



# MIGRAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Sonia de Vargas

**RESUMO** – *Migração, diversidade cultural e educação de jovens e adultos no Brasil.* O objetivo deste trabalho é refletir sobre as relações entre o movimento migratório de pessoas que não tiveram acesso à escola na idade própria e as questões político-pedagógicas que se colocam na EJA, considerando a formação continuada dos professores, centrada na diversidade cultural, como um dos meios de superar os problemas educativos atuais. Assim, na primeira parte do trabalho, apresentamos as características históricas da educação de jovens e adultos no Brasil, considerando os dados sobre o analfabetismo e o analfabetismo funcional como um dos indicadores do quadro atual das desigualdades socioeducativas. Na segunda parte, procuramos refletir sobre alguns princípios teórico-metodológicos que consideramos fundamentais na elaboração de projetos político-pedagógicos de formação de professores de jovens e adultos, tais como: o diálogo e a construção de saberes; a participação e a formação da cidadania; a diversidade cultural, a coesão social e a educação.

**Palavras-chave:** *Migração, diversidade cultural, educação de jovens e adultos, formação de formadores.*

**ABSTRACT** – *Migration, cultural diversity, and youth and adult education in Brazil.* The main purpose of this paper is to analyze the relationship between the migration of people who did not have access to school in the proper age and the political-pedagogical issues at stake in youth and adult education (EJA), considering the in-service education of teachers, centered in the cultural diversity, as one of the ways to overcome the current educational problems. Therefore, in the first part of the paper, we present EJA's historical characteristics in Brazil, considering the data about illiteracy, and functional illiteracy as one of the indicators of the current scene of social and educational inequalities. The second part focuses on the theoretical and methodical principles considered fundamental in the construction of the educational and political projects for education of teachers of youth and adults, such as: dialog and knowledge construction; participation and education for citizenship; cultural diversity, social cohesion and education.

**Keywords:** *Migration, cultural diversity, youth and adult education, teacher education.*

## Introdução

O Brasil<sup>1</sup> é um país de território extenso, dotado de uma organização político-administrativa descentralizada, composta de 5.561 municípios e 26 Estados agrupados em cinco regiões: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Essas regiões apresentam numerosas diferenças, no que se refere aos respectivos aspectos econômicos, culturais, sociais e ambientais, configurando uma realidade de contrastes entre os contextos do Sul e Sudeste, resultados de processos acelerados de industrialização, e aqueles referentes ao Norte e Nordeste, onde permaneceu mais longamente o sistema econômico baseado, principalmente na agricultura e na criação de gado.

Essas desigualdades regionais se refletem igualmente nos níveis de escolaridade da população, como podemos ver na análise de alguns dados do analfabetismo. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2003), mais de 15 milhões de pessoas – de 15 anos ou mais – não sabem ler nem escrever, o que corresponde a 14% da população. Quase a metade desse grupo habita a região Nordeste e 3,5 milhões de pessoas vivem ainda nas zonas rurais.

De acordo com o Censo Demográfico de 2000 (IBGE, 2003), a população brasileira equivale a aproximadamente 170 milhões de habitantes e a tendência à diminuição da população rural se confirma: a taxa de urbanização passou de 75,59% (em 1991) para 81,23% (em 2000), crescimento devido sobretudo à expansão dos grandes centros. Assim, a migração de trabalhadores rurais em busca de inserção econômica e social conduziu ao aumento na demanda pela educação, mais significativamente aquela destinada aos jovens e adultos, sobretudo no meio urbano.

Nessa perspectiva, no Brasil, a migração é uma realidade cuja presença se constata na educação de jovens e adultos trabalhadores, introduzindo nas salas de aula o quadro de múltiplas realidades socioculturais e econômicas que diferenciam as regiões, os estados e os municípios brasileiros, e ainda, dentro destes, os diferentes grupos culturais que os compõem.

A aceleração do movimento migratório no País remonta a 1950, tendo se intensificado ao longo das décadas seguintes. Essa tendência, mais marcante nas populações rurais, representava deslocamentos de mão-de-obra agrícola, graças ao aumento da mecanização da agricultura e da criação de gado. Segundo Santos e Silveira (2003), o êxodo rural, então caracterizado, foi essencialmente resultado da conjunção de dois fatores: uma estrutura fundiária arcaica nas zonas agrícolas tradicionais e a modernização capitalista da terra nas zonas dinâmicas e nas regiões de exploração agrícola recentemente ocupadas.

Na esperança de encontrar maiores oportunidades de trabalho, as populações originárias, na maioria das vezes, dos estados situados nas regiões Norte e Nordeste, geralmente apresentando baixos níveis de escolaridade, migravam para as regiões Sul e Sudeste, especialmente para o Rio de Janeiro e São Paulo, onde passavam a ocupar as periferias urbanas.

Atualmente, a mobilidade da população – no interior de uma mesma região ou de uma região para a outra – é ainda muito significativa em números absolutos, equivalendo a um movimento migratório de mais de 5 milhões de pessoas, dos quais 40% procuraram fixar residência na região Sudeste, no período de 1995 a 2000 (IBGE, 2003).

Produto das desigualdades regionais, essas migrações internas tiveram repercussões sobre o sistema educacional, pois a procura por melhores condições de vida levou a uma maior reivindicação pelos direitos à educação, trazendo para o interior das salas de aula grupos de alunos vindos dos mais variados estados e representando grupos culturais diversificados.

Excluídos do sistema escolar na sua infância, os alunos dos cursos destinados aos jovens e adultos trabalhadores construíram seus conhecimentos no movimento das suas relações familiares, do mundo do trabalho, da vida social, dos grupos religiosos e políticos, entre outros, constituindo um amplo e complexo espectro de tipos de interação, onde os saberes divididos se estendem a todos os aspectos de seus modos de vida (De Vargas, 1995; Oliveira, 1999).

As salas de aula noturnas constituíam-se em verdadeiros mosaicos multiculturais, onde professores e estudantes experienciavam suas diferenças nas maneiras de falar, de pensar e de articular suas vivências de migrantes, além daquelas relativas às suas origens, faixas etárias e experiências profissionais diversas.

Na busca de soluções educativas adequadas, vários conflitos culturais afloravam, pois a escola, instituição caracterizada como sendo o *locus* do ensino formal, concebida e organizada sobretudo para atender a crianças, apresenta dificuldades no seu cotidiano para reconhecer os saberes dos educandos, construídos nos espaços sociais de trabalho e de dialogar com esses saberes.

Ao confronto com a sociedade letrada se juntam os conflitos de ruptura com suas culturas de origem, pois nessa escola os adultos migrantes vivem uma outra forma de negação: eles são recusados em razão de seus saberes e de suas formas de compreender a realidade.

Considera-se, portanto, fundamental o desenvolvimento de programas de formação de professores, que privilegiem a compreensão dessa realidade plural, a fim de que eles possam, na sua atuação pedagógica, servir de mediadores entre os educandos e entre estes e os conhecimentos escolares, visando à melhoria da aprendizagem.

Em razão das especificidades da educação de jovens e adultos (EJA), esta constitui-se num campo importante de articulação teoria e prática, sobretudo se consideramos o grupo representativo da população que não teve acesso à escola, na idade apropriada e que percebe nos cursos especiais uma chance de começar ou mesmo de dar prosseguimento aos seus estudos. Paradoxalmente, em função de limitações não apenas pedagógicas, mas também político-econômicas, a EJA apresenta ainda muitas dificuldades para responder efetivamente às necessidades dos alunos no sistema de educação brasileiro.

Várias pesquisas (De Vargas, Fávero e Rummert, 1999; Ribeiro, 1999) indicam que um dos graves problemas que se colocam está intimamente ligado à

falta de formação adequada de professores para trabalhar com esse grupo tão diferente, se consideramos que os cursos de Pedagogia preparam os professores para ensinarem crianças, e que é geralmente no exercício da prática que eles aprendem a trabalhar com os adultos. Assim, com o intuito de melhorar a qualidade desse ensino, é importante se repensar os programas de formação de professores para jovens e adultos não-escolarizados ou insuficientemente escolarizados, a fim de garantir uma melhor compreensão da diversidade cultural dos vários grupos presentes nas salas de aula. Essas salas são compostas de alunos de diferentes estados e municípios, com idades as mais variadas – de 15 anos ou mais –, que, possuidores de múltiplas experiências de trabalho, construíram seus conhecimentos fora dos muros das escolas.

O objetivo deste trabalho é analisar certos aspectos da educação de jovens e adultos no Brasil, procurando evidenciar o movimento das ações educativas nos diferentes contextos históricos do País. Procuramos ainda elaborar algumas reflexões sobre as relações entre o movimento migratório de pessoas que não tiveram acesso à escola na idade própria e as questões político-pedagógicas que se colocam na EJA, considerando a formação continuada dos professores, centrada na diversidade cultural, como um dos meios de superar os problemas educativos atuais. Tomamos por base percepções que acumulamos ao longo de nossas sucessivas experiências na educação de jovens e adultos, na assessoria de secretarias de educação e do Ministério da Educação, bem como pelas discussões estabelecidas com professores e pesquisadores da área.

Assim, apresentamos brevemente, na primeira parte do trabalho, as características históricas da educação de jovens e adultos no Brasil, considerando os dados sobre o analfabetismo e o analfabetismo funcional como um dos indicadores do quadro atual das desigualdades socioeducativas. Na segunda parte, procuramos refletir sobre alguns princípios teórico-metodológicos que consideramos fundamentais na elaboração de projetos político-pedagógicos de formação de professores de jovens e adultos, tais como: o diálogo e a construção de saberes; a participação e a formação da cidadania; a diversidade cultural, a coesão social e a educação. Enfim, na terceira parte do trabalho, tecemos breves considerações finais.

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

As ações que marcaram a implantação da educação de jovens e adultos no Brasil remontam ao período colonial. Época esta em que os jesuítas, por meio da catequese infantil, procuravam atingir também seus pais. É conveniente assinalar que nessa época foram organizados vários cursos profissionalizantes visando ensinar as artes e os ofícios de ferreiro, carpinteiro e tecelão. Esses laços estreitos entre educação fundamental tradicional e educação de adultos estarão presentes em toda a história da educação de adultos no Brasil (Paiva, 1972).

Após a difusão das idéias liberais, assumidas pelas elites coloniais dominantes e mencionadas pelos historiadores, desde o fim do século XVIII, quando se situam os movimentos sociais de independência do País, e ao longo da primeira fase do Império, a noção de educação para todos se apresentava como fundamental para a construção da coerência interna de um sistema de idéias que pregava a universalização dos direitos universais.

Entretanto, a estrutura agrária predominante na sociedade brasileira dependia ainda de uma mão-de-obra centrada no trabalho escravo, o que explica a fraca motivação para a implementação de ações que poderiam conduzir à universalização das ofertas educativas, que se limitavam a um conjunto de medidas dispersas e pouco representativas.

Somente após a segunda guerra mundial, torna-se possível identificar ações mais efetivas no domínio da educação de adultos. Em 1947, a Campanha de Educação de Adultos, organizada pelo Ministério da Educação e Saúde, tinha por objetivo fornecer “educação de base” ou educação fundamental a todos os brasileiros analfabetos, nas zonas urbanas e rurais. Após ter conhecido um certo sucesso no início, esta Campanha começou a perder sua força a partir dos anos 50, em função das críticas recebidas quanto aos métodos e materiais utilizados, os quais, apesar de visarem aos adultos, eram produzidos a partir de materiais para crianças, portanto, inadequados às necessidades dos educandos, conduzindo a uma perda de motivação e comprometendo a aprendizagem (Beisegel, 1979 e 2003).

Nas décadas de 1950 e 1960, várias iniciativas públicas e privadas procuraram amplificar as ações educativas voltadas para jovens e adultos. Entre essas ações podemos citar o Programa Nacional de Alfabetização, proposto em 1963, pelo Ministério da Educação, que pretendia utilizar o Método Paulo Freire de alfabetização de adultos.

Apesar do cuidado com que se procurava cercar a transmissão das técnicas de leitura e escrita, mediante o uso de recursos audiovisuais e pormenorizada programação das atividades, os aspectos realmente inovadores do método apareciam: 1) no relacionamento entre a transmissão instrumental e a ação educativa possível durante o processo; 2) no relacionamento entre o conteúdo cultural do processo e as condições sociais, políticas e econômicas da vida do analfabeto (Beisegel, 1979, p. 53-54).

Em razão da nova orientação política que se instalou no País, em 1964, esse Programa não foi implantado, o que impediu a avaliação em larga escala de seus limites e possibilidades, considerando-se que eram conhecidos até então apenas os efeitos da concepção político-pedagógica de Paulo Freire, inscritos na experiência do Centro de Cultura Dona Olegarina, no Recife, no Estado de Pernambuco.

Uma lacuna se instalará nas iniciativas nacionais até os anos 70, quando será feita uma nova tentativa de reduzir as taxas de analfabetismo, sob a forma de uma campanha renovada, chamada de Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL.

O MOBREAL se organizou a partir de 1970, em ação paralela com o sistema de ensino supletivo, mais particularmente o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério de Educação e Cultura, dotado de uma imensa força política e financeira, e instalou-se nos municípios do Brasil por meio de Comissões Municipais, constituídas graças às negociações estabelecidas entre os prefeitos e a sociedade civil local. O Movimento, que tinha como objetivo alfabetizar a todos, tomou-se uma estrutura gigantesca, sem no entanto confirmar as previsões iniciais. Segundo Cunha (1991), foi substituído em 1985 pela “Fundação Educar”, que se propunha a uma ação mais flexível, procurando retomar as idéias de Paulo Freire na elaboração de diretrizes de ação. Entretanto, a Fundação não resistiu muito tempo à ausência de políticas firmes para a educação de adultos em nível federal, e foi extinta no final dos anos 1980.

É importante ressaltar que ainda nos anos 1970 um conjunto de medidas legais traz novas idéias que ocuparão o cenário educativo, tendo por base as concepções de educação permanente (De Vargas, 1984). Essas leis denotam a necessidade de uma formação específica de professores, revelando preocupação com a qualificação dos educadores para desenvolverem um trabalho junto aos adultos.

No que se refere à educação de jovens e adultos, a Lei 5692/71 introduziu reais progressos quanto à expansão do ensino supletivo, que foi concebido de maneira sistêmica, compreendendo quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Essas funções se interligavam e constituíam, juntamente com o ensino regular, o sistema nacional de educação.

A regulamentação do ensino supletivo constituiu um complemento importante do processo de democratização do acesso à educação. Vários projetos foram colocados em prática, nos níveis federal e estadual, com a ajuda inclusive de novas tecnologias, tais como o rádio, a TV, os módulos de instrução programada etc.

A crescente organização da sociedade civil, no momento da abertura política e da elaboração da nova Constituição do País, relança os debates para o estabelecimento da obrigatoriedade de oferta educativa, visando atender os jovens e os adultos que não tiveram acesso à escola ou que foram obrigados a abandoná-la por razões diversas. Por um lado, as condições socioeconômicas forçaram esses jovens a abandonar a escola para trabalharem e contribuírem com a renda familiar. Por outro, nos deparamos com a incapacidade da escola em oferecer um ensino de qualidade e motivador aos filhos das classes populares que, desencorajados após sucessivas repetições, terminam por desistir e vão engrossar o contingente de futuros candidatos aos cursos destinados a jovens e adultos.

A Constituição do Brasil, promulgada em 1988, reafirmou o dever do Estado no que se refere à educação de base, colocando em pé de igualdade a educação de adultos e aquela destinada aos estudantes dos 7 aos 14 anos, garantindo que

ela seja obrigatória e gratuita (Beiseguel, 1997). Entretanto, passados quinze anos, podemos observar que os esforços empreendidos, visando à erradicação do analfabetismo no País, não se traduziram, na prática, em mudanças significativas.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – consagrou à EJA os artigos 37 e 38, nos quais são explicitadas as responsabilidades do poder público de garantir gratuitamente as condições de educação adequadas. Um dos aspectos mais importantes dessa Lei é que ela se destaca das anteriores, pela distinção que estabelece entre a EJA e a educação profissional, destinada ao aperfeiçoamento daqueles que já participam da vida produtiva (Haddad, 1997).

Outro aspecto importante refere-se à redução da idade mínima de acesso aos exames de equivalência de estudos, passando de 18 para 15 anos (no Ensino Fundamental) e de 21 para 18 (no Ensino Médio). Esta diminuição da idade limite para conclusão desses níveis de ensino acarreta graves problemas de ordem psicossocial nas classes que acolhem cada vez mais adolescentes, e conduz à necessidade de se procurar novas opções que considerem as características desses educandos.

Ainda nos anos 90, assinalamos em nível internacional a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, que confirmou a importância da EJA tanto para os países desenvolvidos como para aqueles em desenvolvimento. Às vésperas do século XXI, ela reconhece a importância da educação que permitiria aos cidadãos viverem melhor nas sociedades do conhecimento e da informação. Como assinala Rummert (1995), as exigências crescentes de formação e de qualificação profissional face à competitividade do mercado, em função da globalização, ressaltaram as ações específicas no domínio da EJA.

Entretanto, no Brasil, serão poucas as iniciativas para a área, que se restringirão a algumas iniciativas locais. Apenas em 1997 a EJA será recolocada nas propostas de ação nacional, com o lançamento do *Programa Alfabetização Solidária*, desenvolvido com financiamentos advindos de parcerias entre o governo federal e órgãos da sociedade civil (Di Pierro e Graciano, 2003). Tal programa apresentou muitos problemas para a sua efetiva realização, sobretudo por carregar uma visão compensatória e assistencialista da EJA, não contemplando a perspectiva da educação permanente. Entretanto, apesar de todas as críticas sofridas, é preciso reconhecer que, como assinala Beisegel,

*(...) era importante observar que havia obtido êxito no envolvimento de um grande número de universidades e outras instituições de ensino superior nos trabalhos de alfabetização. Não era razoável desconsiderar que a insistência na necessidade de continuidade dos estudos iniciados nos módulos de alfabetização pressionava os municípios e os estados a investirem na expansão do ensino supletivo (2003, p. 26).*

Em 2003, uma nova proposta é conduzida pelo Ministério da Educação, que passa a reconhecer suas responsabilidades junto à educação de pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas, destacando-se o Programa Brasil Alfabetizado, que retoma as metas das campanhas dos anos 50 no desejo de erradicação do analfabetismo.

Entretanto, todo o entusiasmo inicial começa a dar lugar à constatação de que a tarefa de se eliminar o analfabetismo tem de ser pensada numa perspectiva mais de médio e longo prazo, que garanta a continuidade dos estudos de qualidade, como um direito de todos os que não tiveram acesso à escola na idade própria.

Nesse sentido, consideramos importante analisar alguns dados do analfabetismo, no Brasil, que poderão auxiliar a compreensão da área de educação de jovens e adultos nos dias de hoje.

## Analfabetismo e desigualdades regionais

É necessário reconhecer que, historicamente, houve um esforço nacional de ampliação formal dos direitos à educação, que se estendeu ao grupo de jovens e adultos, podendo-se perceber uma queda gradativa nos índices de analfabetismo, como se visualiza na tabela 1.

**Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais, no Brasil –1900/2000**

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total <sup>(1)</sup>	Analfabeta <sup>(1)</sup>	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000

(1) Em milhares

Entretanto, esta reversão nos índices tem se dado de forma muito lenta, colocando o Brasil entre os países com os maiores percentuais, e com elevado número de analfabetos absolutos. Segundo Souza, “comparado a outros países em desenvolvimento, o Brasil encontra-se em situação pior em suas taxas de

analfabetismo. Na América Latina, o país teria taxas mais de quatro vezes maiores do que a vizinha Argentina, e ocuparia uma posição intermediária entre Equador e Bolívia (...)” (199, p. 17).

Esses índices chegam a atingir 50%, se consideramos o número de pessoas com mais de 15 anos que não conseguiram concluir as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, compondo o que a Unesco chama de analfabetismo funcional, pois essas pessoas não chegam a dominar os conhecimentos mínimos e as habilidades para inserção na sociedade globalizada do conhecimento e da comunicação. A situação fica mais séria se pensarmos nos oito anos de escolaridade obrigatória para todos, como determina a legislação brasileira, pois os índices chegam a quase 80% entre aqueles com mais de 15 anos, que não conseguiram realizar este ciclo de ensino.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2000, p. 5), “o analfabetismo apresenta hoje feições bastante matizadas, com forte concentração regional (Norte, Nordeste), espacial (zona rural e periferias dos grandes centros urbanos) e geracional (população com mais de 30 anos)”. Os dados levantados pelo IBGE (2001) e apresentados na tabela 2 confirmam e ampliam essas afirmativas.

**Tabela 2 – Caracterização educacional por regiões – 2001 – Analfabetismo**

Números absolutos em 1000					
Regiões	População residente*	População analfabeta*		Analfabetos Funcionais <sup>(1)</sup>	
		Total	Taxa	Total	Taxa
Brasil	121 011	14 954	12,3	33 067	27,3
Norte	6 454	725	11,2	1 765	27,3
Nordeste	32 767	7 946	24,2	14 032	42,8
Sudeste	54 677	4 100	7,5	11 132	20,4
Sul	18 696	1 323	7,0	3 956	21,2
Centro Oeste	8 415	860	10,2	2 182	25,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001.

\*de 15 anos ou mais

<sup>(1)</sup> São consideradas analfabetos funcionais aqueles com menos de quatro anos de estudo (séries concluídas).

Nota: exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará Amapá.

No contexto brasileiro atual, a capacidade de criar condições de oportunidades educativas de qualidade passou a ser um dos grandes desafios para responder às demandas da população, assumindo-se a responsabilidade de possibilitar a educação integral dos cidadãos.

## Migração e Educação de Jovens e Adultos

As políticas públicas de educação de adultos se intensificaram, na segunda metade do século passado, paralelamente ao aumento das migrações internas. As Campanhas de então deram lugar a novos projetos que visam incorporar nas suas propostas de atuação as mudanças no perfil dos alunos que, nas duas últimas décadas, vem se juvenilizando, fruto ainda do insuficiente atendimento do sistema escolar e das condições socioeconômicas que essas populações vivenciam no seu cotidiano. Segundo Cury,

*(...) a educação de jovens e adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (2002, p. 32).*

Ausentes dos bancos escolares, esses jovens e adultos, não devem ser percebidos de forma preconceituosa e discriminatória como incultos, pois são representantes, nos diversos contextos culturais das regiões do país, de uma expressiva cultura com base na tradição oral que se manifesta em festas religiosas e populares, na literatura de cordel, assim como em relatos de recuperação e valorização da memória das culturas indígenas e afro-brasileiras (Cury, 2002).

Um dos postulados contemporâneos sobre a diversidade cultural é que ela se materializa como um arcabouço para um “melhor viver junto”(Audigier e Bottani, 2002). Nesta direção, o fluxo migratório, que tem por base a exclusão socioeconômica, define – ao menos parcialmente – o binômio “diversidade cultural e coesão social”<sup>2</sup>, uma vez que implica na busca de soluções alternativas de coabitação de pessoas pertencentes a culturas freqüentemente distanciadas entre si. Neste ponto podemos nos remeter às dificuldades levantadas por Pierucci (1999) de discussão sobre *diferença e diferenças* num plano abstrato, onde se desvincula quem se propõe a analisá-las, tanto de um *contexto específico* quanto de um *projeto político definido*.

Nesta ordem de raciocínio, reafirmamos nossas reflexões anteriores sobre a pluralidade identitária do grupo de jovens e adultos no Brasil. Se é impossível termos um perfil único e homogêneo desse grupo, de norte a sul do País, quanto a seus costumes, linguagens, religiões, cor de pele, origem familiar, tradições, sexo e gênero, pode-se afirmar que o que os assemelha é a *negação ao direito* à escolaridade na idade apropriada. Esse grupo busca nas migrações alternativas às precárias condições de vida, estando o acesso a maiores níveis de escolaridade dentro de seus projetos de inserção nos centros urbanos. Essa discussão pode ser resumida na seguinte afirmação: “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, assim como temos o direito de ser dife-

rentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (Santos, 1999, p. 45)

Mesmo longe de esgotar todos os conflitos entre diversos atores da sociedade, a escola aparece como instituição que apresenta condições privilegiadas na superação dos conflitos inerentes às questões culturais e de identidade. O entendimento de múltiplas culturas que coabitam nas salas de aula, não apenas naquilo que elas apresentam de visível – modos de falar, de vestir, nos gestos – nos conteúdos e significados que trazem das suas realidades diversas –, mas também nos diferentes processos de aprender e ensinar, construídos nas práticas sociais do trabalho, nas relações familiares de construção de saberes que se diferenciam dos modelos presentes nas escolas.

No contexto que descrevemos, parece-nos importante refletir sobre a formação de educadores que se dedicam à EJA, com o objetivo de contribuir para uma maior compreensão dos princípios teórico-metodológicos que possam colocar em evidência o processo de produção e sistematização de conhecimentos presentes nessa relação (De Vargas e Fantinato, 1998).

## **FORMAÇÃO DE FORMADORES: PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS**

Consideramos fundamental que uma proposta de formação de professores de trabalhadores jovens e adultos leve em consideração as estratégias de aprendizagem não-formais, construídas nas práticas sociais do trabalho, buscando-se uma maior articulação entre teoria e prática das áreas de conhecimento que interagem nesse processo – escolar e não-escolar – de ensino-aprendizagem (De Vargas, Fávero e Rummert, 1999).

Os professores de EJA devem estar permanentemente atentos ao desafio de compreender os processos pelos quais seus alunos – que se caracterizam sempre pela diversidade – construíram seus saberes fora dos “muros da escola”. Aprender a trabalhar com a pluralidade é um dos grandes desafios para esse professor (Canen, 2001).

Assim, entre os aspectos considerados fundamentais na formação de educadores, podemos assinalar a valorização – pelo professor – dos saberes já adquiridos por esses educandos nas suas relações de trabalho (Freire, 1969). Essa valorização se expressa por uma atitude de aprendiz, face aos processos de produção de saberes não-formais utilizados pelos educandos.

Essa atitude representa o reconhecimento da identidade cultural dos alunos e dos efeitos positivos sobre sua aprendizagem, na medida em que lhes permite restabelecer a auto-estima, que constantemente se encontra enfraquecida sua história de vida, marcada pela exclusão.

## **Diálogo e construção de saberes**

Considerando-se que a clientela formada por trabalhadores jovens e adultos, não-escolarizados ou insuficientemente escolarizados, construiu seus saberes fora do tempo e do espaço escolar, o exercício do *diálogo* se apresenta como absolutamente essencial, numa proposta pedagógica engajada na realidade de socioeducativa dos educandos.

Segundo Paulo Freire (1978 e 1997), o diálogo começa de forma interiorizada, pela compreensão da nossa própria situação numa coletividade, e vai sugerir uma transformação em que se passa de uma posição de sujeito do mundo a sujeito no mundo, estabelecendo uma dinâmica de subjetividade e objetividade, num processo contínuo de construção da cidadania.

Entretanto, para que a formação para a cidadania não se apresente unicamente de maneira abstrata, é necessário que as condições de sua efetiva realização sejam possibilitadas por um processo constante de explicitação do conceito de cidadão, que pretendemos assumir, do conjunto de valores que lhe são subjacentes e das condições objetivas que permitirão a sua concretização.

Por outro lado, na ação educativa, a tomada de consciência da diversidade cultural dos trabalhadores passa a ser indispensável, pois cada um dos educandos atendidos pela EJA explicita diferentemente sua concepção de mundo nas formas plurais de falar, olhar, andar, vestir, nos usos das múltiplas linguagens verbais e não-verbais, que transcendem aquelas consideradas prioritárias pelas sociedades letradas (De Vargas e Fantinato, 1998).

Deve, portanto, existir motivação para uma prática que permita favorecer as trocas de experiência entre os indivíduos das diferentes culturas, por atividades ou projetos comuns que impliquem a disponibilidade e a abertura ao outro, de maneira a permitir, no processo de construção de conhecimentos, que o estabelecimento de laços afetivos favoreçam a abertura e a assimilação de conceitos racionais.

Os indivíduos são assim levados a compreender os outros nas suas múltiplas dimensões, procurando superar preconceitos que possam conduzir a uma representação estereotipada daqueles que não possuem as mesmas origens e não pertencem às mesmas camadas sociais, que não são íntimos do mundo das letras ou mesmo do mundo tecnológico. O diálogo professor-aluno é, portanto, fundamental para recuperar a auto-estima, para aceitar o grupo e se fazer aceito por ele.

Por meio desse encontro interpessoal, a questão cultural é colocada de maneira a expor toda a sua relatividade, levando em consideração seus múltiplos componentes, interações, conflitos e rupturas, que pertencem à complexidade de cada um e de todos que fazem parte do grupo. Assim, a interação entre pares é fundamental à construção coletiva de conhecimentos (De Vargas, 1995).

Numa concepção mais ampla, podemos afirmar que esse diálogo deve ainda transcender as relações interpessoais e se instalar nas múltiplas interseções

entre as várias áreas do conhecimento, que permita compreender a complexidade dos saberes do aluno trabalhador e suas formas de inserção na realidade.

As novas relações de trabalho, baseadas nas tecnologias avançadas, vão exigir a elaboração de propostas pedagógicas flexíveis e coerentes, capazes de dar conta das necessidades desses alunos e de respondê-las.

É importante sublinhar que os estudantes procuram a escola para adquirir conhecimentos diferentes daqueles que já possuem e que foram adquiridos ao longo de suas experiências profissionais. Entretanto, esses novos conhecimentos são impossíveis de serem alcançados se foram o produto de uma simples transferência, considerando-se os educandos como aqueles que não sabem nada e, em contrapartida, os professores como detentores de todo conhecimento, pronto a ser despejado sobre os alunos. Paulo Freire designou esse tipo tradicional de ensino de educação bancária, em analogia com um guichê de banco, onde os indivíduos depositam seus recursos. Esquece-se assim que a aprendizagem é um processo dinâmico, fruto da interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola, aluno-escola-família-sociedade, uma vez que todos os conhecimentos são construídos sobre uma relação estreita entre teoria e prática.

## **Participação e cidadania**

Segundo os princípios explicitados na nova LDB, compete a cada unidade escolar a responsabilidade de elaboração do seu projeto pedagógico, buscando a participação de todos os atores da comunidade escolar: família, alunos, professores, administradores, lideranças comunitárias, entre outras, visando à tomada de consciência que permitiria a concretização das ações educativas capazes de conduzir à formação de cidadãos conscientes, críticos e desejosos de transformar a realidade.

Faz-se largamente apelo aos atores sociais vinculados direta ou indiretamente à escola, pois eles trazem sua contribuição à definição – e mesmo à realização do programa escolar – com o objetivo de concretizar seus objetivos e beneficiar todas as camadas da sociedade.

Sabemos, entretanto, que a participação – aparentemente um conceito simples – se manifesta na prática através de múltiplas formas de engajamento na ação pedagógica (Meister, 1969), que só podem ser compreendidas numa relação estreita com o contexto sociopolítico e econômico no qual os sujeitos e os grupos se situam.

Assim, não podemos confundir uma participação resignada, onde os sujeitos se limitam a aceitar as decisões tomadas pelos grupos decisórios, em detrimento de seus interesses e de suas necessidades, e a participação ativa, onde os diferentes sujeitos encontram espaços de intervenção significativa nos processos decisórios, em todas as etapas do projeto pedagógico que está em desenvolvimento (Perez, 1996).

Nesse sentido, deve-se tentar ultrapassar o estágio de participação provocada, como aquela estabelecida pela LDB, e procurar atingir a participação plena, consciente e crítica da comunidade ao projeto educacional, o que exige uma formação dos atores à participação desejada, sem a qual os objetivos dificilmente serão atingidos.

A sala de aula apresenta-se, portanto, como um espaço privilegiado de formação à participação pela abertura ao diálogo, na medida em que se pratica o respeito das diferentes posições e o exercício da participação na tomada de numerosas decisões relativas ao projeto de trabalho.

Na área da educação de jovens e adultos, é necessário procurar construir o programa dos cursos baseado no princípio do diálogo, que permitirá uma maior participação de coordenadores, professores, alunos e funcionários – de todos os sujeitos, enfim, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – e que tem por finalidade propor um ensino de qualidade, visando à formação consciente dos cidadãos.

O terceiro aspecto considerado importante na formação de formadores refere-se à diversidade cultural como um dos princípios organizadores da coesão social numa perspectiva educativa.

## **Diversidade cultural, coesão social e educação**

Para discutirmos as questões da diversidade cultural na formação de educadores para jovens e adultos trabalhadores, sentimos necessidade de explicitar o que entendemos por cultura. A concepção na qual nos baseamos refere-se a uma perspectiva inclusiva e abrangente da capacidade que os seres humanos possuem de dar significados a suas ações e ao mundo que os cerca. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um grupo determinado e não se refere a um fenômeno individual, devendo ser entendida como processo e produto do modo de vida global de uma sociedade (Williams, 1977 e 2000). Nesse sentido, cultura deveria ser considerada como

*(...) o conjunto específico de características espirituais e materiais, intelectuais e afetivas, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social, e que abrange, além das artes e das letras, estilos de vida, formas de vida comunitária, sistemas de valores, tradições e crenças (Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural, 2001).*

Enfrentar a heterogeneidade cultural é um dos desafios colocados à busca por uma maior compreensão dos processos de mudança no contexto da globalização, pois todas as práticas conseqüentes giram em torno das diferenças, da especificidade de cada caso, que é, por sua vez, o produto das relações de pessoas, de grupos e de classes (Brandão, 1980).

Como explicita o documento Proposta Curricular, do Ministério da Educação, destinado à educação de jovens e adultos:

*Os atos cotidianos, relacionados à satisfação de necessidades, não se resumem, como na vida animal ou vegetal, à sucessão diária de movimentos visando à simples sobrevivência física. Ao longo da história, as atividades fundamentais de comer, beber, repousar e reproduzir-se por força da convivência social, transformaram-se cada vez mais em complexas e distintas esferas de trabalho, lazer, religião, educação, política etc. A luta pela sobrevivência na vida humana implica uma trama de relações sociais, econômicas, políticas, enfim, culturais, que lhe confere uma heterogeneidade não encontrada na vida de outras espécies (Brasil, Ministério da Educação, 1988, p. 185).*

Os grupos de alunos da EJA apresentam grande heterogeneidade no que concerne à idade, ao local de origem, à religião, às formas de inserção no mercado de trabalho, à experiência profissional, à escolaridade, indicando a importância de se levar em consideração a questão da diversidade cultural, quando pretendemos trabalhar na EJA numa perspectiva que visa garantir a qualidade do ensino e obter uma maior justiça social.

Nesse sentido, é indispensável uma atitude de descentração por parte dos professores, que deverão conceber a problemática das diferenças, procurando-se evitar uma atitude na qual somente os valores e os conhecimentos transmitidos pelos professores e pela escola são considerados válidos. A busca pela valorização dos conhecimentos adquiridos anteriormente pode ser considerada como um elemento chave no combate ao preconceito e à discriminação contra os adultos não-escolarizados.

A proposta de uma metodologia de ensino-aprendizagem que permita trabalhar a partir das diferenças existentes entre educandos e educadores e entre os próprios educandos implica em considerar seus costumes, seus hábitos, seus comportamentos, as instituições às quais pertencem, como parte de seus contextos, visando uma maior percepção da lógica própria dos sistemas de relações que possam permitir encontrar a unidade na pluralidade.

Confrontado com a perspectiva das diferenças individuais, o professor deverá perceber que ela não representa uma visão fragmentada da sociedade, pois busca discernir as múltiplas expressões dos diversos grupos e as formas como estes interagem entre si e na sociedade global. Em uma sociedade como a brasileira, onde a exclusão está estreitamente vinculada a preconceitos e discriminações, é necessário afirmar as diferenças não apenas como desigualdades, mas como possibilidade de realização de uma maior coesão social. Pois, como sinaliza a *Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural*,

*(...) as políticas que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Assim defini-*

*do, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Indissociável de um marco democrático, o pluralismo cultural favorece intercâmbios culturais e o florescimento das capacidades criativas que sustentam a vida pública (Unesco, 2001).*

Os estudantes dos cursos de EJA construíram seus conhecimentos e saberes a partir dos seus movimentos na vida social, no mundo do trabalho, nas suas relações familiares, nos grupos políticos e religiosos. Situado assim sobre um leque aberto e complexo de tipos de interação, o saber dividido se propaga por todos os setores e suas maneiras de viver (Dasen, 1987).

Torna-se portanto fundamental compreender esta realidade plural, visando uma intervenção por parte dos professores, como mediadores, para facilitar as relações dos educandos entre eles e com os conhecimentos escolares, objetivando uma aprendizagem de qualidade.

A diversidade cultural se exprime não apenas no grupo de estudantes e seus familiares, mas também nos grupos de professores, gestores e funcionários das escolas. Compreender como todos esses atores sociais se representam, como se identificam e como se articulam é fundamental para uma proposta pedagógica que seja capaz de perceber a educação como um processo social amplo e em permanente construção.

A articulação de saberes escolares e não-escolares, construídos pelos alunos nas suas práticas sociais do trabalho, é um dos principais desafios colocados aos programas de formação de professores de adultos.

Reconhecer a diversidade cultural como um conceito-chave nas práticas alternativas de educação de jovens e adultos significa uma ação central na elaboração de políticas de ação educativas que procuram oferecer uma educação de qualidade que estimule também a valorização da auto-estima e vise contribuir para uma melhor inserção social e econômica dos trabalhadores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo procuramos mostrar as múltiplas implicações e desafios que o movimento das migrações internas no Brasil trouxe para o campo da educação, mais particularmente para a educação de jovens e adultos. Procuramos ainda caracterizar o campo da educação de jovens e adultos, sinalizando para as implicações da formação específica dos professores para esse tipo de ensino.

Observamos que ainda é grande a dívida social do País para com as pessoas de mais de 15 anos que não tiveram a sua escolaridade garantida quando ainda eram crianças. A produção do analfabetismo tem se concretizado por uma série de razões imbricadas, entre elas a ineficiência do ensino regular e o descaso com a educação de jovens e adultos, pois nos anos 1990 as políticas de educação privilegiaram o sistema regular de ensino, em detrimento das ações voltadas

para jovens e adultos. A realidade tem mostrado que é necessário garantir, simultaneamente, a educação de crianças, jovens e adultos.

A redução dos altos índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional requer ações político-pedagógicas amplas e intensas, pois educar jovens e adultos demanda inclusive a modificação da estrutura do sistema de ensino, que tem sido essencialmente voltado para o atendimento à infância.

Atualmente, considerando as mudanças aceleradas que ocorrem no mundo da produção e a necessidade urgente de se procurar novas opções educativas que permitam enfrentar os desafios postos pela especialização tecnológica, baseada na informática e na microeletrônica, é importante reafirmar a necessidade de uma educação de qualidade, que possibilite uma sólida formação de conhecimentos em bases científicas, tecnológicas, artísticas e culturais, e que permita uma ação crítica e participativa no mundo contemporâneo. Possibilitar o acesso à educação a quem isso foi negado quando estavam na idade adequada é uma questão de justiça social.

Finalmente, podemos afirmar que o aumento de oportunidades educacionais para as classes populares é um dos caminhos que poderão conduzir a uma justiça social mais efetiva, que permita reduzir as desigualdades sociais na sociedade brasileira.

### Notas

1. Versão ampliada do Trabalho apresentado no *Colloque International Migrants et Droits à l'Éducation: perspectives urbaines*, Universidade de Genebra, Suíça, em abril de 2003.
2. Nos colocamos neste trabalho mais próximos das questões relativas à diversidade cultural (seção 2. 3) do que aquelas que estão contidas no importante e atual debate sobre diferença. Para tal remetemos à leitura de: Jacques Derrida e Elisabeth Roudinesco, *De que amanhã... diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. e Antonio Flávio Pierucci, *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

### Referências Bibliográficas

- AUDIGIER, F. e BOTTANI, N. (Eds.). *Education et vivre ensemble*. Genève: BIE/FPSE/Université de Genève, 2002.
- BEISEGEL, C.R. *Cultura do povo e educação popular*. In VALLE, E. e QUEIRÓZ, J. (Org.) *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez e Moraes EDUC, 1979, p. 40-56.
- \_\_\_\_\_. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, (4), 1997, p. 26-34.
- \_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*, (16), 2003, p. 319-17.

- BRANDÃO, C.R. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BRASIL, Ministério da Educação. Ação Educativa. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental-Proposta Curricular – 1º Segmento*. São Paulo/Brasília: MEC, 1988.
- CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, XXII (77), 2001, p. 207-227.
- CUNHA, L.A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CURY, C.R.J. Parecer CEB 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Soares, L. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DASEN, P. *Savoirs quotidiens et éducation informelle*. Genève: FAPSE/DPSF, 1987.
- DERRIDA, J. e ROUDINESCO, E. *De que amanhã... diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.
- DE VARGAS, S.M. *A atuação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC no período 1973-79*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Le processus de formation professionnelle des enseignantes "leigas" dans le développement de l'école primaire rurale au Brésil, et plus particulièrement dans l'Etat de Minas Gerais*, Thèse de Doctorat. Suisse: Université de Genève, 1995.
- DE VARGAS, S.M.; FANTINATO, M.C. *Saberes não-formais: Contribuição à formação do educador de jovens e adultos trabalhadores em educação matemática*. Anais do VI Encontro Nacional de Educação Matemática. São Leopoldo: Unisinos, 1998, p. 333-335.
- DE VARGAS, S.M.; FÁVERO, O.; RUMMERT, S. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos a trabalhadores. *Educação em Revista*, (30), 1999, p. 39-49.
- DI PIERRO, M.C.; GRACIANO, M. *A educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- \_\_\_\_\_. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? *Educação e Sociedade*, 1 (1), 1978, p. 64-70,
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Editora Paz e Terra, 1997.
- HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 111-127.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2000: Migração e deslocamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos*. Brasília: Mes-INEP, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Mapa do analfabetismo*. Brasília: MEC-INEP, 2003.
- MEISTER, A. *Participation, animation, développement*. Paris: Antropos, 1969.

- OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, (12), 1999, p. 59-73.
- PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1972.
- PEREZ, S. *L'education rurale à petits pas*. Paris: Harmattan, 1996.
- PIERUCCI, A.F. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- RIBEIRO, V.M. A formação de educadores e a contribuição da educação e jovens e adultos no campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, XX (68): 184-201, 1999.
- RUMMERT, S.M. Educação de adultos, trabalho e processos de globalização. *Contexto e Educação*, Ijuí, Unijuí, (39), 1995, p. 89-111.
- SANTOS, B.S. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES nº 135, Centro de Estudos Sociais: Coimbra, janeiro de 1999.
- SANTOS, M.; Silveira, M.L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SOUZA, M.M.C. *O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico*. Brasília: IPEA, 1999.
- UNESCO. *Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle*. XXXI Section de la Conférence Générale de l'Unesco. Paris, 2001.
- WILLIAMS, R. *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Sonia De Vargas é professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

Endereço para correspondência:  
Universidade Católica de Petrópolis – Mestrado em Educação  
Rua Benjamin Constant, 213  
25610-130 – Centro – Petrópolis – RJ  
E-mail: smdv\_ny@yahoo.com