivessem a preparação adequada para atuar nesta modalidade de ensino, ou, mesmo, como se os jovens e adultos que procuram a continuidade de estudos não possuíssem características diferenciadas.

Do Currículo

12 - Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional.

Os termos da redação desta meta não apontam para a definição de uma proposta que represente o consenso daqueles que atuam e refletem sobre a EJA para a definição de um “parâmetro de qualidade”. Cabe, então, questionar quem, ou quais órgãos ou entidades subsidiarão a definição do que é melhor para cada etapa desta modalidade de ensino.

Da Avaliação

13 - Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos.

Esta meta deve ser analisada com cautela. A certificação está relacionada com o processo de avaliação, que, por sua vez, relaciona-se com os objetivos da educação oferecida para o jovem e o adulto. Se o Estado é o responsável pela certificação, certamente a concepção do que avaliar será de sua competência. A discussão, envolvendo o item anterior, sobre a definição de “parâmetros”, tem repercussão nesta meta.

19 - Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de EJA, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do Plano.

O que se tem observado desde a aprovação do PNE, em janeiro de 2001, são ações oriundas de programas voltados à alfabetização de jovens e adultos, como o Programa da Alfabetização Solidária, o qual vem atuando de forma ampliada no território nacional, e, nas séries mais avançadas do ensino fundamental e no ensino médio, constata-se a presença cada vez mais forte de convênios da Fundação Roberto Marinho com as Secretarias Estaduais de Educação para o oferecimento do Telecurso 2000. Estes dois exemplos refletem uma política de *participação solidária* da sociedade civil organizada em uma matéria de extrema gravidade, como é o caso da escolarização da população jovem e adulta o que demonstra, mais uma vez, a posição assumida pelo Estado de não se responsabilizar por este segmento do processo educativo.

Das Alternativas Metodológicas

14 - Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.

Esta proposição pode ter um efeito perverso, consideradas as peculiaridades do adulto. O adulto é um educando que carece de um atendimento num espaço coletivo e com a presença de professores e de outros alunos.

D - Parceria com a sociedade – O conceito de parceria traduz a prática de co-responsabilizar a sociedade pela dívida social do Estado, e implica o reconhecimento de que, sozinho, o Poder Público não conseguirá saldar sua dívida com aqueles que não puderam cumprir a escolaridade em idade prevista em lei. As práticas pedagógicas oferecidas para EJA requerem uma especificidade que, dificilmente, poderá ser satisfeita pela iniciativa particular.

7 - Estabelecer políticas que facilitem parcerias para a utilização dos espaços ociosos existentes na comunidade, buscando aproveitar o potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil para EJA.

O partido comunista propôs, na década de 40, a criação dos Centros de Cultura Popular, os quais parecem conter uma estratégia interessante tendo em vista o aproveitamento de espaços e do potencial de trabalho das comunidades, buscando ampliar o conceito de educação. Seria interessante retomar a criação de Centros Populares de Cultura em cada bairro, buscando assegurar que estes não fossem aproveitados apenas como centros de lazer, ou como salas para alfabetização, mas que a comunidade pudesse usufruir amplamente do espaço como um local público, permanente, onde pudessem funcionar cursos de EJA e outras formas de manifestação cultural.

10 - Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes da educação superior e de cursos de formação de educadores de ensino médio que participarem de programas de EJA.

É interessante notar que há uma perspectiva presente nesta meta que propõe a formação do educador com base no exercício docente. Seria desejável que esta meta favorecesse a abertura de cursos de formação nos cursos de graduação nas unidades de origem dos estudantes universitários.

17 - Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de EJA no nível fundamental e médio, assim como cursos de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas 5 e 14.

Esta meta permite visualizar a preocupação com a extensão das ofertas educacionais para todos. Talvez fosse interessante não apenas possibilitar o acesso à escolarização básica, como também promover a educação permanente aos alunos daquelas instituições.

24 - Articular as políticas de EJA com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.

Esta meta é de fundamental importância, posto que sugere a necessidade de ampliar o conceito de educação. O processo educativo, especialmente nessa modalidade de ensino, não pode ser restrito ao espaço físico de sala de aula. A excelência da escola está em ampliar os conhecimentos e experiências dos educandos, possibilitando-lhes o acesso ao patrimônio cultural historicamente acumulado.

E - Institucionalização da EJA – Esta categoria assume que o Estado deve ter o papel de indutor de políticas e fomentador de recursos que viabilizem práticas pedagógicas progressistas. Avalie-se:

10 - reestruturar, criar e fortalecer nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de adultos.

É preciso ressaltar aqui a necessidade de vincular as ações entre ambas as secretarias, estadual e municipal, para a promoção da continuidade do processo de escolarização dos adultos, reafirmando o compromisso de que a EJA é de responsabilidade do Poder Público.

F - Financiamento – Este aspecto é de fundamental importância, pois explicita em que medida o Estado estará se responsabilizando por esta modalidade de ensino. Veja-se:

25 - incluir, a partir da aprovação do PNE, a EJA nas formas de financiamento da Educação Básica.

Para que possa haver o cumprimento destas metas, é preciso, entre outras coisas, que haja recursos financeiros. É preciso que se amplie a dotação orçamentária já existente, tendo em vista que a política de priorizar segmentos educativos, como, por exemplo a faixa etária dos sete aos catorze anos, desconsiderou as necessidades da EJA.

G - Relação com o Trabalho – Faz parte do processo educativo formar o cidadão para inserir-se no mundo do trabalho. Deve ficar claro que, nesta modalidade de ensino, e em nenhuma outra, o sujeito deverá se tornar um aprendiz mecânico para o trabalho. Assim:

15 - sempre que possível, associar ao ensino fundamental a oferta de cursos básicos de formação profissional.

Há uma forte preocupação nesta meta com a vinculação da EJA com o mundo do trabalho e, considerada a relação entre escolaridade e acesso à melhores oportunidades de trabalho, justifica-se a proposta.

22 - articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos.

É certo que estar ou não empregado contribui para a entrada, permanência ou evasão do aluno nas instituições educativas. É comum o educando jovem e adulto adotar uma perspectiva imediatista dos efeitos produzidos pelo processo educativo. A mudança nas relações de trabalho deverá influenciar o enfoque para EJA, o que se percebe na meta 15 deste Plano. O cuidado que se deve ter é o de não avançar etapas na educação justificada pela necessidade de sobrevivência do aluno; corre-se o risco de se entender que a EJA só teria sentido se qualificasse o sujeito para o mundo do trabalho.

23 - nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de EJA para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleeducação.

Esta meta carece de uma análise das finalidades e resultados das alternativas pedagógicas oferecidas aos jovens e adultos em seu ambiente de trabalho. O que se tem percebido é a dificuldade em se avaliarem os programas educativos propostos pelas empresas aos trabalhadores. Cabe indagar até que ponto as alternativas oferecidas no próprio ambiente de trabalho permitem desenvolver uma visão mais crítica da sociedade no sentido freireano de educação.

H - Acompanhamento estatístico da escolarização da população – Nesta categoria buscam-se o diagnóstico e o acompanhamento da população, com o objetivo de propor políticas adequadas e diferenciadas para cada segmento demandado para EJA. Avalie-se:

21 - realizar estudos específicos (com censos específicos – agrícola, penitenciário,...) para verificar o grau de escolarização da população.

Este é um grande desafio, em razão da multiplicidade de problemas apresentados nas diversas regiões do país.

I - Disposições Gerais – Consideram-se aqui as contribuições das metas de outras temáticas que envolvem a educação básica, dos quais a EJA também se beneficia.

24 - Observar, no que diz respeito à EJA, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação de professores, educação a distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena.

Um dos aspectos a se observar é que, embora a EJA compreenda a educação básica, não há uma vinculação de verbas para promover esta modalidade de ensino. Alternativas, como a educação a distância, são propostas como possibilidade de escolarização para jovens e adultos; a qualificação profissional é outra alternativa que se apresenta como solução para esse nível de educandos. Em uma análise mais criteriosa, as alternativas propostas para esta modalidade de ensino têm efeito paliativo. Avalie-se que tais possibilidades não traduzem a especificidade pedagógica dos educandos jovens e adultos.

De modo geral, pode-se afirmar que, do ponto de vista dos referenciais legais aqui analisados e que fundamentam a política pública para a EJA, parece haver um quadro de intenções no sentido de oferecer oportunidades educacionais apropriadas a esta população, sem a pretensão, todavia, de vincular recursos que possibilitariam desencadear as ações necessárias para ampliar a oferta de educação básica a todos. É preciso atentar para a ênfase dada ao estabelecimento de parcerias com a sociedade civil mormente no que toca à questão do analfabetismo. Se há uma dívida social histórica para com aqueles que ficaram alijados do sistema educacional, é preciso que o Estado assuma a dívida, pois cabe-lhe, sem dúvida, a tarefa de assim fazê-lo. Ademais, o sentido solidário presente nesta política pública, pode ter resultado duvidoso. Há fortes indícios de que as atuais políticas educacionais para EJA, adotadas na década de 90, ao admitirem o caráter solidário de participação da sociedade civil na implementação dos dispositivos legais, têm o sentido de transferir para outros agentes a responsabilidade do Estado. O analfabetismo e a ausência de escolarização de jovens e adultos é resultado de distorções estruturais da sociedade, as quais, indevidamente corrigidas pelas políticas educativas do passado, tornam jovens e

adultos credores de vantagens que resultaram na infração e no desrespeito de seus direitos fundamentais. O educando adulto não é o responsável por sua desescolarização. Ele é o resultado de uma perversão estrutural da sociedade, a qual só pode ser corrigida por medidas políticas que responsabilizem o Estado, isto é, por uma sociedade politicamente organizada mediante a implantação de um processo educativo que atenda as especificidades desse nível de educando.

A tese aqui adotada é a de que reivindicar uma escola pública e popular haveria de ser a saída para o rompimento com a idéia de que, em se tratando de alunos desta modalidade de ensino, qualquer forma de educação seria bem vinda.

Capítulo III

Os Novos Espaços do Saber: O Ciberespaço, A Educação a Distância e a Telessala

" Eis o humano, atravessando em toda a sua estatura os quatro espaços; marchando, os pés calcando a grande Terra dos mitos, os cabelos levantados para o cosmo e os deuses; sentado, fixo, inscrito no Território; os braços trabalhando no Espaço das mercadorias, os olhos e os ouvidos devorando os signos do espetáculo; a cabeça, enfim, no Espaço do saber, o cérebro conectado a outros cérebros, errante, navegando, recriando mil outras Terras na múltipla esfera dos artificios."(Lévy, 1998:130)

O texto em epígrafe parece expressar o significado das possibilidades múltiplas do mundo em que estamos vivendo, com reflexos, também, para o campo educativo. É o ciberespaço como uma nova dimensão do saber humano. É preciso, no entanto, que se proceda a um exame criterioso das possibilidades que se estabelecem para a relação pedagógica em espaços educativos que adotam formas alternativas de divulgação do saber, e, em que medida o diálogo é caracterizado nestes espaços.

A partir da segunda metade dos anos 90, as alternativas para a escolarização da população adulta no Brasil têm recaído em práticas pedagógicas que merecem atenção, especialmente, tomando-se em consideração o papel do Poder Público no oferecimento de oportunidades educativas para esta modalidade de ensino. Uma destas alternativas é identificada como Telecurso 2000, um conjunto de procedimentos educativos voltados para o ensino de jovens e adultos, por meio dos quais pretende-se trabalhar a idéia de ensino a distância e a utilização de espaços virtuais do saber. Essa modalidade de ensino é aqui questionada, posto que as práticas propostas não atendem a especificidade pedagógica que a modalidade de EJA requer e, ademais, ela não explicita a intenção de que o Poder Público venha a assumir a responsabilidade de saldar a dívida social com os jovens e adultos que, historicamente, ficaram à margem, por razões sociais, do processo de escolarização. Nesse sentido, a telessala será caracterizada como parte da política pública para EJA e será

investigada de tal forma a revelar se ela atende a especificidade pedagógica que esta modalidade de ensino requer. Discute-se aqui em que medida a telessala pode se constituir como uma alternativa pedagógica que possibilite uma educação dialógica.

Neste capítulo, pretende-se problematizar a idéia de que existe um novo espaço do saber, isto é, o espaço do mundo virtual e que implicações a existência dessa dimensão da realidade traz para EJA.

1. Contextualizando os novos Espaços do Saber

A hipótese de Lévy (1998:22) é que o mundo contemporâneo abre a perspectiva de um novo espaço de conhecimento para o ser humano: *o espaço do saber*. Este espaço insere-se no que o autor chama de espaço antropológico. Para o autor, são quatro os espaços antropológicos: a *terra*, o *território*, as *mercadorias* e o *saber*. Estes espaços coexistem, em toda parte, de forma diferenciada, com significação e com infra-estrutura próprias. Assim, linguagens e relatos para a Terra; campos para o Território; impressos e máquinas para o espaço das mercadorias; redes digitais, universos virtuais e vida artificial para o espaço do saber. (Lévy, 1998:128)

O espaço antropológico nasce das interações entre as pessoas. Surge, portanto, ao longo da vida humana, sendo, então, extensivo ao conjunto da humanidade.

1.1. Caracterização do Espaço do Saber

O espaço do saber surge no século XX, mas é iniciado com o processo de desterritorialização possibilitado pelo espaço das mercadorias. Dessa forma, fica sugerida a relação de implicação entre o surgimento do espaço de saber e a mundialização da cultura. O espaço do saber tem, entretanto, suas peculiaridades. Assim, esse espaço caracteriza-se pela alta velocidade de evolução dos saberes, pela enorme massa de pessoas convocadas a aprender e produzir novos conhecimentos e, enfim, pelo surgimento de novas ferramentas (as do ciberespaço) que são capazes de realizar operações complexas que jamais poderíamos imaginar que pudessem ser produzidas no espaço de tempo tal como possibilitado pelas modernas máquinas.

Para Lévy, o espaço do saber não deve ser confundido com o objeto das ciências da cognição. O ser humano pensa desde a origem da espécie e cada espaço desenvolve formas

específicas de conhecimento. Como criação antropológica, é um plano vivo, qualitativamente diferenciado, desenvolvido pelas metáforas e navegações dos intelectuais coletivos que o percorrem. Este espaço não é um recipiente abstrato de todos os saberes possíveis: ele produz uma forma específica de saber, e reorganiza, hierarquiza e insere no meio ativo, que é o seu, os modos de conhecimento resultantes dos outros espaços antropológicos. (Lévy, 1998:127)

Em cada campo antropológico há um tipo específico de conhecimento. O que difere o chamado espaço de saber em nossa perspectiva civilizatória atual, é a velocidade de evolução dos saberes, a quantidade de pessoas 'convocadas' a aprender e produzir novos conhecimentos, e o surgimento de novas ferramentas. (Lévy,1998:24).

1.1.1. A relação dialógica todos-todos

Lévy (1998:27) parte do pressuposto de que o aprendizado recíproco faz a mediação das relações entre os 'homens'. Não se justifica, assim, a dominação de um sujeito sobre o outro, já que os saberes são diferentes.

Na interpretação de Lévy, no espaço do saber, os indivíduos podem trocar livremente suas informações sobre as coisas, sem ver sua capacidade de aprendizado ser bloqueada por programas ou pré-requisitos. O espaço do saber seria, nesses termos, um legítimo espaço de liberdade.

Isto quer dizer que as pessoas possuem conhecimentos que podem ser compartilhados. Todos possuem conhecimentos sobre algumas áreas, ao mesmo tempo que são ignorantes em outras. Essa sociabilidade do saber instaurado no quarto espaço antropológico permite a construção de novas identidades, que são as identidades do saber. As conseqüências éticas da instituição da subjetividade são imensas, como aponta Pierre Lévy:

“Todos possuem conhecimentos sobre algumas áreas, ao mesmo tempo que são ignorantes em outras. Essa sociabilidade do saber instaurado no quarto espaço antropológico permite a construção de novas identidades, que são as identidades do saber. Quem é o outro? É alguém que sabe. E sabe coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como essas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuemos melhor juntos do que separados.” (Lévy,1998:27)

1.1.2. O espaço do saber constrói-se numa situação informal, portanto não sistematizado.

Os mecanismos do espaço referido não estão propriamente ligados à educação formal, mas, sim, a uma situação informal de aprendizado. Se, nesse espaço, a relação com o outro é fundamental na construção dos saberes, como se caracteriza a relação entre os conhecimentos adquiridos formalmente e aqueles adquiridos por meio da experiência de vida?

" Se os outros são fonte de conhecimento, a recíproca é imediata. Também eu, qualquer que seja minha provisória posição social, qualquer que seja a sentença que a instituição escolar tenha providenciado a meu respeito, também sou para os outros uma oportunidade de aprendizado. Por meio de minha experiência de vida, de meu percurso profissional, de minhas práticas sociais e culturais, e dado que o saber é co-extensivo à vida, ofereço recursos de conhecimentos a uma comunidade. Mesmo que esteja desempregado, que não tenha dinheiro, não possua diploma, mesmo que more no subúrbio, mesmo que não saiba ler, nem por isso sou 'nulo'. Não sou intercambiável. Tenho imagem, posição, dignidade, valor pessoal e positivo no Espaço do Saber. Todos os seres humanos têm direito ao reconhecimento de uma identidade de saber."(Lévy, 1998:28)

O espaço do saber é um espaço democrático. Para fazer parte dele, é necessário que se dominem as ferramentas de acesso: manipulação da linguagem do computador, conhecimento de uma língua estrangeira, domínio da leitura e escrita, telefone, recursos para pagar a conta telefônica e o provedor da internet. De *posse* destes pré-requisitos, este espaço configura-se como uma ágora nos tempos de Sócrates. No ciberespaço, o ser humano configura-se como um sujeito único, valorizado por suas capacidades e pronto para compartilhar saberes. A troca de conhecimentos virtuais acontece dentro de um sistema que neutraliza as diferenças sociais. Todos podem inserir-se no debate e compartilhar seus conhecimentos com outros dentro de uma dinâmica que desconhece preconceitos e classificações fundadas em valores subjetivos. Nesse espaço, não existem saberes nobres e outros ignóbeis. Todos podem inserir-se no ciberespaço valendo-se de sua identidade qualquer que ela seja.

1.1.3. A relação do espaço do saber e a ágora socrática.

A relação do espaço do saber e a ágora socrática, consiste no fato de que o ciberespaço caracteriza-se mediante a possibilidade de rompimento com as fronteiras do espaço do saber. Na ágora socrática está a possibilidade de popularização e de

democratização da palavra. O ciberespaço talvez seja mais democrático que o acesso à educação escolar formal. Isto coloca-se como um paradoxo, já que a leitura e a escrita são os pressupostos de acesso ao ciberespaço.

No ciberespaço, a relação dialógica é de todos-com-todos, característica do universo informacional. Na ágora socrática, o diálogo está relacionado com a busca de conceitos, e a relação é de um-com-outros, característica do universo pedagógico. Lévy refere-se, de forma entusiástica, ao significado das possibilidades oferecidas pelo ciberespaço. Assim, o autor destaca que esse espaço propicia a interação entre diferentes comunidades, de indivíduos que são, ao mesmo tempo, singulares e múltiplos. Isso propicia o surgimento de uma inteligência coletiva que *"...longe de fundir as inteligências individuais em uma espécie de magma indistinto, a inteligência coletiva é um processo de conhecimento, de diferenciação e de retomada recíproca de singularidades."* (Lévy, 1998:31 e 32)

Se buscarmos a compreensão do processo educativo como uma construção que é histórica, é possível inferir que as contribuições da tecnologia para a educação adquirem um papel importante no que diz respeito às possibilidades de inclusão das pessoas no espaço do saber.

Há um patrimônio acumulado historicamente pela humanidade e que o processo educativo tem tido o papel de preservá-lo. A educação assume, desta forma, um papel de conservar a cultura produzida ao longo da trajetória humana. Há uma dimensão do processo educativo, porém, que é o de criar as condições para que as novas gerações possam agir no mundo tendo em vista promover as transformações desejadas. Neste sentido, a educação assume seu caráter transformador. Assim, as ações realizadas nesse tempo histórico, bem como o produto decorrente delas, se transformarão no patrimônio das gerações futuras. Assumindo esta dupla perspectiva da educação, coloca-se o problema de situar no tempo presente as condições que resguardam a possibilidade de se avançar rumo ao futuro e em que medida o conjunto da humanidade dominará os mecanismos para acompanhar e interferir nas mudanças propostas.

A velocidade com que a tecnologia da informação se estabelece na configuração do espaço do saber, como aponta Lévy (1998), possibilita o rompimento das fronteiras do conhecimento, o que certamente causará uma mudança na concepção da escola e da educação. O que tudo isso parece indicar é que é preciso caracterizar essa mudança e

determinar em que sentido as relações pedagógicas serão alteradas. Isso põe, ainda, a necessidade de se analisar se o diálogo, como um fenômeno que ocorre entre os sujeitos do ato pedagógico, é possível nesta nova configuração.

2. Educação a distância - refletindo seu conceito e suas implicações

A Educação a Distância (EaD) não é um fenômeno recente no mundo. O mais antigo curso a distância de que se tem registro é o de taquígrafia, feito por correspondência, iniciado no ano de 1728, nos EUA. Em 1882, a Universidade de Chicago criou o primeiro programa universitário de EaD nos EUA. O reconhecimento acadêmico de cursos por correspondência data de 1883, quando o Estado de Nova Iorque autorizou o *Instituto Chautauqua* a conceder diplomas por intermédio de tal metodologia. Data de 1906 a primeira escola primária a dar cursos por correspondência - a *Calvert School*, de Baltimore. A Universidade de Queensland, na Austrália, foi criada em 1910 para ministrar cursos por correspondência. A Noruega tem experiência com EaD desde 1914, com ênfase nos cursos técnicos, vocacionais e administrativos. Na África do Sul, a *University of South Africa (UNISA)* foi criada em 1916 oferecendo cursos por correspondência; atualmente a instituição utiliza outros recursos disponíveis. Na China, desde a década de 1940, o ensino por correspondência e o rádio são aliados em projetos educacionais, agregando-se às televisões a partir dos anos 60. A Inglaterra criou a *Open University* em 1967. O modelo desta universidade influenciou a criação de outras 17 instituições em vários países do mundo. (Niskier,1999) A necessidade de EaD, em muitos países, está ligada às condições históricas, geográficas, climáticas e ao paradigma econômico vigente.

No Brasil a experiência com EaD ocorreu primeiramente entre o período de 1922 a 1925, quando Roquete Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e implementou um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação. Em 1941, foi fundado o Instituto Universal Brasileiro, que passou a oferecer cursos livres por correspondência. Uma experiência em radiodifusão muito conhecida no Brasil foi o Projeto Minerva. Iniciado em 1970, o conteúdo veiculado era a programação oficial, tanto a educativa quanto a cultural. (Niskier,1999)

Muitas experiências têm sido registradas de cursos por correspondência, rádio-educação e teleducação no Brasil, apoiadas, mesmo, pela legislação. A LDB 5692/71, em

seu artigo 25, § 2º, já referia que os cursos supletivos poderiam ser ministrados em classes ou utilizando-se de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que pudessem permitir o alcance do maior número de alunos. A LDB 9394/96, atualmente em vigor, criou os instrumentos legais para a legitimação do Ensino a Distância, regulamentando o artigo 80, que trata especificamente desse ensino, no Decreto no. 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. O conceito de EaD, neste Decreto, é entendido, conforme artigo 1º, como

“...uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.”

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em julho de 1997, estabeleceu uma Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. A proposição feita nesta Agenda considera outras formas para criar oportunidades educacionais adequadas aos adultos, conforme apontado no tema VII do documento que trata da *educação de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação (CONFINTEA, 1998)*:

“39- A educação de adultos oferece aos aprendizes adultos uma oportunidade essencial de utilização de todas as instituições culturais, dos meios de comunicação e das novas tecnologias de informação para estabelecer uma verdadeira comunicação interativa e melhorar a compreensão e a cooperação entre os povos e as culturas. O respeito pelos indivíduos, por sua cultura e por sua comunidade é o fundamento do diálogo e da instauração de um clima de confiança, bem como de uma educação e de uma formação pertinentes e duradouras. Devem ser realizados esforços para assegurar que todas as culturas e grupos sociais tenham acesso mais amplo aos meios de comunicação e possam ser a eles associados para poderem colocar em comum suas filosofias, criações culturais e modos particulares de vida, e não apenas receber as mensagens de outras culturas.” (1998:117 e 118)

O compromisso expresso na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, por meio da Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, prevê:

“40- Estabelecer uma melhor sinergia entre os meios de comunicação, as novas tecnologias de informação e a educação de adultos, d) examinando o desenvolvimento e a difusão das novas tecnologias numa ótica regional, local e cultural, mas sem esquecer a disparidade das infra-estruturas e dos materiais disponíveis; e) garantindo a igualdade de acesso aos sistemas de aprendizagem

aberta e à distância, aos meios de comunicação e às novas tecnologias e de comunicação, assim como a continuidade destes, e fazendo com que as novas tecnologias sirvam para a exploração de novas modalidades de aprendizado; f) estimulando uma educação para o uso dos meios de comunicação e modo de absorção dos conteúdos de natureza a ajudar os usuários a exercerem o sentido crítico e o discernimento em face de tais meios.” (CONFINTEA, 1998:118 e 119)

A questão que se levanta sobre a utilização da educação a distância como alternativa pedagógica para a educação de jovens e adultos refere-se à concepção de conhecimento implicada nesta prática. Ao que parece, a EaD, aplicada à EJA, traduz-se por mecanismos para suprir um conhecimento que o educando não adquiriu por não ter freqüentado a escola. Esta parece ser a justificativa para a utilização de materiais didáticos para os educandos jovens e adultos, suprimindo assim, uma suposta deficiência de conhecimentos por parte dos alunos. Soletic (2001) refere que a produção dos materiais produzidos na EaD é uma questão polêmica. Embora muitas tenham sido as experiências com a produção de materiais para a EaD,

“em muitas experiências os materiais acabaram se convertendo em uma proposta rígida, cristalizada, gerando-se assim um forte questionamento do ponto de vista das concepções de conhecimento implícitas neles que, do mesmo modo que os livros-texto, podem correr o risco de serem excessivamente estruturados e de ‘coisificarem o conhecimento, apresentado-o como único, unânime e seguro, introduzindo os estudantes em uma relação social hierárquica com este conhecimento’ (Blanco, 1994).” (Soletic, 2001: 76 e 77)

Sabemos, entretanto, que, para haver êxito no processo de ensino/aprendizagem, não basta um bom material didático; é preciso que os educandos possam avançar em suas concepções. Talvez seja preciso questionar os objetivos da educação que se propõe oferecer aos educandos, de modo especial aos jovens e adultos, os quais, freqüentemente têm sido excluídos do sistema regular de ensino. Ademais, quem são os educandos a que se destinam os cursos de EaD? A que propósito cumpre o oferecimento de EaD aos jovens e adultos excluídos da escola? Cabe ainda perguntar se práticas pedagógicas como as oferecidas para a EaD são adequadas para os jovens e adultos e se atendem as suas necessidades e especificidades. Do ponto de onde parto em minhas reflexões para analisar a EaD, não me parece ser esta alternativa a adequada para os educandos aos quais aqui me refiro. O vínculo que se estabelece entre educadores e educandos e entre educandos e educandos, em uma sala de aula, é fundamental para a permanência dos alunos na instituição escolar.

(Loureiro, 1996) O material utilizado nas salas de aula para o ensino a jovens e adultos, no entanto, torna-se um suporte importante no processo ensino/aprendizagem, embora a figura do educador tenha um peso maior. Litwin (2001) caracteriza a EaD, qualificando-a

“por sua flexibilidade em torno da proposta de ensino, e que hoje, como resultado do desenvolvimento das tecnologias da comunicação, as interações entre docentes e alunos são favorecidas, encurtando as distâncias na modalidade. Contudo, o valor da proposta, mesmo quando adota os últimos desenvolvimentos da tecnologia, continua residindo, como em qualquer outro projeto educacional, na qualidade dos conteúdos e em suas propostas para o ensino.”(Litwin, 2001:10)

Se considerarmos que os instrumentos culturais também fazem parte da relação pedagógica que se estabelece numa sala de aula, torna-se imprescindível apropriar-se de novas tecnologias educacionais. O que se está afirmando é que essas tecnologias não podem substituir a figura do educador, especialmente na modalidade de ensino de EJA.

Outra questão que se coloca é a interpretação do significado de ensinar e aprender, ensino e educação. Quem é conhecedor das coisas? Este seria o mestre, como na relação entre o mestre e o artesão? Ou como diria o dito popular, quem sabe ensina, quem não sabe, aprende?

Sócrates questiona aqueles que se julgam conhecedores de algo; isto o fez ser condenado à morte. Freire ensina-nos que ambos, educadores e educandos, são igualmente conhecedores de mundo, e que, por meio do diálogo, avançamos em nossas visões de mundo. Para Sócrates, é meio do diálogo que buscamos conhecer a verdade das coisas. O que ambos apontam é que talvez não saibamos aquilo que pensamos saber, uma vez que a sabedoria é limitada e a ignorância é infinita. Assim, será que o sentido presente dos materiais didáticos não criam uma situação de verdade sobre as coisas, e seus autores não seriam reverenciados por se tornarem proprietários de um determinado conhecimento? A própria ciência dá-nos provas de que o conhecimento é dinâmico, e aquilo que é tido como certo durante um tempo, pode acabar sendo refutado. As teorias educacionais mais progressistas têm apontado para a necessidade de o sujeito debruçar-se sobre o objeto que deseja conhecer, ao invés de esperar o mestre “ensinar-lhe” o que deseja. Assim, o processo de ensinar e aprender vale-se dos conhecimentos advindos da experiência de vida, seja de educadores, seja de educandos, os quais, na qualidade de sujeitos que desejam

conhecer as coisas, têm seus conhecimentos postos em exame com o sentido de fazer avançar as questões postas inicialmente.

Releva fazer, ainda, uma distinção entre o conceito de educação e de ensino, e investigar se é possível *educar* ou *ensinar* a distância. A educação é um processo amplo, fundamentado em pressupostos que buscam a compreensão do sujeito envolvido no processo educativo em todas as suas dimensões: afetiva, intelectual, social e moral. Pensar em educação implica vislumbrar a noção de tempo, que é contínuo; significa perceber que o fenômeno educativo ocorre em vários espaços sociais e seu conteúdo está relacionado à história da humanidade, aos seus valores e à sua cultura. Na interpretação de Lobo Neto,

“...ao tratar de Educação a Distância estamos conscientes de que, neste caso, o termo ‘educação’ será entendido como a ação externa que auxilia e estimula o processo que se realiza no sujeito-que-se-educar. Seu significado, portanto, está muito próximo do que se entende por ‘ensino’. (Lobo Neto, 1991:73)

O ensino, por outro lado, faz parte do processo educativo estando, portanto, relacionado a conteúdos determinados, com metodologias e estratégias definidas. Implica, ainda, uma relação entre sujeitos de forma que um seja o mestre e o outro aprendiz. Esta relação pode acontecer de forma ativa ou passiva, dependendo das circunstâncias. Ao separar ensino do processo educativo, pode-se gerar uma situação em que a relação educativa ficará restrita a atos mecânicos de aprendizado. Isto quer dizer que o aluno poderá se transformar em receptor de conhecimentos transmitidos por um professor que julga tudo saber. Nesse sentido, o processo educativo fica reduzido ao ato de o mestre oferecer aos aprendizes uma parcela da sua sabedoria. Assim, seria possível pensar em Ensino a Distância. Da mesma forma que informar as pessoas sobre seus direitos e deveres não basta para torná-las cidadãs; é preciso que a informação se traduza em ações concretas, cuja mudança se materializa em atitudes na vida cotidiana. Assim, também, a informação pura e simples não forma sujeitos educados. É preciso tempo, reflexão e vivência para o processo de formação das pessoas. Nesse sentido, talvez não seja adequado utilizar o termo Educação a Distância posto que somente pode haver ensino a distância, não educação no sentido pleno da palavra.

Belloni (1999) descreve uma série de autores com visões distintas sobre o conceito de EaD. Tal multiplicidade de visões tem, como fundamento, especificidades quanto à

forma de oferecimento de EaD. A autora contextualiza a EaD como uma modalidade de ensino cada vez mais característica “...*das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial.*”(Belloni, 1999:3)

De uma forma geral, os autores que discutem sobre a EaD, como, por exemplo, Lobo Neto (1995), Leite, Sampaio, Aguiar e Pocho (1996) demonstram motivação favorável ao uso das novas tecnologias aplicadas à educação. É certo que os avanços nos meios de comunicação têm contribuído para impulsionar novas formas de ensino. Conforme argumentado anteriormente, Lévy (1998) destaca que o espaço do saber se constitui em um espaço sem fronteiras. A questão, entretanto, que parece ser pertinente quando se discute sobre a EaD, consiste em investigar até que ponto é possível respeitar a especificidade dos educandos a que a EaD se destina e os resultados dos programas que se utilizam dessa modalidade de ensino.

O que tudo isso parece demonstrar é que, primeiramente, o desenvolvimento da tecnologia tem produzido novos recursos os quais vêm sendo utilizados no processo educativo. Nesse sentido, a EaD expressa o esforço de emprego da tecnologia na educação no mundo contemporâneo. Em segundo lugar, há de se argumentar que, na busca de fazer avançar as experiências pedagógicas, os educadores, de uma forma geral, têm apresentado a atitude de acolher, de forma positiva, a utilização de recursos tecnológicos no processo educativo. Assim, parece impossível negar as contribuições e os avanços da Tecnologia de Informação e Comunicação na vida cotidiana das pessoas e, em especial, nas possibilidades educativas que tal recurso oferece. Faz-se necessário, porém, refletir sobre as implicações e conseqüências da interpretação da EaD no Brasil. A preservação do caráter inclusivo do processo educativo implica o fato de que o emprego de recursos tecnológicos não exclui parcelas da população de uma formação ampla que estaria implícita no processo de educação. Há o risco permanente de que o emprego de recursos tecnológicos em educação, em especial com referência à EaD, mascare o processo educativo com práticas de ensino fragmentadas e meramente informativas, que não formam o cidadão, nem o habilitam a desfrutar o patrimônio cultural da humanidade.

O argumento em defesa da aplicação da EaD no Brasil parece ser o de possibilitar o acesso a um número cada vez maior de pessoas que não puderam frequentar a escola da forma tradicionalmente concebida. Tal argumento pode ter um efeito perverso, se considerarmos que grande parte da população brasileira não teve acesso à Educação Básica. Consideradas as peculiaridades da população adulta desescolarizada, parece que estamos usurpando seu direito de frequentar os bancos escolares, deixando a cargo dessas pessoas, mais uma vez, a responsabilidade pelo seu sucesso ou seu fracasso!

Assim, caberia perguntar que conceito de educação qualificaria a utilização de recursos tecnológicos, como televisão, vídeo e computadores tendo em vista o processo educativo? Estes recursos podem servir como auxiliares na relação pedagógica, mas não substituem o professor. Ademais, importa esclarecer em que teoria do conhecimento se fundamenta a utilização desses recursos na sala de aula. Ao se recuperar o contexto social em que a educação brasileira está alicerçada, percebe-se a ineficiência da educação como espaço de cultura, informação, troca de experiência, possibilidade de reflexão e de crítica. O quadro é agravado por políticas de desvalorização do magistério e dos processos educativos clássicos. O rumo da educação quando considerada subsidiária de um suposto desenvolvimento econômico e tecnológico, descomprometida com a emancipação coletiva, desvinculada da produção de meios para o acesso aos bens materiais e culturais, coloca em risco um projeto educacional preocupado com o resgate dos bens culturais produzidos pela humanidade. Isto tem sido reforçado na medida em que há um processo de desvalorização da educação.

A exacerbação da importância da educação nos meios políticos e na mídia já se fez presente de forma semelhante ao que vem ocorrendo na última década, particularmente na primeira metade do século vinte, quando a educação e o desenvolvimento econômico eram tidos como causa e consequência. O que se postula aqui é que a educação não tem efeitos imediatos como fazem valer certos argumentos políticos. A educação é um investimento a longo prazo, faz parte de um processo que ocorre ao longo da vida das pessoas.

No mundo em que vivemos, cuja história se registra basicamente por códigos escritos, a escola tem um papel importante. Não se justifica, portanto, o analfabetismo neste tipo de cultura. Por outro lado, as práticas de campanhas contra o analfabetismo já comprovaram sua ineficiência na primeira metade do século passado. É certo que as

políticas que se devem elaborar na direção de uma universalização do ensino devem priorizar o acesso e a permanência do aluno nas instituições escolares. Nesse contexto, é de se estranhar a 'pressa' com que o mundo político pretende resolver os problemas educativos. O fato é que a educação é um mecanismo de atuação sobre as pessoas que somente produz resultado a médio e longo prazos. A implementação de processos educativos somente pode ser avaliada em suas conseqüências após o decurso de um certo tempo.

Para produzir resultados no campo educacional, é necessário que se estabeleça a educação como prioridade de fato, buscando o fortalecimento das instituições escolares e a valorização da educação não simplesmente com a apresentação de um certificado de escolaridade, como se isso fosse o suficiente para o desenvolvimento educacional do aluno. Apressar o passo do aluno na escola não resolve a perspectiva de 'educar' um povo. É preciso tempo, investimento e compromisso! Nesse sentido, aqui se propõe resgatar uma concepção que valorize o diálogo no processo educativo. Para tanto, é necessário insistir no questionamento sobre as possibilidades de valorização do diálogo e da crítica nos novos espaços educativos em curso no mundo contemporâneo. O diálogo é um pressuposto nos espaços educativos que pretendam, mais do que certificar seu aluno, possibilitar-lhe uma educação cidadã, preocupada com a emancipação humana.

3. Telessala e Educação a Distância

A telessala é uma possibilidade educativa cujo fundamento é a educação a distância – EaD. O ensino a distância passa a ser incorporado no espírito da Lei 9394/96, conforme o que diz o artigo 80, enfatizando o papel do Poder Público no tipo de educação a ser ofertada para os jovens e adultos. Assim, conforme expresso no artigo 80 da Lei referida: *“o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”* e no artigo 87, § 3º inciso II indicando que *“cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá (...) II- prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados.”*

A educação a distância é uma diretriz do Banco Mundial como alternativa educativa para acelerar a escolaridade dos países que ainda não universalizaram a escolarização básica. A responsabilidade do Estado com a educação de jovens e adultos está descrita nos

artigos 205 e 208 da Constituição. O artigo 205 diz que: *“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*. O dever do Estado para com a Educação de Jovens e Adultos é apontado no artigo 208, inciso I, afirmando que: *“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso em idade própria”*. O veto presidencial na Lei 9294/96, entretanto, impossibilitou que se permitisse a contagem das matrículas dos alunos adultos para o recebimento de verbas do Fundef. Com fundamento neste veto, observa-se um “desmonte” da tese da responsabilidade do Estado em ofertar a educação nesta modalidade de ensino. Importaria ressaltar que a educação de adultos vinha sendo assumida pelo Estado, na forma de Ensino Supletivo, conforme a Lei 5.692/71, possibilitando considerar o conhecimento destes adultos, conquistado fora da instituição escolar, por meio de cursos, realizados em um tempo menor que o regular, e mediante exames.

Em dezembro de 1996, com a promulgação da nova LDB, a terminologia empregada para a educação de adultos passou a incluir a categoria “jovem”. No espírito da Lei, “jovem”, do ponto de vista etário, é aquele com idade a partir de 14 anos, pois, ao atingir essa faixa etária, os alunos podem ingressar em salas na modalidade de educação de jovens e adultos.

O que se procura ressaltar, então, é que a escola não tem conseguido resolver os problemas de ordem pedagógica com seus alunos em idade regular e, portanto, ao completar a idade de 14 anos, os alunos são estimulados a buscar os cursos destinados a EJA.

O oferecimento de cursos destinados a EJA é resultado da falta de investimento no ensino regular ao longo dos anos. Na forma assumida no Brasil, a EJA, tem sido concebida de maneira a minimizar os efeitos produzidos pela ineficácia do sistema no oferecimento de oportunidades educacionais devidas à população. O saldo desta dívida social histórica é imenso. As estatísticas têm apontado para índices preocupantes de escolarização da população, girando em torno de 4-6 anos de escolaridade.

O que se tem percebido nos últimos anos, especialmente após a LDB 9394/96, é a falta de compromisso do Poder Público em assumir, com qualidade, esta modalidade de ensino. Uma das razões é a falta de verba para financiar a EJA que acaba resultando em ações que desconsideram a especificidade do educando jovem e adulto. Assim, alternativas que não impliquem o aumento de gastos nesta modalidade de ensino parecem ser um alívio para o Poder Público. É neste contexto que se insere a telessala.

3.1. Telessala: uma alternativa pedagógica para a EJA?

A telessala poderia ser considerada como ensino a distância caso fosse utilizado o conceito de EaD apresentado no artigo 1º do Decreto nº. 2.494 de 10/02/1998. Tal conceito refere-se à *possibilidade de auto-aprendizagem*, presente nesta forma de ensino, e *com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação*. Na telessala, o conteúdo do processo educativo é transmitido pela programação do Telecurso 2000, veiculado ao aluno por meio de fitas de vídeo, contando com o apoio de um orientador de aprendizagem. Ao aluno, cabe assistir às fitas e, posteriormente, responder às questões contidas no livro de apoio ao aluno. Em caso de dúvidas, o orientador de aprendizagem poderá ajudar o aprendiz.

A caracterização da telessala como ensino a distância encontra respaldo na definição de Lobo Neto:

“...a expressão ‘a distância’ deve ser entendida em relação à interação entre a ‘fonte do estímulo educativo’ e o ‘destinatário do estímulo educativo’. Nesse sentido a Educação a Distância difere da Educação presencial. Nesta, a ‘fonte do estímulo educativo’ é o professor presente aos alunos, naquela, é o professor que, embora ausente, se faz presente através de um canal de comunicação. Ainda quando um orientador da aprendizagem está presente, não se perde a característica ‘a distância’, porque esta pessoa não é a ‘fonte do estímulo educativo’, e sim, facilitadora da recepção e processamento do estímulo pelo ‘destinatário’. (Lobo Neto, 1991:73)

Considerando as características bio-psico-sociológicas do educando adulto e as circunstâncias políticas e históricas da educação de adultos no Brasil (Peluso, 2001), aponta-se para a crítica da forma com que se está utilizando a telessala para adultos. É preciso avaliar que resultados têm sido produzidos pela prática de telessala para os

educandos adultos. A educação é um processo amplo que procura criar as condições necessárias para o pleno exercício da cidadania. Aprender a responder questões fechadas, prontas, como no caso do TC 2000, não parece ser a melhor forma para cumprir com a finalidade educativa.

Assim, pretendeu-se argumentar que, conforme os termos do preceito legal, a escola é também para aqueles que não tiveram acesso a ela em idade própria. Ademais, a responsabilidade em oferecê-la pertence ao Estado. Compete, portanto, ao Poder Público oferecer as condições para se concretizar a educação de jovens e adultos como uma expressão de direito constitucional.

De modo geral, quando se observam as desigualdades sociais e educacionais em nosso país, as alternativas que, em uma primeira análise, possam vir a criar condições de escolarização de grande parte da população desfavorecida, são recebidas de forma positiva pela sociedade. Eis, a seguir, a interpretação de Ferraz, 2001:

“quando num país como o Brasil, o Estado deixa nas mãos de empresas, comunidades, associações de moradores e cooperativas, a tarefa de educar, o uso de tecnologias torna-se um mediador importante para a formação deste novo homem individual, modular, ondulatório e que necessita ter uma educação continuada.” (Ferraz, 2001:71)

A questão que deve ser colocada não é a de que, se o Estado não faz a sua parte, é preciso garantir mecanismos diferenciados para a realização de sua tarefa. Ao contrário, é preciso que a sociedade se mobilize para denunciar e reivindicar seus direitos, e não aceitar de forma a “abençoar” outros segmentos que venham a cumprir as obrigações do Poder Público. Por outro lado, considerar alternativas como o Telecurso 2000 como uma possibilidade educativa para jovens e adultos desescolarizados, na forma proposta hoje, é distanciar-se cada vez mais da consolidação da educação como um direito para todos. A seguir, destaca-se a interpretação de Carvalho (1999) sobre a problemática em questão:

“o que as políticas de educação têm materializado nos últimos anos é o total abandono da educação de jovens e adultos, relegando esta a iniciativas filantrópicas e abrindo caminho para a maior inserção do capital privado nesse setor, principalmente da FRM [Fundação Roberto Marinho]. Caracteriza-se, assim, o abandono pelo Estado de qualquer responsabilidade com milhares de trabalhadores e abre-se espaço para a privatização do sistema escolar. Quanto a esse ponto, é significativo o fato de o TC 2000 ter passado a ser o instrumento para

a educação de adultos em vários Estados, através da assinatura de convênios com várias Secretarias de Educação, um autêntico processo de terceirização de serviços....Com isso temos a lógica do setor privado adentrando e reorganizando o espaço público. Se a privatização se dá em um primeiro momento via convênio com o setor público, em algumas situações específicas, nada impede que no futuro o Estado deixe de assumir sua responsabilidade em ofertar educação para todos, passando a iniciativa privada a assumir a responsabilidade total pelo mesmo....Se no momento a privatização da educação não é um fato, a lógica que se procura dar a esta é influenciada por idéias conceitos e interesses do setor privado. Se não se consegue privatizar a educação de modo absoluto, realiza-se um movimento político no sentido de organizar o espaço público a partir da lógica e dos interesses privados.” (Carvalho, 1999: 121 e 122)

A escola é um espaço cuja função é veicular o conhecimento produzido historicamente pela humanidade. O conteúdo curricular que traduz a experiência humana costuma ser organizado na escola por disciplinas e é abordado, muitas vezes como algo estático e imutável e de forma fragmentada. Ao focar o conhecimento como algo pronto, não se permite ao aluno a possibilidade de entender o percurso realizado na produção do conhecimento. Em outras palavras, este processo pode dar-se por meio de uma ação dialógica, portanto construtiva, da qual participam professores e alunos recriando o ato de conhecer.

No caso da educação de pessoas jovens e adultas, esse tipo de abordagem parece ser uma necessidade, já que, pela experiência acumulada, torna-se pouco viável adotar práticas que não levem em consideração essa amplitude do conhecimento, bem como a necessidade de se estabelecer o diálogo.

Em um primeiro olhar, a telessala é uma prática pedagógica que poderia atender as condições de vida e de trabalho do educando jovem e adulto. É preciso, entretanto, ter cuidado ao utilizar deste argumento para reforçar e valorizar alternativas como o Telecurso 2000 para EJA. Este recurso na educação de jovens e adultos parece ser uma reedição das políticas adotadas na década de 70, quando a fundamentação das políticas públicas adotadas transferia o sucesso da aprendizagem aos meios utilizados pelo professor, caracterizando a escola tecnicista. Na interpretação de Carvalho (1999), o TC 2000

“pode até alcançar um número significativo de pessoas, mas elimina toda a possibilidade de socialização que o espaço escolar realiza, massifica ainda mais o processo educativo, destruindo a possibilidade de desenvolvimento de uma cultura alicerçada em valores coletivos e de solidariedade. Essa parafernália eletrônica, que passaria a comandar o processo educativo, ao reduzir o espaço escolar à

interatividade aluno-mídia é totalmente contraditória com uma proposta pedagógica que afirma Ter como objetivo o desenvolvimento da cidadania e de laços fraternos entre os homens.”(Carvalho, 1999:88)

No Parecer do CFE 699/72, há uma exaltação da utilização de programas de televisão e a utilização de vídeo nas escolas. No caso da educação de jovens e adultos, o emprego deste recurso do Telecurso 2000 coloca-se, certamente, como uma medida paliativa e de baixo custo para resolver o problema do alto número de alunos que não concluíram a escolaridade na idade regular e que precisam retornar aos bancos escolares, não só porque isto possibilitaria o ingresso ou a permanência do sujeito no seu trabalho, como também pela possibilidade diferenciada de inserção no mundo. Esta visão diferencia-se daquela proposta por Ferraz (2001), uma vez que a relação escola e mundo do trabalho deve ser mais ampla do que obter, por meio de certificados, a garantia no emprego. Na visão deste autor,

“a teleducação hoje tem como função educar um grande número de trabalhadores a fim de que esses possam garantir a manutenção de seus empregos. No modelo atual de sociedade globalizada, regida por normas internacionais impostas pelo capitalismo de sobre-produção, urge que o trabalhador tenha pelo menos concluído Ensino Fundamental para garantir o seu nível de empregabilidade. As dificuldades de acesso às empresas são cada vez mais crescentes nestes novos modelos de organização capitalista, onde a certificação dos trabalhadores é exigida diante da competitividade do mercado internacional”(Ferraz, 2001:72)

Uma outra questão a ser considerada é a de que a mudança na legislação e o rebaixamento da idade mínima para prestar o exame de suplência pode trazer algumas conseqüências indesejadas na oferta e procura de educação para jovens e adultos. Assim, segundo Haddad (2000), pode ocorrer que:

“...um enorme contingente de jovens com defasagem idade/série estariam potencialmente incluídos no mercado dos cursinhos preparatórios aos exames de massa. O número de consumidores do Telecurso também se ampliaria. Afinal, se é verdade que o consumo do telecurso poderia ter um impacto baixo para o consumidor, pois a televisão está praticamente universalizada, as editoras comerciais das redes de televisão ampliariam ainda mais seus lucros com a venda das apostilas relativas aos cursos, que hoje já é um dos maiores mercados da indústria editorial. Importa ainda considerar que a aquisição de pacotes instrucionais do Telecurso vem se tornando a política dominante das Secretarias de Estado da Educação, praticamente quase todas conveniadas com a Fundação

Roberto Marinho cujo material ainda é muito mais barato do que manter professores e especialistas em classes de Ensino Supletivo.”(Haddad, 2000:124, 125)

No Estado de São Paulo, a Secretaria de Educação - SEESP implantou na rede pública estadual, o Telecurso 2000 na forma de telessalas, tornando-se esta uma opção para o prosseguimento de estudos dos jovens e adultos.

A prática utilizada para os exames oferecidos por cada Estado da União para o ensino supletivo tem sua origem no atendimento àqueles educandos que, por meio informal, se apropriavam de conhecimentos necessários à sua vida, mas precisavam obter um certificado. No ano de 2002 foi aprovado o Exame Nacional para a Educação de Jovens e Adultos. A criação desta forma de exame tem como objetivo, além de avaliar os alunos, avaliar as instituições que oferecem cursos nesta modalidade de ensino. A sociedade civil organizada incumbe-se de oferecer oportunidades educativas para o jovem e o adulto, e o Estado responsabiliza-se por avaliar essas instituições na forma de exames nacionais. Na interpretação de Haddad (2000),

“A ênfase nos exames é coerente com a idéia de ir diminuindo as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos. Deslocando a ênfase dos cursos para os exames abre-se mão daquilo que a Pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias, etc. Garantindo apenas a avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional. Ou seja, o Estado abre mão da sua responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação.” (Haddad, 2000:122)

A utilização do Telecurso 2000 nas telessalas parece destoar dos estudos realizados por autores que tratam da problemática do ensino com adultos. (Giubilei, 1993, Loureiro, 1996). Esses estudos tratam da importância pedagógica da relação afetiva entre professor e aluno e aluno/aluno, além de verificar que a sala de aula é um elemento importante de socialização e de superação de rótulos assumidos pelos educandos adultos ao longo de suas experiências extra e intra-escolar. São exemplos desses rótulos, o fato de o adulto sentir-se responsável por ter evadido da escola. Neste caso, o adulto não avalia as circunstâncias que o levaram a se retirar da escola em idade regular. Outro exemplo é aquele assumido pelo educando adulto sentindo-se incapaz de aprender quando já não está com a idade requerida

pelo ensino regular. Além disso, estes estudos reforçam a tese da formação específica para exercer a docência com adultos como um fator que contribui para a permanência do aluno na escola.

Nesse sentido, é de fundamental importância discutir as circunstâncias pedagógicas e políticas que envolvem a adoção das telessalas na educação de jovens e adultos.

Ao longo da história da educação brasileira, muito pouco se fez para solucionar a falta de vagas para atender a demanda dos que se evadiram da escola, ficando claro o desinteresse político por esse tipo de população. Alguns projetos recentes na área da educação de adultos têm ocorrido por iniciativa da sociedade civil ou então são postos, mais especificamente no caso da alfabetização de adultos, como uma questão de solidariedade. Exemplo dos primeiros, é o Telecurso 2000, e dos segundos, o Projeto de Alfabetização da Comunidade Solidária.

Importa avaliar, então, as práticas que envolvem a educação de adultos, como forma de superar as contradições entre o que a literatura específica tem revelado como importante no enfoque a ser adotado no processo educativo com jovens e adultos, e o que tem sido implementado como alternativa pedagógica na prática cotidiana nos espaços das telessalas.

Não se trata de encontrar razões para recusar a utilização de recursos tecnológicos mais sofisticados no processo educativo. A realidade virtual e os novos espaços do saber constituem-se como elementos importantes cujo emprego e cuja relevância para a educação são explorados pelo necessário esforço de ser criativo e maximizar os recursos para educar. Aqui se propõe, entretanto, que esses novos recursos tecnológicos não se transformem em meios para afirmar o sucesso das políticas públicas no oferecimento de educação para todos, demonstrando que certos compromissos educativos foram cumpridos e que não existem mais obrigações para com os excluídos do sistema educacional. O que se pleiteia é que os recursos tecnológicos sejam empregados para a consecução de fins definidos pelas teorias da educação.

3.2. A telessala e o Telecurso 2000

A telessala, alternativa de escolarização para jovens e adultos, proposto pela SEESP, está fundamentada na Deliberação do Conselho Estadual da Educação 5/95 que

‘dispõe sobre a autorização de funcionamento e a supervisão de ensino a distância’, com base em um convênio firmado em 03/07/1995 com a Fundação Roberto Marinho, na forma do Telecurso 2000 “*de modo a ampliar as oportunidades educacionais para jovens e adultos sem escolarização básica.*”(SEESP, 2001:9) Na visão da SEESP, o “*Telecurso 2000 é um projeto de Educação de Jovens e Adultos que oferece cursos supletivos correspondentes ao Ciclo II (5ª a 8ª) do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com atendimento individualizado e presença flexível.*”(SEESP, 2001:8) Em 25/08/1995 a SEESP publica uma Resolução, SE 206, implantando o Telecurso 2000 na rede estadual de ensino.

Ao que parece, o que fundamenta este convênio é a premissa de que o Estado estaria atendendo o preceito legal da Constituição de 1988 e da LDB 9394/96, garantindo a oferta de oportunidades educacionais adequadas às características dos educandos e suas necessidades de vida e de trabalho. São objetivos deste convênio:

“proporcionar a jovens e adultos com defasagem idade/série alternativas escolares diferenciadas e adequadas aos seus interesses, condições de vida e trabalho e oferecer uma modalidade de ensino baseado em uma concepção pedagógica que possibilite a progressão contínua dos estudos, com atendimento individualizado e presença flexível, favorecendo a retomada do processo de escolarização de jovens

O Telecurso 2000, neste convênio, é organizado de forma a apresentar “os conteúdos de cada disciplina da Base Nacional Comum organizados **sob a forma de programas de vídeo e material pedagógico impresso.** O projeto é desenvolvido em classes (telessalas) de escolas, em Oficinas Pedagógicas e em postos da comunidade, vinculados a uma Diretoria de Ensino. O atendimento das telessalas se caracteriza pela apresentação da teleaula, pela presença do Orientador de Aprendizagem que acompanha a apresentação dos vídeos e instrui os alunos, e pelo material didático impresso.”(SEESP,2001:8)

O TC 2000 propõe um *ensino contextualizado*, adotando a interpretação de um currículo relevante para o mundo do trabalho. A forma proposta pela telessala, utilizando-se do Telecurso 2000, desconhece um pressuposto pedagógico que aponta para a necessidade de se levar em conta as experiências do aluno na organização do conteúdo escolar. As experiências dos educandos são diferenciadas. Ao se utilizarem materiais didáticos prontos para todo e qualquer grupo de alunos, desconsideram-se as experiências

que variam de região para região. Um trabalhador da construção civil vivendo na cidade de São Paulo é diferente de um trabalhador da terra no interior do nordeste. As condições materiais, sociais e ambientais são diferentes, portanto, os problemas também o são. Claro que é possível estabelecer paralelos, tomando-se por base o conceito trabalho, mas, para isto, seria necessário que a metodologia de trabalho pedagógico fosse outra.

*“A contextualização do ensino informada pelo mundo do trabalho acaba por delimitar o conceito de cidadania ao mundo da fábrica, com suas contradições e conflitos que caracterizam as relações sociais capitalistas, antagonismos produzidos pela divisão social do trabalho. Dessa forma, desenvolve uma cidadania que reforça as relações sociais que este mundo projeta. Torna-se uma **cidadania do consenso**, que escamoteia os conflitos e reafirma a tentativa de naturalização das relações sociais capitalistas como a única possibilidade.” (Carvalho, 1999:88 e 89)*

O TC 2000 propõe, ainda, o desenvolvimento de um conjunto de habilidades básicas. Este conceito, entretanto, precisaria ser mais explicitado nos documentos do TC 2000, uma vez que

*“sem apresentar uma análise mais fundamentada, afirma que o desenvolvimento das habilidades básicas exigidas pela sociedade industrial, ler, escrever, contar e resolver problemas simples de aritmética, não respondem mais às necessidades que estariam sendo demandadas pela **sociedade pós-industrial**.” (Carvalho, 1999: 89)*

A relação que se estabelece em uma telessala, por via de regra, é construída por alunos e professores intermediados pelo material didático. A natureza da proposta da telessala é supletiva, ou seja, busca oferecer subsídios para 'dar' aos alunos conteúdos escolares a que eles não tiveram acesso. O ensino é marcadamente individualizado, seguindo os pressupostos dos módulos instrucionais, na linha tecnicista. O aluno é estimulado a assistir aos programas transmitidos pela tv/vídeo. Posteriormente, ele faz os exercícios em seu livro, e, se tiver alguma dúvida, procura o orientador de aprendizagem. O orientador de aprendizagem, por via de regra, é o mesmo para todas as disciplinas.

Do ponto de vista da legislação estadual, houve paulatinamente alterações quanto à forma de oferecimento das telessalas. Os resultados do processo educativo nas telessalas apontaram algumas mudanças na forma de se oferecer o TC 2000. As mudanças foram quanto ao número de alunos para a abertura das telessalas, passando de 25 inicialmente,

conforme Resolução SE no. 26 de 25/08/95, para 50 alunos, conforme Resolução SE no. 173 de 26/11/96. No que se refere às provas, foi criada uma regulamentação para a sua realização, determinando que o aluno somente poderia fazer a avaliação final da disciplina se tivesse realizado 50% das avaliações parciais, conforme Resolução no. 10 de 27/01/2000.

O quadro no. 4 demonstra que a implantação do TC 2000 na Rede Estadual de Ensino parece consolidar uma política pública de educação para jovens e adultos, conforme os números apontados, uma vez que criou as condições para que grande parte dos municípios do Estado abrissem telessalas. Há, no entanto, uma grande quantidade de telessalas oferecidas no ensino fundamental (287), num percentual 48% maior que as oferecidas no ensino médio (137).

Quadro no. 4 - Número de Escolas, que oferecem Telecurso, por tipo de ensino, segundo Região da Rede Estadual – SE

Região	EF – Ciclo II	EM	EF – Ciclo II e EM	Total
COGSP	70	40	98	208
Município de SP	8	23	28	59
Outros Municípios	62	17	70	149
CEI	217	97	169	483
Total do Estado	287	137	267	691

Fonte: Centro de Informações Educacionais – CIE/SEESP – Levantamento de matrícula final
 Nota: escolas mantidas pela Secretaria Estadual de Educação

No quadro no.5, observa-se que há um número expressivo de alunos matriculados no TC 2000, e que o ensino fundamental atende, aproximadamente, 72%, ou seja, mais alunos que o ensino médio. É preciso ressaltar que o oferecimento do ensino médio é responsabilidade prioritária do Estado.

**Quadro no. 5 - Número de turmas e alunos do telecurso por tipo de ensino, segundo
Região Rede Estadual – SE**

Região	EF – Ciclo II		Ensino Médio		Total	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
COGSP	764	47.004	724	37.007	1.488	84.011
Município de São Paulo	166	8.672	287	17.430	453	26.102
Outros Municípios	598	38.332	437	19.577	1.035	57.909
CEI	1.400	93.356	935	64.497	2.335	157.853
Total do Estado	2.164	140.360	1.659	101.504	3.823	241.864

Fonte: Centro de Informações Educacionais – CIE/SEESP

Notas: Escolas mantidas pela Secretaria Estadual de Educação; o número de alunos compreende ao número de alunos por disciplina. Como cada turma corresponde a uma disciplina, o mesmo aluno pode participar de mais de uma turma.

Os resultados da utilização do TC 2000, como uma proposta para a massa de jovens e adultos excluídos da educação regular, parece não ser o tipo de ensino que melhor atende aos educandos compreendidos nesta modalidade de ensino, se considerados os dados de aprovação nas disciplinas e do número de concluintes do Telecurso. A amostra colhida desses resultados pode ser favorável para se repensar esta alternativa, como proposta de política pública, uma vez que parece, novamente, deslocar para o aluno a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Estes educandos necessitam de um espaço de socialização regular, freqüente, não da forma como hoje a escola regular está constituída, mas numa outra lógica curricular, que valorize a experiência de vida do aluno, seus saberes e respeite seu ritmo de desenvolvimento.

Os dados apresentados no quadro no. 6, revelam que o número de telessalas no ensino fundamental nas escolas públicas do estado de São Paulo, entre 1996-2000, aumentou em aproximadamente 400%; neste período, o número de alunos no ensino fundamental aumentou em aproximadamente 900%. O número de telessalas no ensino médio aumentou em 600%; o número de alunos do ensino médio aumentou em aproximadamente 1.400%. É possível observar que o número de telessalas no ensino médio é de, aproximadamente, 45% menor do que do ensino fundamental em 1996 e em 2000, 68% menor que o ensino fundamental. Em 1996, os alunos do ensino médio estão em número, aproximadamente, 46% menor do que o de ensino fundamental. Em 2000, o

número de alunos do ensino médio foi de, aproximadamente 72% menor em relação ao ensino fundamental.

**Quadro no. 6 - Evolução do número de telessalas e do número de alunos do Telecurso
2000 - 1996-2000 [no Estado de São Paulo]**

Ano	Ensino	Ensino	Ensino Médio	Ensino Médio	Total	Total
	Fundamental	Fundamental				
	Telessalas	Alunos	Telessalas	Alunos	Telessalas	Alunos
1996	288	7.429	130	3.414	418	10.843
1997	394	19.727	163	8.161	557	27.888
1998	630	36.788	415	24.224	1.045	61.012
1999	796	50.108	590	28.953	1.386	79.061
2000	1.174	65.883	797	47.285	2.153	113.168

Fonte: CENP, CEI e COGSP (in: Telecurso 2000 - Centro de Informações Educacionais – CIE/SEE-SP, junho/2001)

O quadro no. 6 permite concluir que há uma demanda reprimida em EJA, o que se comprova pelo aumento do número de telessalas e de alunos. É preciso, entretanto, acompanhar os dados que revelam o número de aprovações nas provas do TC 2000, conforme amostra da Diretoria de Ensino de Campinas/SP, na Região Oeste.

**Quadro no. 7 - Número de telessalas e alunos do TC 2000 em Campinas/SP, Região Oestes –
2º Sem. 2000**

	No. de telessalas	No. de alunos	Responsável	Cargo/Função
Ensino Fundamental	12	727	Helena da Silva Ramos	Supervisora
Ensino Médio	09	343	Idem	Idem

Fonte: Diretoria de Ensino da Região Oeste – Relatório enviado em 09/03/2001 à CENP

Observa-se, no quadro no.7, que a proporção entre as telessalas do ensino fundamental é maior que o ensino médio, igualando a média do quadro no. 5, que é de 72%.

Quadro no. 8 - Compilação dos Resultados das Avaliações do TC 2000 do Ensino Fundamental em Campinas/SP Região Oeste – Agosto 2000

Ensino Fundamental	Português	Matemática	História	Geografia	Ciências
No. Alunos para a Prova	39	34	138	59	73
Presentes na avaliação	28	26	99	38	64
% Presentes na Avaliação	72%	76%	72%	64%	88%
Aprovados	14	12	59	20	49
% de Aprovados	50%	46%	60%	53%	77%

Fonte: Relatório elaborado pela Diretoria de Ensino da Região Oeste e enviado p/ CENP/SP em 21/08/2000

O quadro no.8 demonstra uma porcentagem alta de reprovação de alunos nas disciplinas de português, com 50%, de matemática, com 54%, seguida de geografia, com 47%. Isto parece significar que há um descompasso entre o que se propõe como prática pedagógica na telessala e os resultados que se pretendem atingir com os alunos. Este índice de reprovação variando de 47% a 50% aponta para a ineficiência desta proposta de ensino.

Quadro no. 9 - Compilação dos Resultados das Avaliações do TC 2000 do Ensino Médio em Campinas/SP Região Oeste – Agosto 2000

Ensino Médio	Português	Matemática	História	Geografia	Física	Química	Biologia
No. de alunos p/ Prova	51	66	61	40	47	33	15
Presentes na avaliação	26	17	34	22	47	26	02
% de Presentes na Avaliação	51%	26%	56%	55%	100%	79%	13%
Alunos Aprovados	18	11	22	18	03	14	0
% de alunos aprovados	69%	65%	65%	82%	06%	54%	0%

Fonte: Relatório elaborado pela Diretoria de Ensino da Região Oeste e enviado p/ CENP/SP em 21/08/2000

No quadro no.9, chama-nos a atenção a disciplina de física, pois, dos alunos inscritos para realizarem a prova, a totalidade estava presente na avaliação, entretanto o índice de reprovação foi de 94%. Na disciplina de biologia, nota-se que, da relação entre os inscritos e os que realizaram a prova, houve uma desistência de 87% dos alunos; dos que fizeram a prova nenhum obteve aprovação.

**Quadro no. 10 - Resultado de Avaliações do Ensino Fundamental – EF e Médio - EM do TC
2000, Campinas/SP, Região Oeste – Compilação dos resultados de Avaliação, 2º relatório
enviado p/ CENP/SP – Mês Setembro/2000**

EF	Português	Matemática	História	Geografia	Ciências		
No. alunos Prova	212	98	233	-	-		
Presentes na avaliação	187	66	198	-	-		
% de presentes na avaliação	88%	67%	85%	-	-		
Aprovados	132	63	151	-	-		
% de Aprovados	71%	95%	76%	-	-		
EM	Português	Matemática	História	Geografia	Química	Biologia	Física
No. Alunos Prova	134	68	107	08	-	54	-
Presentes na avaliação	104	61	74	04	-	52	-
% Presente na avaliação	78%	90%	69%	50%	-	96%	-
Aprovados	86	32	70	01	-	06	-
% de aprovados	83%	52%	95%	25%	-	12%	-

Fonte: Relatório elaborado pela Diretoria de Ensino da Região Oeste e enviado à CENP em setembro 2000

O que importa destacar no quadro no. 10 é o elevado número de alunos não aprovados nas provas do ensino médio nas disciplinas de matemática e de biologia, considerando-se que a porcentagem de ausências nas provas foi baixo. Essas disciplinas são freqüentemente consideradas pelos educandos adultos como difíceis.

Quadro no. 11 - Compilação dos Resultados das Avaliações do TC 2000 do Ensino Fundamental em Campinas/SP Região Oeste – Dezembro de 2000

Ensino Fundamental	Português	Matemática	História	Geografia	Ciências
No. de alunos	147	17	130	35	31
Presentes na avaliação	82	11	59	27	25
% Presentes na avaliação	56%	65%	45%	77%	81%
Aprovados	77	04	33	18	24
% Aprovados	94%	36%	56%	67%	96%

Fonte: Relatório elaborado pela Diretoria de Ensino da Região Oeste e enviado p/ CENP/SP em15/01/2001

O que se pode perceber no quadro no. 11, sobre os resultados das provas do TC 2000 do ensino fundamental, é que a disciplina de matemática apresenta uma porcentagem alta de reprovação (64%) dos alunos. A disciplina de ciências (96%), também considerada difícil por eles, apresentou um índice de aprovação superior a português (94%). A disciplina de português costuma apresentar um alto índice de aprovação nas provas de telessala, conforme os quadros anteriores.

Quadro 12 - Compilação dos Resultados das Avaliações do TC 2000 do Ensino Médio em Campinas/SP Região Oeste – Dezembro 2000

Ensino Médio	Português	Matemática	Física	Química	Biologia	História	Geografia
No. alunos para a prova	19	47	73	49	50	26	39
Presentes na avaliação	07	30	50	36	13	16	24
% de alunos Presentes na Avaliação	37%	64%	68%	73%	26%	62%	62%
Aprovados	07	15	30	23	12	10	19
% de aprovados	100%	50%	60%	64%	92%	62%	79%

Fonte: Relatório elaborado pela Diretoria de Ensino da Região Oeste e enviado p/ CENP/SP em15/01/2001

No quadro no. 12, as disciplinas de matemática e de física tiveram uma porcentagem alta de reprovação: respectivamente, 50% e 40%, seguidas pela disciplina de química, com 36%. Nota-se a quantidade de alunos inscritos (50) para fazer a prova de biologia e o número dos que compareceram (13).

De modo geral, há um padrão nos resultados das avaliações no que se refere ao número de alunos inscritos e dos que realizaram as provas. A impressão que se tem é a de que há uma insegurança dos alunos no momento da realização das 'avaliações', ressaltando que elas ocorrem em um momento previamente definido pelas diretorias regionais de ensino, portanto, os alunos não são avaliados pelos seus professores. É preciso clarear, também, que a concepção de avaliação presente nas provas do TC 2000 considera a devolução correta dos conteúdos apresentados nas teleaulas. Em disciplinas como matemática, biologia, química e física, o índice de reprovação, em média 51%, conforme apresentado pelas amostras, foi alto. As disciplinas de português, história e geografia ficam com uma porcentagem baixa de reprovação: em média 36%.

Na nomenclatura usada no TC 2000, os *alunos participantes* são considerados aqueles que realizaram, pelo menos, uma avaliação parcial nas telessalas. Os quadros de nos. 13, 14, 15 e 16 demonstram o número de alunos que concluíram o ensino fundamental e médio. Foram considerado aqueles alunos que participaram da telessala tendo feito, pelo menos, uma avaliação parcial, quer dizer, não estão sendo considerados, então, os alunos matriculados no início do curso. Observe-se que a matrícula de alunos pode ser feita por disciplina, entretanto, o termo *concluintes* significa aqueles alunos que terminaram o ensino fundamental ou o ensino médio. A amostra³ apresentada nos quadros referidos permite concluir que o esforço demandado em oferecer telessalas na forma do Telecurso 2000 é demasiado em relação ao resultado produzido, conforme demonstrado pela relação dos alunos participantes e dos que concluíram a etapa.

³ Não foi possível obter dados sobre as telessalas da Diretoria de Ensino da Região Leste da cidade de Campinas/SP.

Quadro no. 13 - Concluintes TC 2000 em Campinas/SP – Região Oeste – 2º sem 1999 - Rede Estadual de Ensino

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Data do Início do Curso	10/8/1999	-
No. de Alunos Participantes	262	-
Data de Conclusão	06/12/1999	-
No. de Concluintes	02	-

Fonte: Relatório elaborado pela Diretoria de Ensino da Região Oeste e enviado p/ CENP/SP em 22/12/1999

No quadro no. 13, observa-se que o número de alunos concluintes foi de apenas dois, considerados os 262 alunos que realizaram, pelo menos, uma prova parcial. Provavelmente estavam faltando poucas disciplinas para que os alunos pudessem concluir o ensino fundamental, dado que o período entre o início do curso e seu final foi de quatro meses.

Quadro no. 14 - Concluintes TC 2000 em Campinas/SP – Região Oeste – 1º sem 2000 - Rede Estadual de Ensino

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Data do Início do Curso	08/1998	04/1999
No. de Alunos Participantes	255	174
Data de Conclusão	7/8 – 9/08 – 10/08 – 11/08/2000	-
No. de Concluintes	3 - 3 - 02 - 01 (total 09)	-

Fonte: Relatório elaborado pela Diretoria de Ensino da Região Oeste e enviado p/ CENP/SP em 29/08/2000

O quadro no. 14 compreende um período de dois anos de curso, e apenas 09 alunos terminaram o ensino fundamental, dos 255 participantes. Em uma outra sistemática de ensino, como a suplência II (antigo supletivo de 5ª - 8ª série), o tempo de curso é o mesmo apontado no quadro, e o número de conclusão de alunos é infinitamente superior aos resultados apresentados na telessala.

**Quadro no. 15 - Concluintes do TC 2000 em Campinas/SP – Região Oeste -
2º Semestre 2000 – 1ª Fase (set/2000) Rede Estadual de Ensino**

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Início do Curso	08/1998	04/1999
No. alunos participantes	451	295
Data de conclusão	25/09/2000	-
No. de concluintes	08	-

Fonte: Relatório elaborado pela Diretoria de Ensino da Região Oeste e enviado em 24 de outubro de 2000 p/ CENP/SP

A análise feita para o quadro no. 14, repete-se no quadro no. 15. Ressalte-se que na sistemática da suplência do ensino médio, o tempo de duração do curso é de um ano e seis meses. A sistemática da telessala, com certeza, não terá produzido resultados satisfatórios, nem no ensino fundamental, nem no ensino médio, pois no primeiro, o número de alunos que terminam o curso é baixo, e, no segundo, não há alunos concluintes.

**Quadro no. 16 - Concluintes TC 2000 em Campinas/SP – Região Oeste,
Rede Estadual de Ensino**

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Data início do curso	08/1998	04/1999
No. de Alunos Participantes*	204	176
Data da Conclusão	11/12/2000	15/12/2000
No. de Concluintes	10	16

*Aluno participante do curso é aquele que realizou pelo menos 1 (uma) avaliação.

Fonte: Relatório elaborado pela Diretoria de Ensino da Região Oeste e enviado p/ CENP/SP em 22/01/2001

O quadro 16 repete a tendência dos quadros anteriores, com a diferença que neste há concluintes no ensino médio. Assim, dos 176 alunos que participaram do curso, apenas 16 o concluíram.

Desta forma, oferecer oportunidades educacionais adequadas às características da modalidade de educação de jovens e adultos, objetivo do convênio estabelecido entre a SEESP e a FRM, parece gerar um problema já há muito tempo conhecido pelos estudiosos

em EJA, vale dizer, o de colocar a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar aos alunos excluídos do sistema regular de ensino, como se isto não fosse decorrência de uma determinada interpretação do papel das políticas públicas de educação e da responsabilidade do Poder Público em oferecer, de fato, alternativas pedagógicas adequadas aos educandos jovens e adultos.

Capítulo IV

Por uma Pedagogia do Diálogo para Jovens e Adultos

“O educando adulto é a mola propulsora do conhecimento, que nos dá a percepção e a força para olhar o horizonte com olhos bem abertos. E este olhar e este sentimento nos dão a esperança que em algum momento, em algum período da nossa história vislumbremos os adultos como cidadãos usufruindo o direito à educação.”(Sonia Giubilei, Estudo do Meio em São Paulo, 09/11/2002)

Este capítulo busca elucidar as bases de uma pedagogia do diálogo para os educandos jovens e adultos. Algumas propostas adotadas como política pública para esta modalidade de ensino contrapõem-se ao princípio dialógico. Nesse sentido, aqui se pretende registrar uma experiência que objetiva realizar uma forma de educação através de uma perspectiva dialógica.

1. As bases da pedagogia do diálogo

Com base nos dados coletados por meio de questionários propostos a professores e alunos de telessalas e do Projeto Educativo de Integração Social - PEIS, além de entrevista semi-estruturada com professores de telessalas e do PEIS, foi possível identificar alguns traços que diferenciam uma proposta dialógica de outra não dialógica.

Uma perspectiva dialógica em educação deverá considerar o jovem e o adulto como sujeitos do processo de ensino/aprendizagem. De uma forma geral, pode-se dizer que uma educação dialógica implica estas teses seguintes:

- 1 - todos os sujeitos do processo educativo, educadores e educandos, são conhecedores do mundo;
- 2 - o método de conhecimento, por uma perspectiva dialógica, implica reconhecer que não sabemos a verdade das coisas, mas o esclarecimento pode se dar num processo de perguntas e respostas, objetivando avançar nas idéias adotadas inicialmente;
- 3 - o saber tem sempre um caráter provisório, e, se não há respostas definitivas, não faz sentido a idéia de conhecimento dogmático;

- 4 - a relação que se estabelece entre educador e educando é de natureza libertadora, pois não há predominância do saber do educador sobre o saber do educando; ambos são iguais em sua sabedoria limitada e na ignorância infinita;
- 5 - a educação dialógica não produz resultados imediatos, posto que esta é uma prática exercida de forma processual e contínua;
- 6 - o objeto de conhecimento é multifacetado, isto é, toda resposta dada transforma-se num novo problema que implica novas respostas, e este é um processo que jamais termina;
- 7 - o educador não ensina de forma a depositar o conhecimento nos educandos; ele desencadeia um processo de interação em que educadores e educandos tornam-se desprovidos da convicção de seus saberes e, por meio do diálogo, façam emergir novos conhecimentos.

O argumento que se defendeu nesta tese é a de que a telessala, na forma do Telecurso 2000, utilizada como alternativa pedagógica para a educação de jovens e adultos, não pode ser considerada como uma educação dialógica. Isso pode ser evidenciado nas respostas às questões que se seguem, ilustradas pelos depoimentos de professores e alunos de telessalas e do PEIS.

- 1 - Que papel desempenha o professor da telessala? Primeiramente, ele exerce a função de orientador das atividades de aprendizagem. O professor de telessala, por via de regra, não estimula o aluno no processo de formular problemas e encaminhar soluções, mas organiza suas ações segundo prescrição da seqüência das aulas propostas nos manuais e na fita de vídeo do Telecurso 2000. Como o programa segue uma seqüência, fica difícil avançar a programação em algumas aulas, no caso de algum aluno levantar algum questionamento. Após passar a fita, o aluno tenta responder as questões propostas no manual do aluno e, se houver alguma dúvida, o professor é solicitado a esclarecê-las. Assim, a postura freqüente na telessala é a de que o centro do conhecimento está nos conteúdos das fitas: o professor é um auxiliar e o aluno é o receptor desses conteúdos; o sucesso desse processo está no resultado das provas finais. Se o processo for realizado conforme as etapas propostas, considera-se uma garantia de sucesso. Na opinião dos professores de telessala, seu papel é o de:

“fazer interferência para que o aluno relacione os conhecimentos que já tem com novos conteúdos buscando facilitar sua compreensão; o de mediador,

questionador, investigador; ele é o orientador da aprendizagem.”(Professores de telessala, 2002)

2 - Quais são as conseqüências para a educação de jovens e adultos em relação ao uso da metodologia empregada pelo Telecurso 2000 – vídeos, mediante os conteúdos já elaborados das disciplinas do núcleo comum e as apostilas padronizadas? Ao que parece, mais uma vez na história escolar dos adultos, a conseqüência é a exclusão, aqui, entretanto, mascarada de uma oportunidade oferecida e não aproveitada. Se o educando não conseguir acompanhar a teleaula, a responsabilidade é dele. Talvez a aplicação do TC 2000 seja útil naquelas situações em que as telessalas funcionam nas empresas, pois cria-se uma ‘motivação’ para o educando pressionado pela perspectiva de perda do emprego. A adoção, entretanto, de um conceito amplo de educação envolve também a discussão das contradições presentes nas relações humanas, dentre as quais cita-se a produtiva. Assim, o TC 2000, ao que parece, adota uma posição asséptica nessa matéria, e o silêncio é a melhor arma para a continuidade do trabalho docente e discente. O que se sabe é que há uma dificuldade para se realizarem pesquisas envolvendo a prática do TC 2000 no setor privado, posto que o material que permitiria a discussão dos resultados obtidos é propriedade das empresas que não o disponibilizam para estudos.

Na percepção dos alunos do TC 2000, no entanto, as aulas são boas, a dinâmica apresentada pelo professor é adequada e a sistemática do TC 2000 é uma oportunidade que favorece a continuidade dos estudos. Os educandos reforçam positivamente o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, bem como a realização de grupos para resolver os exercícios propostos. Um aspecto interessante na análise das respostas dos alunos é o fato de que, em caso de dificuldade, o aluno diz que a responsabilidade é dele. Isto já foi constatado em estudo realizado por Loureiro (1996), numa sistemática educativa diferenciada da telessala. Assim, o adulto considera que todas as circunstâncias que envolvem o processo educativo são positivas. Se existir, porém, alguma dificuldade, esta recai sobre ele mesmo, por não ter sido, na interpretação dos adultos, capaz de superá-la. Os relatos como os descritos a seguir exemplificam tal afirmação.

[sobre as aulas ministradas pelos professores] *“legal, mas preciso entender melhor”* [sobre dificuldades na sala de aula] *“estou com muita dificuldade pois estou esquecendo muitas coisas; minhas dificuldades são por causa de ficar muito tempo sem estudar; de memorizar a matéria geografia, história.”*(alunos da telessala, 2002)

A interpretação dos alunos do PEIS sobre o TC 2000, é diferente dos próprios alunos da telessala, conforme afirmações que se seguem:

“para o adulto é muito cansativo, pois tem muitos livros e não dá para acompanhar, pois o tempo é curto e muitas matérias não aproveitamos tudo o que está no livro; acho que para aqueles que têm algum problema sério, moram muito retirado da cidade, talvez seja melhor, mas não concordo; só são importantes para as pessoas que têm mais estudos para acompanhar.” (alunos do PEIS, 2002)

A impressão que se tem, baseando-se nas afirmações dos alunos do PEIS, é a de que o Telecurso 2000 é uma prática que requer uma habilidade já desenvolvida, no caso, a leitura e a escrita. Isto parece confirmar a tese de que o aprendizado do aluno deve fazer constituir-se como treino, caso contrário, perde-se o ‘hábito’. Ademais, é importante notar que há uma forma de conhecimento que o aluno traz para as situações em sala de aula, vale dizer, a sua forma particular de interpretar o mundo. Assim, o mecanismo da leitura e da escrita, segundo a forma convencional, pode ser desenvolvido pela escola, mas a apropriação desse conhecimento isolado das experiências do educando possuem valor relativo. Ao que parece, falta ao material proposto pelo Telecurso 2000, situações pedagógicas que propiciem a reflexão e a crítica. Nas décadas de 40, 50 e início de 60 do século XX, quando as campanhas de alfabetização em massa foram propostas, já se discutia nos congressos de educação de adultos, no Brasil, a inviabilidade de se massificar os materiais didáticos. Esta posição foi reforçada pelas idéias emergentes do educador Paulo Freire. Nos anos em que o governo militar implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, as cartilhas distribuídas por todo o país continham temas que, supostamente, eram comuns a todos os educandos adultos. Numa leitura freireana da cartilha pode-se observar que, para que os temas sejam significativos para estudo, é preciso que eles partam do próprio grupo de educandos. Esta pode ser uma interpretação válida também para os materiais propostos pelo TC 2000.

3 - Quais características estão presentes nas relações que envolvem professor e aluno e aluno/aluno nas telessalas? O levantamento realizado com os sujeitos envolvidos nas telessalas demonstra que prevalecem as relações de passividade, isto é, muitas vezes o professor, insatisfeito com essa metodologia, busca introduzir outros elementos com o objetivo de motivar os alunos para o processo ensino/aprendizagem. Talvez se os professores aprofundassem suas reflexões, valendo-se da dinâmica da telessala, fosse possível avançar na direção de uma alternativa pedagógica. Para isso, seria preciso um trabalho de formação continuada desses profissionais, buscando outros caminhos possíveis para essa prática pedagógica.

O relato de um professor do PEIS que já deu aula no Telecurso 2000 demonstra a importância de um processo formativo para o exercício da atividade docente com adultos, conforme relatos que se seguem. Na sua interpretação,

“a telessala é uma coisa muito mecânica... é a primeira crítica. A gente punha uma fita lá, a turma assistia a fita e eu ia tirando as dúvidas, do que acontecia ali e a partir daí eu desenvolvia alguma coisa a meu critério, mas sempre voltado e vinculado à fita que se passava. E essas fitas são muito acabadas, elas não fazem com que a pessoa discuta aquilo, pense em cima daquilo, contextualize aquela ação dentro de um maior contexto de vida dela, é uma coisa assim mecânica e jogada mesmo; a sensação que dá, é que aqueles indivíduos estão sendo treinados minimamente pra trabalhar em algum lugar sem pensar muito, sem questionar muito, sem ...eu tinha essa sensação quando trabalhava lá.” (Professor, PEIS, 2002)

Este professor relata que não havia uma grande preocupação pedagógica com os alunos, caso deixassem de freqüentar a telessala, ou o motivo para que os alunos continuassem os estudos. Segundo seu relato,

“eles [os alunos] chegavam, enchiam a sala, depois de uma semana a evasão era brutal; sobravam uns 10 %. São pessoas que muitas vezes acabavam continuando, não no sentido de aprender alguma coisa ou de discutir alguma coisa, mas, sim, com o intuito de tirar o certificado, que a empresa dele estava cobrando porque precisava conseguir emprego; sempre era assim, uma coisa meio mecânica a ação dos alunos.” (Professor, PEIS, 2002)

Este professor, indagado se havia tentado questionar o motivo de os alunos evadirem-se da telessala, respondeu:

“Não, nesse momento não, nesse momento... eu só comecei a ser crítico em relação a isso também, e essa visão eu só consegui depois que comecei a trabalhar aqui no PEIS, a partir daí que eu consegui fazer essa leitura, porque naquele momento eu também estava envolvido com aquilo, eu também não tinha muito essa visão desse sistema meio embrutecido que era a telessala.”(Professor, PEIS, 2002)

Na descrição dos professores de telessala, a dinâmica das aulas segue um padrão básico, seguindo a seqüência de *“questionamentos, problematização sobre o tema, apresentação de vídeo, leitura [do livro-texto] , levantamento de dúvidas, exercício e correção.”*(professores de telessala, 2002)

Alguns professores consideram que a forma de ensinar no TC 2000 não é suficiente para que o aluno aprenda, *‘em função do tempo curto das teleaulas, [mas] que o aluno deve buscar mais fontes de informação’*; outros dizem que o sucesso desta alternativa *‘depende do que o aluno aprendeu anteriormente na vida, no trabalho. (professores de telessala, 2002)*

As dificuldades dos professores na telessala para o desenvolvimento do trabalho pedagógico referem-se ao *“tempo, diferenças de interesse, cansaço de alunos; dificuldade de relacionamento entre os grupos, alguns mais jovens, outros mais velhos; nas disciplinas em que ele não é habilitado.”*(professores de telessala, 2002)

Na interpretação dos professores de telessala, o que facilita o processo de ensino/aprendizagem do educando, é *“a troca entre alunos; o trabalho em grupo; o interesse dos alunos em aprender; vídeo; conversa informal com alunos; aulas expositivas.”*(professores de telessala, 2002)

O que se percebe é que, por um lado, o professor de telessala aponta o aluno como responsável pelo processo de aprendizado, como, por exemplo, o interesse demonstrado por ele e os conhecimentos adquiridos fora da sala de aula. Por outro lado, os professores afirmam que as práticas, como o trabalho em grupo, a possibilidade de criação de oportunidades para troca de experiências entre alunos, que são características de uma pedagogia do diálogo, é que favorecem o aprendizado do aluno.

4 - Quais são os fundamentos que justificam o emprego de recursos tecnológicos, neste caso, televisão e vídeo, na educação de jovens e adultos? Parece razoável afirmar que toda a prática pedagógica da telessala está baseada na idéia que o conhecimento é algo pronto que pode ser transmitido por ser a verdade. Assim sendo, os conteúdos

programáticos seriam mais relevantes do que outros aspectos no processo educativo. Essa prática não leva em consideração a possibilidade de produção de conhecimento, uma vez que o aluno é estimulado a ‘responder corretamente’ as questões formuladas. O erro construtivo piagetiano é uma perda de tempo [tão necessária em educação]; as respostas dadas no livro de exercício e nas provas do Telecurso 2000, ao que parece, têm uma forma específica para serem apresentadas, quer dizer, não há muita possibilidade de levantamento de hipóteses, pois as respostas já têm um caráter formatado. O professor é destituído de suas funções de sujeito, passando a exercer o papel de auxiliar e operador do processo pedagógico. Todo esse conjunto de práticas é dificilmente conciliável com a postura socrática na qual o ‘mestre’ exerce a função de ‘parteira’. Na epistemologia socrática, a figura da parteira tem a função de demonstrar que a potencialidade do conhecimento está no outro, que é na dialogicidade que o outro vai se conscientizando, apropriando-se do objeto de conhecimento. Esta postura é oposta à idéia de que o aluno é uma ‘tábula rasa’, cujo conhecimento será impresso por meio da transmissão do conhecimento proposto pelas fitas de vídeo. O emprego de tecnologias na educação não se refere somente à tv, ao vídeo, ao computador, mas também ao livro-texto, que, de igual forma, implica o emprego de uma tecnologia. As críticas feitas aos livros didáticos aplicam-se a essas novas tecnologias de comunicação. Se o conhecimento for considerado no processo ensino/aprendizagem como um produto [embora ele seja o resultado da produção humana] e não como processo, então os livros didáticos e o TC 2000 são recursos que devem ser ampliados e massificados. Em desacordo com isso, neste trabalho defende-se a visão de que o processo educativo, especialmente na educação de jovens e adultos, parte do pressuposto de que todos os sujeitos são conhecedores do mundo e que o diálogo é a forma pela qual esses conhecimentos são despertados e postos à crítica. Nesse sentido, todos os instrumentos que expressam tecnologia são *meios* de aquisição de conhecimento e não contêm o conhecimento a ser transmitido como conteúdo acabado da educação.

O relato do professor de química do PEIS adota um enfoque interessante sobre o processo ensino/aprendizagem com adultos. Para ele, o conhecimento tem um caráter construtivo e dinâmico.

“As primeiras aulas de química com adulto tem-se que trabalhar demais a mentalidade de mudar o que eles pensam sobre química. Na verdade eles pensam que química é tudo que há de ruim, a quimioterapia, e por aí vai. Então através de exemplos do cotidiano que eu tenho que buscar com eles... os alunos na verdade, mexem com química em casa e eu tenho que trazer isso para dentro de sala de aula, e trabalhar em cima desses conteúdos. Nunca, isso é regra geral que eu tenho como base, nunca trabalhar conteúdo pragmático [programático] de química, ensinar fórmulas ensinar reação ... as coisas que a gente aprende no colegial não tem como ensinar para os adultos. Acho que eles têm que ter uma percepção de química de poder aprender e saber o que é química e de quando chegar em casa ligar a tv, assistir o Jornal Nacional e ver que está falando sobre o efeito estufa, ele entender, saber o que é e poder comentar com alguém que está do lado. Quando ele está no ônibus e está ouvindo falar sobre o buraco na camada de ozônio ele consegue entender o que é e dar uma opinião própria, formada por ele e que ele sabe o que o ozônio que ele aprendeu, que ele discutiu, que ele debateu, ele sabe o que está acontecendo, acho que é isso. Lógico, eu também gosto de trabalhar muito com a palavra, letra, texto, e eu acho muito legal quando a gente lê texto de química, por exemplo, desde a bula de remédio, e que por ter muitos nomes de compostos químicos, e eles adoram esses nomes estranhos e vem perguntar, e acho legal ler e explicar o que é aquela coisa, de dizer mais ou menos como funciona até na embalagem de, sei lá, de chocolate, detergente, explicar o que é conservante e dizer para eles como as coisas funcionam, e porque produtos sem agrotóxico é melhor do que o que tem agrotóxico, o que é agrotóxico, conceitos assim tem que ser trabalhados em química, acho que é isso; e é fundamental trazer sempre a experiência que eles têm em casa, na vida deles, porque eles usam química e não sabem que estão usando química, trazer para sala de aula e mostrar que aquilo é química do mesmo jeito que você faz química num laboratório de farmácia, é o jeito que eles lavam a pia deles com detergente, lavam o banheiro com água sanitária e assim vai. Isso é fundamental trabalhar com eles. Está dando muito certo aqui no PEIS. Os alunos, eu tenho um exemplo que é o sr. Paulino, não me lembro a idade dele, mas o seu Paulino é uma pessoa muito jóia, que foi um aluno que me marcou muito porque ele conseguiu passar no exame aprendendo dessa forma. E é incrível, porque quando eu estava dando aula, o seu Paulino estava na classe e eu dava um exemplo, e ele falava assim, que era melhor dar um outro exemplo que ficava mais claro de ensinar. Ele tem uma experiência muito maior do que a minha e quando ele percebeu que realmente sabia química, ele começou a enxergar a casa dele como um laboratório na verdade. Então ele vinha com exemplos fantásticos de química desde, eu me lembro do bolo de laranja que com bicabornato dava certo, sem, não dava, que ele comentou e na hora ele sacou – Ah, deve ser por causa da acidez da laranja! Desde exemplos assim até quando uma vez uma aluna perguntou, eu estava dando aula de tabela periódica, e falando da história da tabela periódica, não fazendo os alunos decorarem, como geralmente é ensinado na escola, mas falando da história, como ela surgiu, porque tem a tabela, e uma aluna perguntou o nome de um elemento químico, e eu não me lembrava na hora, e o seu Paulino, na hora, matou; foi o máximo, eu achei: -ah, então é por aí, eu consegui; pelo menos o seu Paulino foi o exemplo claro de que estava indo no caminho certo. Acho que é por aí.”(Professor, Peis, 2002)

Assim, os fundamentos das propostas de ensino, como a telessala, dificilmente interpretam o processo de conhecimento de uma forma mais construtiva. A concepção

educativa em que se fundamenta o PEIS é diferente da telessala. Desta forma, fazendo uma comparação entre a concepção de telessala e o PEIS, na interpretação do professor de história, pode-se constatar o que se segue:

“a primeira coisa do PEIS que eu vejo em relação à telessala, é a posição do aluno, que ele não é um... ele acaba até vindo em função do certificado, mas ele já entra e começa participar, ele é um ativo, não é um indivíduo passivo, né? É muito claro essa coisa de construir junto o conhecimento que muito se fala na faculdade lá, construção de conhecimento, aqui eu consigo perceber isso aí, então os alunos do PEIS são alunos, não são alunos passivos, eles são alunos integrados à sociedade, são participantes, eles perguntam, eles constroem a partir do elemento que nós estamos aqui discutindo, eles constroem teorias próprias, eles são diferentes; talvez a participação, o espaço que ele tem de participação, talvez faça isso. E também o que leva isso? Leva à interdisciplinaridade, muito diferente da telessala, que ela é absolutamente estanque, você põe a fita lá de história, depois você põe a fita de geografia, depois você põe a fita de física... aqui não, aqui nós conseguimos conversar, dentro dessa interdisciplinaridade, entre os professores e alunos, essa é que é a grande diferença que eu vejo entre o Peis e uma telessala comum.”(Professor, PEIS, 2002)

5 - Quais são as conseqüências da implementação das telessalas como uma alternativa política e pedagógica para a educação de jovens e adultos? Ao que tudo indica, a implantação de alternativas como o TC 2000 será mais uma forma de exclusão dos educandos jovens e adultos do processo de escolarização. O mais grave, entretanto, é que, mais uma vez, o Poder Público, que deveria se ocupar do fomento de políticas inclusivas, de forma a garantir o exercício do direito de acesso às conquistas da civilização, se colocará na posição de agente criador das oportunidades que, entretanto, não foram aproveitadas pela população. Esta é a base da política que considera os direitos da população, oferece as oportunidades, mas não cria as condições para se usufruírem os direitos conquistados. Na interpretação dos professores do PEIS sobre o Telecurso 2000 como alternativa político-pedagógica para educandos jovens e adultos, esta forma de ensino revela-se inadequada, conforme as afirmações como as descritas abaixo.

“É falha! É necessário uma reformulação, onde a presença do professor que compreenda o aluno se faz necessária; penso que foi uma alternativa com o intuito de acabar com o analfabetismo de maneira rápida e em massa. Além de não acabar com o analfabetismo, só vem comprovar a falta de compromisso com a educação de adultos. Pessoas que foram excluídas da escola na infância, continuam sendo excluídas da escola na fase adulta; é muito mecânico e não gera

discussão; eu acho que é apenas uma saída paliativa porque penso que não é possível aprender só pela televisão; este método possui inúmeras desvantagens, não há como se ensinar, via televisão, alunos que há tempos pararam de estudar. Podem-se enumerar outras muitas desvantagens, como, por exemplo, a falta de contextualização do ensino. Resumindo, este método é horrível.”(professores do PEIS, 2002)

A interpretação dos professores e alunos do PEIS sobre o TC 2000 é oposta ao dos professores e alunos das telessalas. Ao que tudo indica, a razão para essas visões é a experiência diferenciada, de natureza pedagógica, que cada grupo vivencia. Alguns professores de telessala entendem que não basta utilizar a metodologia da telessala tal como é proposta, pois necessita-se da inclusão de práticas que considerem as características de vida do educando. Os professores do PEIS, por outro lado, vivenciam um processo de formação continuada que lhes permite refletir sobre o significado da docência com adultos com base em uma prática coletiva.

Como alternativa político-pedagógica para adultos, o TC 2000 é tomado como proposta não engajada nesta modalidade de ensino. Outro aspecto que se pode apontar é naquilo que concerne à concepção de conhecimento, uma vez que a discussão entre os sujeitos do processo pedagógico é dificultada pelas características da proposta. Um ponto relevante apontado pelos professores do PEIS é que o ensino proposto pelo TC 2000 é descontextualizado. Tal afirmação procede uma vez que o material produzido é o mesmo de norte a sul do país.

Na opinião dos professores de telessala, o Telecurso 2000 é uma alternativa adequada para EJA.

*“As aulas são bem elaboradas e a rapidez das aulas ‘ajuda’ quem não teve oportunidade anterior; nivela por cima; são teleaulas interessantes e de acordo com o dia-a-dia do aluno; sim porque eles não tiveram a oportunidade de estudar quando jovens; porque além do orientador, o **telealuno** tem como auxílio o vídeo, livros, etc.” (Professores de telessalas, 2002) (grifo meu)*

Na visão dos professores de telessala, o trabalho realizado é bom, a proposta é adequada ao aluno e o material didático é importante para o desenvolvimento do aluno. O problema é que a interpretação que se tem adotado nesta tese parte de pressupostos pedagógicos diferentes daqueles dos professores de telessala. Os pressupostos adotados aqui partem de uma concepção que entende o processo educativo de forma a possibilitar,

por meio do diálogo, a construção coletiva de conhecimento, de tal forma que a educação seja um instrumento de libertação humana. Esta concepção, baseada no diálogo, não parece fazer parte dos posicionamentos dos ‘teleprofessores’.

2. A esperança de uma educação dialógica: a experiência do PEIS

O PEIS pretende, dentre um elenco de objetivos apontados para o desenvolvimento de sua proposta de trabalho, oferecer aos educandos adultos uma perspectiva de educação continuada; uma oportunidade educativa àqueles que não puderam freqüentar a escola e auxiliar o educando a conseguir uma certificação escolar. De modo geral, este Projeto objetiva redimensionar a sua proposta metodológica educativa de tal forma que o educando possa obter uma aprendizagem significativa, utilizando, como princípio educativo, o conhecimento trazido pelo educando, sem, entretanto, permanecer neste estágio, uma vez que a finalidade da educação é ultrapassar o conhecimento do senso comum, rumo ao conhecimento crítico e suas conseqüências: à autonomia e à libertação humana. Este Projeto objetiva, ainda, criar condições para o diálogo e a interação entre os vários campos do saber humano, oferecendo as condições necessárias para a formação continuada dos educadores. O PEIS é aqui revisitado no intuito de apresentar um exemplo de projeto educativo orientado por uma visão dialogal da educação de jovens e adultos.

De maneira geral, os alunos consideram que as aulas aos sábados favorecem as pessoas que dispõem de pouco tempo para estudar, entretanto, da mesma forma em que esta é uma característica positiva, ela também se torna um problema, uma vez que o tempo de aprendizado é menor. Outra característica apontada pelos alunos é a ausência das provas para conclusão do curso, realizadas fora do PEIS. Uma outra questão apontada pelos alunos envolve a oportunidade representada pela discussão de assuntos atuais.

A percepção dos professores do PEIS, no que se refere à dinâmica de aulas, é a de que os alunos e o contexto que os envolve tornam-se a base para a organização do trabalho docente, conforme os relatos abaixo descritos.

*“apresentamos um problema relativo ao assunto, exploramos o que **eles já sabem** e redescobrimos e recriamos a teoria necessária; as aulas possuem um caráter diferenciado, não obedecendo à dinâmica de aulas em escolas convencionais. A **participação dos alunos** é o rumo principal da disciplina; a partir de várias formas de textos, trabalho o conteúdo de português, matemática, inclusive a alfabetização,*

levando em consideração a realidade dos alunos.” (professores do PEIS, 2002) (grifos meus)

A vantagem apontada pelos professores em relação à dinâmica que eles utilizam em aula é que esta garante maior participação dos alunos, o que favorece o processo educativo.

“através da discussão os adultos podem expressar suas opiniões e podemos aprender muito com eles; são várias as vantagens, mas pode-se destacar a troca de conhecimentos entre aluno-professor e aluno-aluno, graças à valorização da experiência de vida do aluno adulto; os alunos podem participar e mostrar os conhecimentos que já têm, de modo que os rumos das aulas podem ser dados de acordo com os interesses demonstrados por eles; valorizamos o conhecimento que o aluno já tem, adquirido de maneira formal, escolar, ou informal, na prática do trabalho, com isso o aluno perde o medo e torna-se mais participativo; independente do nível de cada um ... todos podem participar dando opiniões e interpretando o texto [troca de experiências] de igual para igual.”(professores do PEIS, 2002) (grifos meus)

Nota-se nas afirmações uma determinada concepção de educação em que o educador precisa ter uma melhor compreensão do educando adulto de modo a atender as suas características e especificidades.

2.1. Organização do PEIS

As aulas no PEIS ocorrem aos sábados, das 8h às 13h15 min.. Os alunos inscrevem-se semestralmente no máximo em quatro disciplinas do ensino fundamental e/ou médio. Há um intervalo para o lanche coletivo das 10h às 10h15 min.. Das 10h15 min. às 11h15 min. há um horário comum denominado de socialização, em que todos os alunos, professores e coordenação, estão reunidos em torno de temas retirados do cotidiano, definidos coletivamente para estudo e aprofundamento. Em um determinado momento do semestre, ou ao final do estudo do tema gerador, e, em conformidade com a temática estudada, realiza-se um ‘estudo do meio’, buscando aprofundar os assuntos em pauta em um local diferenciado da ‘sala de aula’. Assim, em dado momento, o conceito de sala de aula é ampliado fisicamente, retirando do ‘mundo’, *in loco*, os elementos que se quer analisar.

A origem do ‘estudo do meio’ no PEIS remonta aos primórdios desse Projeto, ainda na Faculdade de Educação da Puccamp, no início dos anos 90. A participação de alunos na decisão de assuntos de natureza pedagógica também tem sua origem neste período. Nessa

época, o Projeto contava com uma organização administrativo-pedagógica que permitia encontros sistemáticos de professores nas chamadas ‘reuniões pedagógicas’ realizadas mensalmente, ‘reuniões de planejamento’ realizadas no início do semestre e ‘reuniões avaliativas’ realizadas no final do semestre. O desenvolvimento sistemático dessas reuniões possibilitava refletir coletivamente sobre os problemas enfrentados no exercício da prática docente. Uma dificuldade sempre presente era relacionar o conhecimento de vida do educando com o conhecimento veiculado pela escola. Como fruto dessa reflexão, houve uma proposta, que partiu inicialmente do grupo formado por professores de biologia, de levar os alunos ‘ao campo’. Frequentemente, os professores de biologia, química e ciências levavam os seus alunos para laboratórios e outros espaços que permitissem compreender melhor os assuntos da aula. A incorporação coletiva desta prática, integrando as outras áreas de conhecimento, deu-se na reunião de planejamento no início de 1991, conforme Giubilei, 1993 e Loureiro, 1996. Uma diferença significativa entre o PEIS e o Projeto da Puccamp é que, neste último projeto, o objetivo maior era preparar os alunos para o exame, ao passo que no primeiro busca-se a valorização do ser humano na sociedade, objetivando usufruir dos direitos sociais, particularmente o da educação.

No atual projeto em curso no PEIS, a proposta de integrar coletivamente todas as áreas de conhecimento no estudo de temas atuais, ocorre no horário das 10:15. Este horário funciona como um espaço de produção coletiva de conhecimento inspirado na concepção freireana de educação de que os homens educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo.

2.2. A experiência do diálogo no horário das 10h15 min.

No primeiro semestre de 2002, o tema proposto para discussão foi “cidadania: direitos e deveres”, já que, naquele ano, haveria eleições presidenciais. O assunto mostrava-se atual e de interesse geral. No semestre seguinte, o tema foi ‘partido político e participação’. Passou-se, então, a discutir sobre o significado de cidadania, participação, chegando a debater sobre orçamento participativo. Por fim, como fruto das discussões do primeiro semestre, chegou-se à conclusão de que o estudo do meio deveria dar-se em uma cooperativa. O local escolhido para a realização do estudo do meio foi a Comunidade Yamaguishi, produtora de alimentos obtidos por meio de técnicas fundamentadas no

princípio de agricultura orgânica, em Jaguariúna/SP, cidade pertencente à Região Metropolitana de Campinas, em junho/2002.

Tendo sido indagado sobre a repercussão deste estudo do meio nas aulas, o professor de química, afirma que,

“foi uma polêmica esse estudo do meio. Teve uma repercussão imensa nas minhas aulas, o estudo do meio foi fantástico porque eu pude explicar para eles o que era química orgânica e o que era produto orgânico, explicar a diferença; pude trabalhar muitos conceitos de agrotóxicos, de saúde, isso foi muito bacana porque a gente começava com química e terminava com biologia, e eu só me embananava porque não tenho muita experiência em biologia, mas foi muito bacana o estudo porque eles perceberam que sem química é impossível você alimentar tantas pessoas no mundo sem o agrotóxico; isso foi o mais bacana, que eles perceberam isso sozinhos e que sem agrotóxico não ia ter como mesmo, mas, ao mesmo tempo de que com a química você poderia estar matando pessoas, eles viram o paradoxo que é e o quão difícil é esse mundo que a gente vive, que as coisas parecem ser simples, -ah, tudo bem,, o agrotóxico faz mal então vamos todo mundo comprar o produto orgânico; mas na verdade é uma coisa muito mais forte que está por trás disso eles perceberam a força da indústria de agrotóxicos que move bilhões de dólares anualmente, perceberam que a química pode salvar e pode matar ao mesmo tempo e deram exemplos assim muito claros que eles estavam entendendo o que estava acontecendo; entenderam porque existia o produto orgânico, porque era caro, porque era difícil de manter e ao mesmo tempo perceberam que, por outro lado, tinha a química do agrotóxico. Então foi muito legal e a repercussão deu muito pano pra manga; a gente trabalhou esse conceito durante umas 4 ou 5 aulas, só química orgânica, e eu todo dia entrava na sala e fazia eles me darem exemplos de química orgânica e eles davam exemplos claros e evidentes que eles estavam entendendo do que se tratava; agora eles entram no supermercado e sabem a diferença do produto orgânico e do produto que foi cultivado com agrotóxico. E sabem o mais importante, que o mais legal que a gente chegou no final do trabalho foi que a gente conseguiu atingir o lixo. Do lixo orgânico do lixo inorgânico, a reciclagem, então eles, agora, conseguem saber, quando pegam uma embalagem, que aquilo lá você joga no lixo inorgânico, mas o conteúdo que você tá comendo, se sobrar ou se você não quiser mais, ou se estiver estragado, você joga no lixo orgânico; é diferente, que muitos confundiam, isso foi muito legal, é um conceito de química que não está em livro nenhum, não está nos livros acadêmicos, você não encontra em biblioteca nenhuma, é um conceito que está perdido, solto de química, e que poucos professores trabalham esse conceito; achei muito interessante trabalhar com eles, agora, eles conseguem diferenciar lixo inorgânico, o que não é, saber discutir reciclagem, enfim, de estar consolidado isso, foi bacana.” (Professor, PEIS, 2002)

Na seqüência, há relatos retirados de uma amostra dos questionários respondidos pelos alunos do PEIS em que estes avaliam o estudo do meio.

Na primeira pergunta questiona-se o aluno sobre o que mais lhe chamou a atenção no estudo do meio. As respostas mais frequentes apontam a categoria ‘espírito de comunidade’, conforme descrito abaixo:

“A união da comunidade; a forma de aprendizado; a forma diferente de viver da comunidade; agricultura Yamaguishi, harmonia entre natureza e ação humana; o modo de vida deles, achei muito diferente; agricultura Yamaguishi, harmonia entre a natureza e ação humana consciente, gostei muito; a convivência entre as pessoas e o modo como eles vivem; saímos da escola para aprender na prática o que não aprendemos na classe; a filosofia de vida da comunidade; gostei muito da maneira como eles plantam e como tudo pode ser observado; o que muito chamou a minha atenção foi sobre debate na comunidade; o grupo de pessoas que conseguiram a felicidade através do modo de vida; a vida em comunidade onde há cooperação, respeito e principalmente, a divisão, tanto do alimento quanto do dinheiro; a maneira em que vivem, a máquina de lavar ovos e o carinho com as plantas e os animais.”(alunos do PEIS, 2002)

A questão dois refere-se à opinião do aluno quanto à infra-estrutura do estudo do meio. A totalidade dos alunos tem opinião positiva quanto ao local e às condições oferecidas.

A terceira questão pede ao aluno que explique o que entende por estudo do meio. A categoria que define as respostas é que a ‘educação é [tida] como sinônimo de vida’. Assim, o estudo do meio é uma prática interessante para ampliar o processo ensino/aprendizagem, conforme as palavras dos participantes.

“Não tem como explicar e sim indicar; admirei muito, gostei do local e do estudo; diria que aprendi muito, e gostaria de voltar novamente; admirei muito; eu diria que é um estudo muito bom e contribuiu muito para o nosso desenvolvimento e para a cidadania; falaria que na prática é muito melhor que teoria; é uma comunidade com um estilo de vida de se admirar; hoje aprendi como viver uma comunidade compartilhando tudo com os amigos e nada se joga fora, tudo se aproveita.” (alunos do PEIS, 2002)

A quarta questão pergunta se as discussões ocorridas no estudo do meio foram adequadas e se estavam em conformidade com o tema em estudo. De uma maneira geral, os alunos entenderam que as discussões foram pertinentes ao tema que já fora discutido no horário das 10h15 min.: ‘cidadania: direitos e deveres.’ Assim, a categoria ‘práxis pedagógica’ é pertinente com as respostas apresentadas.

“A forma de vida da comunidade é uma forma de cidadania; gostei muito de tudo que falamos lá; pudemos verificar que eles vivem em perfeita harmonia, respeitando as diferenças entre eles, isso é a cidadania.” (alunos do PEIS, 2002)

A quinta questão solicita ao aluno que aponte quais os aspectos considerou significativos no estudo do meio. A maior parte dos alunos considerou que o mais significativo foi a integração, seguido pelo aspecto do aprendizado. Observe-se que isto reforça a tese que se vem adotando para EJA, quando se aponta para a necessidade de socialização nesta modalidade de ensino. Estudar o meio significa extrapolar as fronteiras físicas da sala de aula.

A sexta questão pede para o aluno apontar, em uma frase, o que representou para ele o estudo do meio. A categoria que melhor descreve o relato dos alunos é a oportunidade de conhecer formas alternativas de viver a vida.

“A palestra sobre a comunidade; tudo tem o seu tempo e este é o meu; vida coletiva; conheci melhor; agradeço a todos que nos proporcionaram este dia maravilhoso; eu gostei muito, passei um dia gostoso; o momento que mais representou foi conhecer aquelas pessoas e o que elas fazem; quando reunimos todos na sala para trocarmos conhecimentos; a convivência com o semelhante traz enormes aprendizados; a oportunidade de expor suas dúvidas e também ouvir a opinião de seus amigos principalmente dos líderes da comunidade; as pessoas não se apegam ao dinheiro; ver a plantação e a criação de galinhas e ouvir as explicações; a maneira como as pessoas vivem, muito unidas.” (alunos do PEIS, 2002)

Assim, o sentido do horário coletivo das 10h15 min. cumpre com o objetivo de ampliar a concepção de conhecimento de forma a transformar a relação pedagógica, pois que, neste horário, educadores e educandos consolidam o princípio de que ambos são conhecedores do mundo. Isto se reflete na fala dos educandos na reunião de avaliação do semestre em 14/12/2002:

“...enquanto a gente está só em casa, o mundo é pequeno...na escola ele vai aumentando...; a minha caminhada foi grande, conheci coisas que jamais achei que tivesse direito, passei a me interessar por outras coisas; eu não tinha tempo pra mim, depois mudou muito; a minha própria família percebeu, eu participo mais, meus filhos tem mais estudo que eu, antes eu não participava das conversas, eu me sinto menos excluída, quero crescer cada vez mais, a minha auto-estima melhorou, a gente só precisa de oportunidade.” (alunos do Peis, 2002) (grifos meus)

O que caracteriza uma relação **dialógica** entre educadores e educandos é a possibilidade de troca, de construção e de produção de novos saberes. A relação **dialógica** entre os sujeitos do processo educativo implica a mudança de postura entre os saberes, que são diferentes, rompendo com a concepção de que alguns sabem e outros não sabem; pressupõe que haja a constatação de que pouco se sabe sobre aquilo que se julga conhecer e que se ignoram muito mais coisas do que se julga conhecer. A constatação de que a sabedoria é limitada e a ignorância é infinita é um ponto básico para romper com aquilo que se pensava saber.

No processo educativo **dialógico**, os sujeitos envolvidos na ação são igualmente conhecedores do mundo, ao mesmo tempo que ignoram muitas coisas. É por meio do **diálogo** que avança o processo de conhecimento; conhecer significa conscientizar-se da incompletude do conhecimento humano e da provisoriidade daquilo que se sabe. A expressão *conhece-te a ti mesmo* não é um exercício psicológico de auto-conhecimento ou de auto-ajuda, conforme o significado adotado na terminologia contemporânea; implica o ato de passar sob o crivo da razão aquilo que desejamos conhecer, de tal forma que, mediante esse exercício, nos tornemos sujeitos autônomos.

Conhecer algo significa ser capaz de, após análise do que se deseja conhecer, responder por todos os ângulos que envolvem o objeto de conhecimento; conhece-se valendo-se das experiências e é por este olhar que se dá sentido às coisas. Talvez o mais interessante na busca pelo conhecimento seja o seu processo, posto que é pelo **diálogo** com o mundo que há possibilidade de desenvolvimento. Em razão disso pode-se afirmar que o conhecimento é provisório. O conhecimento dogmático não se constrói de forma argumentativa, nem se expressa no **diálogo**, por isso são dogmas; estes não tem base de argumentação nem de **diálogo**; conhecer é um processo que se opõe à adoção dos dogmas. Conhecer significa buscar as múltiplas facetas do objeto cognoscível, e estas facetas são infinitas. A consequência da forma dogmática de interpretação do processo de conhecimento é a adoção da idéia de que aquele que sabe assume o comando e aquele que não sabe submete-se. Todos são sujeitos conhecedores do mundo, e conhece-se baseando-se nas experiências obtidas. Nesse sentido, as relações entre sujeitos cognoscentes num processo educativo **dialógico** são democráticas.

O caminho para a implantação e implementação de uma política educacional para EJA deve considerar a diversidade de experiências realizadas por diferentes grupos de educadores. Não se trata, portanto, de desconsiderar os avanços e possibilidades da tecnologia como alternativa pedagógica emancipatória. É certo que as contribuições da tecnologia criaram o mundo virtual. Essas contribuições, no entanto, precisam ser avaliadas por meio de pesquisas sobre o impacto que trazem para o modo de vida humana, uma vez que as relações humanas reais são alteradas pela antinomia mundo real/virtualidade.

Aqui se propõe que o Poder Público deva assumir para si a responsabilidade em oferecer as oportunidades educacionais adequadas aos jovens e adultos, possibilitando alternativas metodológicas, reorganizando o espaço/tempo para o processo ensino/aprendizagem desses educandos. Ressalta-se que a institucionalização desta modalidade de ensino significa a possibilidade do desenvolvimento de uma cultura escolar baseada na conquista de um direito, não em uma dádiva solidária do Estado. Os educandos jovens e adultos excluídos do processo educativo precisam reivindicar esse espaço de direito. O PEIS vem trabalhando nesta perspectiva, confirmada pelos depoimentos dos educandos registrados anteriormente.

Conclusão

O objetivo deste trabalho foi analisar as alternativas pedagógicas, propostas pelas políticas públicas de educação de jovens e adultos e interpretadas com base nas concepções socrática e freireana sobre o conceito de educação e conhecimento .

Nesse sentido, a interpretação de Sócrates, no que se refere ao conhecimento e sua implicação no campo da educação aproxima-se da interpretação de educação e conhecimento de Paulo Freire. Assim, valendo-se da análise do conceito socrático de diálogo foi possível constatar que o processo de conhecimento humano é um processo interativo, que implica o reconhecimento de que conhecer é um processo ao mesmo tempo solitário, coletivo e interativo, pois implica o contato com o outro, tendo em vista romper com as certezas daquilo que se pensava saber. Conhecer é um ato individual em razão do esforço realizado para significar o mundo e é ato coletivo, porque sem o confronto com o outro não se tem a dimensão do quanto pouco se sabe do que se pensava saber. O processo de conhecimento implica, então, a interação entre sujeitos os quais, por meio do diálogo, demonstram a insuficiência das verdades conhecidas sobre o mundo real.

Em seguida, procurou-se analisar as conseqüências das atuais políticas de educação de jovens e adultos vigentes no Brasil, com o sentido de evidenciar como e de que forma elas conflitariam com as implicações do conceito socrático e freireano de educação e conhecimento. Esta tese trata, portanto, da discussão de políticas públicas de educação tomando-se por base os conceitos de diálogo e de conscientização.

A pressuposição adotada na análise das políticas públicas de educação para EJA permite afirmar que não é possível implantar uma proposta que desconsidere as necessidades dos sujeitos que serão os beneficiários desta política. A falta de escolarização da população adulta foi historicamente considerada um ‘mal’ que deveria ser combatido e, recentemente, foi objeto de um conjunto de providências decorrentes de políticas sociais numa postura solidária. Na era dos direitos, a educação é uma conquista de todos, e o Poder Público é o instrumento cuja função é implantar propostas que estejam em conformidade com o exercício dos direitos do povo. Ocorre que não basta implantar qualquer medida; é preciso que tal medida esteja em conformidade com os interesses da população, de forma a incorporar aquilo que se produziu como conhecimento para a área em questão. A tese que

adota a perspectiva de que o povo tem de se organizar para reivindicar seus direitos, parece perder força numa sociedade de exclusão. Entre financiar a EJA e a educação das crianças, a preferência tem sido pela segunda modalidade. Há nesta idéia um erro que consiste no estabelecimento de prioridades. A elaboração de políticas públicas para os vários setores da sociedade deve seguir de forma coerente. Assim, há matérias que precisam ser deliberadas a curto, médio e longo prazos. Uma política pública séria para EJA haverá de prever ações concomitantes, rumo à superação deste modelo de sociedade baseado na exclusão. É preciso planejar, prever, fazer diagnóstico, propor ações. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação, como instrumento de racionalidade educacional pode ser um indicador de melhoria educacional, não por seu conteúdo formal, mas pelo conteúdo formativo de refletir sobre as ações que devem ser implementadas a fim de promover resultados benéficos para a sociedade.

A Constituição de 88 estabelece algumas bases que possibilitam o avanço nas questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, entretanto somente oito anos depois de promulgada é que esta matéria constitucional veio a ser regulamentada na forma da LDB 9394/96. A perspectiva adotada nesta legislação é do reconhecimento da responsabilidade do Estado tendo em vista promover a educação para jovens e adultos que não estudaram na idade regular. Esta legislação, todavia, preconiza que o Estado cumprirá tal preceito em parceria com a sociedade. Na prática, a EJA promovida pelo Poder Público, consolidou propostas educativas afinadas com interesses de grupos específicos da sociedade. Ao Estado ficou a responsabilidade de avaliar se essas propostas produzem os resultados esperados. Essa estratégia prevista na legislação atual não satisfaz a teoria da educação adotada nesta tese. As propostas elaboradas pelo Poder Público devem estar em consonância com as necessidades pedagógicas dos educandos jovens e adultos, considerando o conhecimento acumulado na área.

Assim, os critérios de análise de uma política pública de educação de jovens e adultos, comprometida com os princípios de uma educação progressista, são identificados nas dez teses elaboradas no segundo capítulo deste trabalho, as quais vão descritas a seguir:

1-Educação de adultos não é sinônimo de alfabetização; 2- a responsabilidade em oferecer oportunidades e condições para a educação de adultos é do Estado; 3- as políticas públicas de educação devem garantir a continuidade do processo de escolarização para o

educando adulto; 4- a proposta pedagógica decorrente da política pública de educação não pode deixar de levar em conta as características e peculiaridades do educando adulto; 5- o ponto de partida para um trabalho metodológico adequado ao adulto é a consideração de sua experiência de vida; o ponto de chegada é uma prática social transformadora; 6- educadores e educandos são sujeitos do processo de conhecimento; 7- o diálogo é o método no qual se traduz a relação de conhecimento entre educador e educando; 8- a sala de aula, com a presença de educadores e educandos, é o espaço privilegiado onde ocorre o processo pedagógico; 9- no processo educativo é fundamental a presença do professor; 10- a finalidade da educação de adultos é a superação de uma visão ingênua de mundo e o avanço em direção a uma visão criteriosa, emancipadora e transformadora da realidade.

Os dados da pesquisa realizada demonstram que entre a telessala e a sala de aula do PEIS, esta última responde efetivamente à dinâmica do diálogo favorecendo, a atuação do professor em sala de aula, constituindo-se em laboratórios vivos de aprendizagens que se dão entre professores e alunos adultos e adultos entre si.

Considera-se, ainda, o ‘estudo do meio’ um recurso pedagógico que permite, de modo enriquecedor, a efetiva interação entre os participantes por meio do **diálogo** que se instala antes, durante e após a sua realização.

A situação de sala de aula possibilita a instauração do diálogo que permite a circulação de informação em diferentes direções: do professor para com seus alunos adultos e dos adultos entre si, resultando em um efetivo clima de busca incessante de novos conhecimentos, tal qual procedia Sócrates em seus diálogos maiêuticos e Paulo Freire nos círculos de cultura.

A perspectiva de uma educação na cultura do ciberespaço, ou na *ciberágora*, poderia trazer contribuições significativas para o mundo educacional. Ocorre que o Brasil é um país de muitos contrastes. É preciso criar políticas emancipatórias que permitam às pessoas desfrutarem do patrimônio cultural produzido pela humanidade. Não se trata, todavia, de propor práticas de educação de massa para jovens e adultos com o discurso de que esta é a melhor tecnologia produzida. Uma boa alternativa tecnológica tem de servir aos interesses dos usuários. O discurso feito daqueles favoráveis à telessala, na modalidade do Telecurso 2000, insiste em que essa modalidade se constitui na oportunidade que está sendo oferecida aos jovens e adultos, como alternativa de retorno aos estudos, de forma a

considerar as condições de vida e de trabalho. Se ela não for aproveitada, a responsabilidade será certamente apenas do estudante. Esta não teria sido a marca do discurso que produziu a exclusão desses alunos da escola regular, e, nos últimos anos, este não seria o mesmo fundamento para explicar a inclusão dos jovens na modalidade de ensino antes destinada apenas aos adultos excluídos? Não seria este mesmo discurso utilizado por aqueles que promovem a diminuição da maioridade civil para os jovens? Parece que, se a sociedade e a escola são incapazes de resolver problemas criados por elas mesmas, então mudam-se códigos, práticas pedagógicas, ou seja, muda-se o que não está dando certo, mas mantêm-se os mesmos fundamentos que não promovem o desenvolvimento humano; ao contrário, só reforçam as distâncias históricas que separam as pessoas, cujas condições de vida são dadas por mérito individual, não, porém, como resultado de um projeto de sociedade empenhada em combater as injustiças sociais e comprometida com a libertação humana.

A pedagogia do **diálogo**, baseada nas idéias socrática e freireana, pode ser uma alternativa para o processo educativo voltado a jovens e adultos na busca de respostas às contradições sociais e educacionais.

Bibliografia

ADORNO, Francesco (1984) – *Introduzione a Socrate* – Roma, Editori Laterza, 4ª.Edizione.

ALMEIDA, Maria Christina de. (1996) - *TV escola: orientações para o uso da televisão e do vídeo em sala de aula*, FDE, São Paulo.

ARENDT, Hannah. (1993) *A Dignidade da Política*, Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2ª edição.

ARENDT, Hannah. (1997) *Entre o Passado e o Futuro*, São Paulo, Ed. Perspectiva, 4a ed.

ARROYO, Miguel G. (1991) *Da Escola Carente à Escola Possível*, São Paulo, Ed. Loyola.

BARATO, Jarbas N.(s/d) - *Educação: Informação ou conhecimento?* mimeo.

BELLONI, Maria Luiza (1999) *Educação a Distância*, Campinas, Ed. Autores Associados.

BENOIT, Hector. (1996) – *Sócrates: o nascimento da razão negativa*, São Paulo, Moderna.

BOBBIO, Norberto. (1992) – *A Era dos Direitos*, Rio de Janeiro, Ed. Campus, tradução de Carlos Nelson Coutinho.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.(1990) *Pensar a Prática - Escritos de Viagem e Estudos sobre a Educação*. Coleção Educação Popular no. 1, São Paulo, Edições Loyola.

BRUN, Jean (1984) – *Sócrates* – Lisboa, Publicações Dom Quixote, Tradução: Carlos Pitta.

BRUN, Jean (1985) – *Platão* – Lisboa, Publicações Dom Quixote, Tradução: Felipe Jarro.

CADERNOS CEDES. (1980) *Concepções e Experiências de Educação Popular*, n.1, São Paulo, Cortez Editora.

CARDOSO, Ruth. (1996) - *Alfabetização Solidária*.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de (1998) *Trabalho, Educação e Qualificação Profissional: um estudo sobre o Telecurso 2000*, São Paulo: Dissertação de Mestrado, Puc-São Paulo.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de (1999) *A educação cidadã na visão empresarial: o telecurso 2000*, Campinas, SP: Autores Associados.

CHÂTELET, François (s.d.) – *Platão* – Porto, Edit. RES, Tradução: Sousa Dias.

CHAUÍ, Marilena (2002) – *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles* – São Paulo, Edit. Schwarcz Ltda, 2ª. Edição.

COMENIUS, Jean Amós (1966) *Didáctica magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Constituição Federal , (1988) Título VIII - Da Ordem Social, *Capítulo III - Da Educação, Da Cultura e Do Desporto*, Seção I – Da Educação

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. (2000) *O Marco de Ação Dakar - Educação para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos*.

DECLARAÇÃO (1984) *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, São Paulo, Ed. Paulinas e CESE.

DECRETO 2.494 de 10/02/1998 *Regulamenta o art. 80 da LDB (9.394/96)*

DELORS, Jacques e outros (2001) *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.

FERRAZ, Ernani Almeida (2001) *Teleducação para o Trabalhador Brasileiro: um estudo da recepção teleducativa*, Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo (1974) *Uma educação para a liberdade* Porto, Portugal: Textos Marginais, Centro de Recursos de Cidade Dutra.

FREIRE, Paulo. (1980) – *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*, São Paulo, Moraes, 3ª edição.

FREIRE, Paulo e Shor, Ira. (1987) *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1987) *Pedagogia do Oprimido*, 23ª reimpressão, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1992) *Pedagogia da Esperança*, São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1997) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo e Antonio Faundez (1998) *Por uma Pedagogia da Pergunta*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir e TORRES, C.A.. (1992) *Estado e Educação Popular na América Latina*, Campinas/SP, Papirus.

GADOTTI, Moacir, Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2001) *Pedagogia: diálogo e conflito*, São Paulo: Cortez.

GIUBILEI, Sonia. (1993) - *Trabalhando com adultos, formando professores*, Tese de Doutorado. Fac. Ed. Unicamp.

HADDAD, Sérgio. (2000) - *A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB*, in, *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*, São Paulo, Cortez, Iria Brzezinski, organizadora, 4ª edição.

HERRERA, José Riveiro. (2000) *Educação e Exclusão na América Latina: Reformas em Tempos de Globalização*. Trad Norisa Kassim Penteado. Brasília, Universa.

JAEGER, Werner (1995) – *Paidéia: a formação do homem grego* – São Paulo, Martins Fontes, 3ª. Edição, Tradução: Artur M. Parreira.

KIERKEGAARD, SOREN A. (1991) – *O conceito de ironia: constantemente referido a Sócrates* – Petrópolis, Vozes, Tradução: Álvaro Luiz Montenegro Valls.

KOYRÉ, Alexandre (1963) – *Introdução á leitura de Platão* – Lisboa, Editorial Presença, Ltda., 2ª. Edição, Tradução: Helder Godinho.

LABRIOLA, Antonio (1939) – *Sócrates* – Rio de Janeiro, Companhia Brasil Editora, Tradução: Líbero Rangel de Andrade.

LAËRTIOS, Diógenes (1987) – *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres* – Brasília, Edit. Universidade de Brasília, 2ª. Edição, Tradução: Mário da Gama Kury.

LANDORMY, Paul. (1985) – *Sócrates* – Lisboa, Ed. Inquérito Limitada, cadernos culturais, 2ª edição.

LARSEN, Steen (1996) - *Aspectos sociais e psicológicos das novas tecnologias educacionais*, mimeo.

LDB 9394/96, Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II - Da Educação Básica, Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos.

LEITE, Lígia Silva, Marisa N. Sampaio, Marcia de M. Aguiar e Cláudia L. Pocho (1996) *Educação a Distância: possível passaporte para o terceiro milênio?* Revista Tecnologia Educacional, v. 24 (128) jan/fev, páginas 3–9.

LÉVY, Pierre (1998) – *A Inteligência Coletiva: Por Uma Antropologia do Ciberespaço*, São Paulo, Ed. Loyola.

LITWIN, Edith, org. (1997) *Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas*, Porto Alegre: Artes Médicas.

LITWIN, Edith, org. (2001) *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*, Porto Alegre: Artmed Editora.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira (1991) *Educação à Distância: Função Social*, Rio de Janeiro, Revista Tecnologia Educacional, v.20 (101) jul/ago.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira (1995) *Educação à Distância sem Distanciamento da Educação*, Rio de Janeiro, Revista Tecnologia Educacional, v.22 (123/124) Mar/Jun.

LOUREIRO, Teresa Cristina (1996)- *A formação do educador na prática pedagógica com adultos*, Dissertação de Mestrado, Fac. Educação, PUCCAMP.

MAGALHÃES-VILHENA, V. de (1952a) – *Le Problème de Socrate: Le Socrate historique et le Socrate de Platon* – Paris, Press Universitaires de France.

MAGALHÃES-VILHENA, V. de (1952b) – *Socrate et la légende platonicienne* – Paris, Press Universitaires de France.

MAZZILLI, José Carlos (1977) – *Repensando Sócrates: padrões cognitivos do pensamento socrático modelados pela programação neurolinguística* – São Paulo, Ícone.

MEC (2001) – *Educação no Brasil – 1995-2001*, Brasília, www.mec.gov.br .

MELO, Alberto. 1980. *A Educação Popular numa Estratégia de Educação Permanente*; Cadernos Cedes, no. 1.

MONDOLFO, Rodolfo (1955) – *Sócrates* – Buenos Aires, Ediciones Losange.

NISKIER, Arnaldo. (1999) – *Educação à Distância: A Tecnologia da Esperança. Políticas e Estratégias para a implantação de um sistema Nacional de Educação Aberta e à Distância*, São Paulo, Loyola.

2a.Delegacia de Ensino de Campinas (s/d) *Orientações sobre a implantação das telessalas do Telecurso 2000*.

PAIVA, Vanilda Pereira. (1987). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo, Edições Loyola.

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro (2001) *A Educação de Adultos: Refletindo Sobre a Natureza de Sua Especificidade*, Brasília, Ministério da Saúde, Revista Formação, Profae, v.1, n.3.

PLATÃO (s/d) *Teeteto ou da Ciência*, tradução Fernando Melro, Lisboa, Portugal, Editorial Inquérito Limitada.

PLATÃO (1972) – *Defesa de Sócrates* – São Paulo, Abril Cultural, Col. Pensadores, 1ª. Edição, Tradução: Jaime Bruna.

PLATÃO (1979) – *Diálogos: O banquete, Fédon, Sofista, Político* – São Paulo, Abril Cultural, Col. Pensadores, 2ª. Edição, Tradução: José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa.

PLATÃO (1980a) – *Diálogos Volumes I e II: Apologia de Sócrates, Critão, Menão, Hípias Maior, Laquês, Cármides, Lísias, Eutífrone, Íon, Menon, Menéxeno, Eutidemo* – Belém, Universidade Federal do Pará, Tradução: Carlos Alberto Nunes.

PLATÃO (1980b) – *Diálogos Volume X: Sofista, Político, Apócrifos ou Duvidosos* – Belém, Universidade Federal do Pará, Tradução: Carlos Alberto Nunes.

PLATÃO (1980c) – *Diálogos Volumes XII e XIII: Leis e Epinomis* – Belém, Universidade Federal do Pará, Tradução: Carlos Alberto Nunes.

PLATÃO (1986) – *O Simpósio: ou do amor* – Lisboa, Guimarães Editores, Ltda, Tradução: Pinharanda Gomes.

PLATÃO (1996) – *Diálogos III: A República* – Rio de Janeiro, Ediouro, 23ª. Edição, Tradução: Leonel Vallandro.

PLATÃO (1997a) – *Apologia de Sócrates; Criton* – Brasília, Edit. Universidade de Brasília, Tradução: Manuel de Oliveira Pulquério.

PLATÃO (1997b) – *Górgias* – Lisboa, Edições 70, Lda., Tradução: Manuel de Oliveira Pulquério.

PLATÃO (s.d.) – *Alcebiades I e II* – Lisboa, Editorial Inquérito Lta., Tradução: F. L. Vieira de Almeida

PNE – Plano Nacional de Educação, LEI 10.172 (2001) – Institui o *Plano Nacional de Educação*, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

RAAAB. (2000). *História e Memória, Alfabetização e Cidadania* - Revista de Educação de Jovens e Adultos, n.9.

REALE, Giovanni (1999) *História da Filosofia Antiga*, volume I, trad. Marcelo Perine, São Paulo: Loyola.

RESOLUÇÃO SE - 173, de 26/11/96 - *Dispõe sobre diretrizes do Projeto Telecurso 2000 na rede estadual de ensino.*

RESOLUÇÃO SE - 206, de 25/08/95 - *Dispõe sobre a implementação do Projeto Telecurso 2.000 na rede estadual de ensino.*

ROMÃO, José Eustáquio (2002) *Pedagogia Dialógica*, São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire.

SANCHO, Juana M. org. (1998) *Para uma Tecnologia Educacional*, trad. Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: ArtMed.

SANTOS, Eliseu Muniz dos (1997) *Teleducação no Ensino Básico – Suplência: um estudo bibliográfico do período 1986 – 1996*, São Paulo: Dissertação de Mestrado, Puc- São Paulo.

SAUTET, Marc (1999) – *Um café para Sócrates: como a filosofia pode ajudar a compreender o mundo de hoje* – Rio de Janeiro, José Olympio, 2ª. Edição, Tradução: Vera Ribeiro.

SEESP – Secretaria do Estado de Educação de São Paulo (2001) *Telecurso 2000*, São Paulo: Centro de Informações Educacionais – CIE/SEE-SP

SESI-UNESCO.(1999) *Declaração de Hamburgo/Agenda para o Futuro*,Brasília: Sesi/Unesco.

SILVA, João Carlos Salles Pires da (1997) – *Sócrates e Burnello* – Cadernos de História da Filosofia e da Ciência, Campinas, série 3, v. 7, n. 2, p. 149-178, jul.-dez..

SOLETIC, Angeles (2001) *A Produção de Materiais Escritos nos Programas de Educação a Distância: problemas e desafios*, in Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa, Porto Alegre: Artmed Editora.

SOUZA, João Francisco e PORTO, Z.G.(orgs.) 2000. *Educação Popular - Participação, Exclusão na América Latina Hoje*, Recife, Revista NUPEP, Ed. Bagaço.

STRATHERN, Paul (1998) – *Sócrates (469-399 a.C.) em 90 minutos* – Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., Tradução: Cláudio Somogyi.

TEIXEIRA, Evilázio F. Borges (1999)– *A educação do homem segundo Platão* – São Paulo, Paulus.

TELECURSO 2000 (s/d). - *Fundamentos e Diretrizes*.

TELECURSO 2000 (s/d).- *Orientadores de Aprendizagem*.

TORRES, Rosa María (2001) *Educação para Todos: a tarefa por fazer*, trad. Daisy Moraes, Porto Alegre: Artemed Editora.

VALENTE, Ivan (2001) *Plano Nacional de Educação*, Rio de Janeiro: DP&A

VALENTE, Ivan (2001) *PNE: FHC sabota o plano idéias para um balanço do PNE*, São Paulo: Xamã VM Editora e Gráfica Ltda.

WOLFF, Francis (1985) - Socrate - Paris, Press Universitaires de France.