

RELEVÂNCIA DA DIMENSÃO SOCIOCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO PROEJA: O LEGADO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Silvani dos Santos Valentim

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar elementos, tendo como referência o legado da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que possam contribuir para o desenvolvimento de uma práxis multiculturalista no campo da Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de EJA (PROEJA), particularmente na área da formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; PROEJA; multiculturalismo;

1. Introdução

Na integração da Educação Profissional (EP) à Educação de Jovens e Adultos (EJA), elementos que precisam ser resgatados referem-se à dimensão sociocultural dos educandos, assim como à construção de identidades sociais. Ao utilizar o verbo resgatar pressupõe-se que esses elementos, em algum momento, estiveram presentes. De fato, a ênfase na dimensão sociocultural e o respeito à construção de identidades sociais dos sujeitos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem no campo da EJA, para surpresa de muitos, não é recente. Em obras clássicas de Paulo Freire como: Educação como Prática da Liberdade, 1984 [A]; Pedagogia do Oprimido, 1984 [B]; Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos, 1984 [C] -- sendo que as primeiras edições nos remetem aos anos de 1967, e a década de 1970, respectivamente -- encontramos reflexões eloqüentes que nos remetem à educação como um processo endoculturativo, conforme explicita Brandão (1981):

No interior de todos os contextos sociais coletivos de formação do adulto, o processo de aquisição pessoal de saber-crença-e-hábito de uma cultura, que funciona sobre educandos como uma situação pedagógica total, pode ser chamado de *endoculturação*. Dentro de sua cultura, em uma sociedade, aprender de maneira mais ou menos intencional (alguns dirão: “mais ou menos consciente”), através do envolvimento direto do corpo, da mente e de afetividade, entre as incontáveis situações de relação com a natureza e de

trocas entre os *homens* é parte do processo pessoal de endoculturação, e é também parte da aventura humana do tornar-se pessoa. (p. 23)

Carlos Rodrigues Brandão nos ajuda a situar a discussão sobre as finalidades da educação básica, ao afirmar que este *envolvimento direto do corpo, da mente e da afetividade*, não ocorre fora da compreensão de que uma política de integração da educação profissional à educação básica na modalidade EJA demanda, de uma forma dinâmica, que os sujeitos envolvidos sejam compreendidos enquanto sujeitos históricos. Para além de superar a dualidade entre formação específica e formação geral, de modo a situar a aventura humana de tornar-se pessoa no contexto do trabalho, enquanto uma categoria fundamental no processo de produção material e cultural da existência, o processo de endoculturação, ao qual Brandão (1981) se refere, também nos remete à necessidade de pensar a educação profissional integrada à EJA que tem nos pilares da ciência, cultura e trabalho seus elementos fundantes (MACHADO, 2002).

O objetivo deste trabalho é apresentar elementos, tendo como referência o legado da EJA, que possam contribuir para o desenvolvimento de uma práxis multiculturalista no campo da Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de EJA (PROEJA), particularmente na área da formação de professores.

2. O legado da Educação de Jovens e Adultos

No livro *Educação como Prática da Liberdade*, no capítulo em que trata de educação e conscientização, ao explicitar os elementos importantes em um processo de democratização da cultura, Freire (1984A) nos remete às dimensões socioculturais na educação ao afirmar:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito (p. 104).

Os professores em formação para atuar na Educação Profissional integrada à EJA precisam desenvolver competências e habilidades que os permita planejar, executar e avaliar o seu processo de ensino com atenção à realidade social e identidade cultural dos educandos. Oliveira (1999) nos lembra que a EJA refere-se, particularmente, às especificidades culturais, já que os jovens e adultos aos quais se dirigem as ações educativas deste campo educacional

não são quaisquer jovens e adultos, mas um segmento específico da população. A autora afirma:

O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo... E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extra-curriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. (p.1).

O perfil e realidade sociocultural dos sujeitos da EJA indicam de forma bastante concreta a necessidade de preparar profissionais no campo da docência que tenham uma formação específica para atuar com essa modalidade de ensino. A formação continuada e a prática docente cotidiana precisam de um acompanhamento em serviço que permita a reflexão constante dos desafios que emergem das experiências educativas. Sendo um dos desafios mais comumente identificados a transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino de crianças e adolescentes.

A convivência com a pluralidade, com a diferença, o exercício da alteridade, da tolerância e do respeito, no difícil processo de aprendizagem do reconhecimento do outro enquanto sujeito de direitos, tem sido uma demanda e uma conquista no campo educacional. De acordo com Valentim (2006), uma tarefa importante das instituições de ensino continua sendo o aprendizado de que:

ler, escrever, fazer operações matemáticas, reconstruir um motor, escrever poesia, fazer desenho industrial, socializar-se e fazer cultura através do Rap, do Hip Hop, da Capoeira, do Funk, e muitas outras manifestações da cultura local em diversas situações e formas, constitui em termos históricos e condições sócio-culturais, a compreensão refinada e profunda das formas materiais e culturais de existência. É nesta aproximação real da relação com o saber que os jovens das escolas públicas brasileiras vivem e aprendem sobre o mundo do trabalho, em espaços escolares e não-escolares (tp. 105).

É ainda Freire (1984A) que nos lembra que

tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seus Países, como também a poesia de seu cancionário popular. Quê cultura é toda criação humana (p. 109).

O entendimento de Paulo Freire permanece importante, e ressoa nítido nos documentos organizados no campo da EJA. Conforme explicitado na Declaração de Hamburgo (1997), por *Educação de Jovens e Adultos* compreende-se:

O conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade (p. 2).

Trata-se de uma política de inclusão educacional que visa uma melhor participação no mundo do trabalho e na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação, como relata o conselheiro Jamil Cury:

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA (CNE N° 11/2000).

É nesse sentido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n° 9.394 de 1996, em seu Art. 5° determina o recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso (art. 5°, § 1°, I) e fazer-lhes a chamada pública (art. 5° § 1°, II), como responsabilidade dos Estados e Municípios, com a assistência da União.

Conforme nos lembra Arroyo (2001), os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida:

Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais... De um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado fracasso escolar (p. 10)

De acordo com a LDBN 9.394/96, a EJA é uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio com finalidades e funções específicas. Fica explícita a necessidade de responder aos desafios que as inovações educacionais, próprias do âmbito dessa modalidade educativa, apresentam para sociedade brasileira. A docência, pesquisa,

gestão e as atividades de extensão na área da EJA encontram-se num patamar elevado de significância, tendo em vista o quadro nacional que apresentava em 2005, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), índices alarmantes de analfabetismo funcional (aproximadamente 100 milhões de brasileiros), insuficiente escolarização (53,6 milhões de pessoas não completaram o ensino fundamental) e a inexistência ou inadequada formação para o mundo do trabalho que reforça o isolamento e a marginalização social.

3. Multiculturalismo e Educação de Jovens e Adultos

O censo escolar de 2005, divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), apresenta dados sobre a participação de jovens negros e brancos na educação de jovens e adultos (EJA). Merece destaque o fato de que na EJA a participação dos negros (pretos e pardos) totalizou 2, 4 milhões enquanto que a participação dos brancos foi de 1, 1 milhões de alunos. Estes dados apontam para trajetórias escolares, familiares e sociais que são marcadas por desigualdades econômicas e étnico-raciais que historicamente tem marginalizado a população negra e afetam sua inclusão no mercado de trabalho. Por exemplo, pesquisas indicam que os negros são os que mais abandonam a educação básica (ensino fundamental e médio) antes de concluí-la e no âmbito da educação profissional, a participação dos negros totalizou 26% e a dos brancos 43%, conforme dados do INEP de 2005.

Estes dados têm dupla face: se por um lado revelam injustiças sociais e exclusão educacional, por outro lado pode-se concluir que estes jovens negros vêm na EJA uma possibilidade de elevação de escolaridade e qualificação profissional. Denota um caminho e possibilidade concreta de conclusão da educação básica e melhores oportunidades no mercado de trabalho para milhares de jovens. Assim, cabe aos profissionais e pesquisadores que atuam no campo da EJA e da educação profissional atentar-se para as especificidades da profissionalização e da educação básica das populações que apresentam trajetórias específicas como as populações que compõe a EJA.

O multiculturalismo tem exercido um papel preponderante nas negociações e demandas por equidade social e racial, porque, como já é sabido, o capital cultural dos diferentes grupos e classes sociais não é igualmente valorizado e aceito por grupos sociais hegemônicos e elites econômicas.

A escola por muito tempo (e ainda o faz em muitas situações), perpetuou a transmissão de um saber disciplinar, compartimentado, sem questionamentos políticos sobre a função e conseqüências de práticas excludentes e mantenedoras de situações que perpetuam

as desigualdades sociais, o preconceito e a construção de estereótipos por causa da identidade étnico-racial, origem sócio-econômica e de moradia e trabalho; pelo fato das pessoas serem homens ou mulheres e por causa da orientação sexual, caso esta não seja heterossexual.

Identidades sociais revelam o papel de atores sociais e sua visão de mundo e alertam para os limites e possibilidades da realização educacional. É neste sentido que a compreensão de que capital cultural exerce um papel fundamental quando se trata de determinar acesso ao mercado de trabalho, poder político, educação, e mobilidade social em sociedades multiétnicas/multiculturais com profundas desigualdades raciais como o Brasil. É neste contexto que a relação capital cultural e práticas multiculturalistas torna-se transparente e o entendimento da natureza da relação capital cultural e multiculturalismo torna-se possível.

Bourdieu (1977) usou o termo *capital cultural* com o intuito de elucidar como valores culturais distintos são arbitrariamente hierarquizados. Esta hierarquia é estabelecida de acordo com o poder e privilégios exercidos por certos grupos hegemônicos que neste processo também arbitrariamente validam e reificam sua competência lingüística, cultura, e contribuição para o processo “civilizatório”; enquanto que concomitantemente tenta negar essa mesma competência, cultura, e contribuição em outros grupos étnico/raciais, como por exemplo os Afro descendentes e povos indígenas do Brasil. Hierarquias culturais são construídas arbitrariamente e departem do princípio de que conhecimentos, práticas, e experiências de grupos sociais com mais prestígio social e poder político devem ser necessariamente qualificadas como culturalmente significantes

Ao observar a interação entre estruturas sociais e *habitus* de um grupo em particular, sociologistas da educação tem sido capazes de elucidar as formas como pertença a um determinado grupo ou classe social pode favorecer, ou não, a realização educacional que Bourdieu (1986) definiu como mobilidade educacional. *Habitus* significa um sistema de crenças e valores que um grupo desenvolve acerca do seu lugar social no mundo.

Um aspecto problemático relacionado ao conceito de *habitus* é a rigidez e tendencia de objetificar sujeitos sociais que este conceito pode representar se baseado em uma leitura superficial. Dentro desta perspectiva superficial (com profundas conseqüências), indivíduos são erroneamente deslocados de seus lugares de agentes que labutam em um contexto socioeconômico e cultural, e passam a ser vistos como desmobilizados de suas próprias experiências de vida e das possíveis interpretações destas experiências. Neste sentido, estes indivíduos são percebidos como capazes, somente, de reproduzir relações sociais de culturas e grupos dominantes.

Uma leitura cuidadosa revelará, no entanto, que *habitus* é um sistema dinâmico, duradouro, e integrador de experiências que constantemente funciona como uma matriz de percepções e ações. Em outras palavras, *habitus* forma-se a partir das percepções e experiências que indivíduos possuem acerca dos elementos sociais, da cultura, e meio ambiente que os cercam.

Práticas multiculturalistas em educação irão favorecer a distribuição do patrimônio cultural existente se essas práticas também tiverem um efeito em outros bens culturais. Se as práticas multiculturalistas, por um lado, forem capazes de desafiar e de-valorizar formas hegemônicas e centralizadoras de capital cultural; é preciso por outro lado serem capazes de criar situações em que a realização educacional de grupos marginalizados, como geralmente o são aqueles que frequentam a EJA, sejam enfatizadas. É importante, no entanto, ter em mente que o aumento do capital cultural de grupos dominantes fora da escola, porque multiculturalismo dificultaria a possibilidade do mesmo dentro da escola, continua a perpetuar a desvalorização do capital cultural de grupos minoritários e marginalizados socialmente.

4. A formação inicial e continuada de professores para atuação na educação profissional integrada à EJA

Entre os estudiosos, pesquisadores, professores e gestores no campo da EJA a constante descontinuidade de programas, assim como a falta de investimento na formação de docentes para esta modalidade educativa é uma preocupação constante. Autores como Soares, Giovanetti & Gomes (2005); Spósito e Haddad (1998), Di Pierro (2001), Gadotti e Romão (2000), Moll (2000), entre outros, problematizam sobre as conseqüências da ausência da educação de adultos na formação dos profissionais da educação que atuam no campo da educação de jovens e adultos.

Um dos problemas enfrentados pela EJA é a falta de professores e especialistas habilitados para o planejamento e desenvolvimento de atividades que correspondam às necessidades sócio-educacionais e perfil dos alunos; que caminhe para construção um processo comprometido com o sucesso da aprendizagem com base na reflexão sobre a qualidade da educação que se inscreve numa concepção de conhecimento socialmente contextualizado em sua concretude histórica e cultural (Kincheloe, 1997).

Os percursos formativos em educação devem ser entendidos como processos historicamente determinados, cujas mudanças estão intimamente relacionadas com as transformações do modo de organização do trabalho escolar. Uma experiência pedagógica

totalizadora demanda a modificação das formas institucionalizadas de compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, de tal maneira que a organização escolar seja redimensionada para a compreensão mais abrangente da EJA, particularmente quando em uma perspectiva de qualificação profissional. Uma proposta de acompanhamento da formação de professores vai de acordo com os questionamentos de Arroyo (2005) quando ele afirma que

a EJA é um campo especialmente instigante para o exercício da renovação do pensar e do fazer docente, para a revitalização do ofício de mestres. Por quê? Insisto, porque à EJA chegam interrogações mais radicais ainda do que chegam à educação infantil e fundamental. Porque milhares desses jovens-adultos passaram e passam como coletivos por vivências de opressão, exclusão, rejeição, de sobrevivência e reprovação social e escolar, vivências humanas que tocam nas grandes interrogações do conhecimento... Quando coletivos de adultos-professores se abrem a essa rica e tensa realidade dos educandos e a levam a sério, novos conteúdos, métodos, tempos, relações humanas e pedagógicas se instalam (p. 39).

Nesse sentido, construir uma proposta de EJA que produza processos de ensino-aprendizagem que considera quem são os sujeitos da aprendizagem, implica pensar sobre as possibilidades de transformar estes espaços de aprendizagem em momentos de inclusão educacional de jovens e adultos trabalhadores. Nesta construção, os professores envolvidos com o projeto de EJA e Educação Profissional estavam conscientes das complexidades que envolvem um engajamento pedagógico amplo e profundo (Valentim, 2008)

Preparar professores para o desenvolvimento de competências e habilidades que facilitem os processos de aprendizagem dos alunos da EJA é coerente com a noção de competência enquanto articulação de saberes que dão sentido à prática educativa. Este estudo aponta, ainda, na atual conjuntura brasileira, para a necessidade de compreender o PROEJA, , como espaço para o fortalecimento de pesquisas e estudos de políticas de educação técnica e qualificação profissional para jovens e adultos, no qual os processos de ensino-aprendizagem sejam analisados em suas dimensões socioeconômicas, política e cultural.

Esta consciência do professor sobre as complexidades que envolvem um engajamento pedagógico profundo está umbilicalmente vinculado à idéia de que o espaço de trabalho dos professores de profissão é também o espaço de produção, transformação e mobilização de saberes, conforme afirma Tardiff (2002):

Os professores ocupam na escola uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: Em suma, é sobre o ombro deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se

pelos saberes e pelas subjetividades deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais”(p. 113).

Projetos pedagógicos para concepção e implementação de currículos integrados podem encontrar boas inspirações em processos didáticos que objetivem agregar as informações do contexto ao processo de ensino-aprendizagem. É preciso, entretanto, discutir como essas informações seriam trabalhadas e reestruturadas, tendo em vista a produção das conexões necessárias. Trata-se de aceitar o desafio de tomar estas informações do contexto e da prática vivida, sistematizá-las com a ajuda dos conhecimentos disponíveis e pensar em alternativas de transformação da realidade.

Tomando-se em consideração que inovações curriculares e metodológicas não resolvem, automaticamente, o problema do fracasso da escola em ensinar, já que o problema é como são concebidas e desenvolvidas relações de aprendizagem e ensino por meio de uma inserção ativa na cultura e nos sistemas de representações que determinam a lógica da prática pedagógica, e implica ter como foco os sujeitos sociais na produção de sua existência e na construção de relações sociais e culturais.

O desafio é, pois, o de incorporar as múltiplas dimensões da reprodução, conservação, resistência e contradição social dos seres humanos e dos múltiplos processos formadores do humano em sociedade. Quando examinamos as relações da escola com o mundo do trabalho, orientamo-nos pela idéia de que ela deve oferecer uma formação mais completa aos jovens. Não apenas uma formação geral. A proposta é que a Educação Profissional integrada à EJA possa oferecer uma formação para o mundo do trabalho que tenha ressonância na realidade local e necessidades de sobrevivência dos alunos da educação básica (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006).

Neste sentido, o projeto pedagógico ultrapassa a mera re-orientação curricular, ou metodológica, com finalidades direcionadas para os aspectos cognitivo-instrumentais para incorporar, na práxis educativa, questões relacionadas aos aspectos subjetivos e culturais, possibilitando o exercício de uma prática dialógica (PADILHA, 2002). O projeto pedagógico enquanto elemento de organização e integração da prática escolar surge como um elemento que dialeticamente reorganiza os espaços e tempos escolares e pressupõe, portanto, a construção de uma nova realidade que pretende superar a si mesma no sentido de abrir-se para as necessidades e demandas da realidade educacional e social.

Debruçar-se sobre o cotidiano do trabalho pedagógico e compreender os alunos como sujeitos do saber e do conhecimento (ARANHA, 2005) é papel de professores, gestores, especialistas e outros profissionais envolvidos com os processos de ensino-aprendizagem. A educação escolar básica deve garantir a formação técnico-profissional compreendida como uma longa e permanente aprendizagem de novos conhecimentos. Isto pressupõe a organização do trabalho escolar em uma proposta na qual aprender a fazer a habilidade de enfrentar situações diversas para aprender a responder adequadamente às necessidades do desenvolvimento local em uma economia globalizada, tendo o trabalho como *princípio educativo* (MACHADO, 2002).

Os conhecimentos que constituem o cerne da Educação Profissional integrada à EJA devem estar presentes na matriz curricular porque todos esses conhecimentos têm origem na atividade social humana de transformação da natureza e de organização social; todos eles representam o desenvolvimento do domínio e do controle que o ser humano progressivamente vem adquirindo sobre a natureza mediante a sua práxis sócio-cultural e histórica. Conforme nos lembra Libâneo (2002), a educação de qualidade está estreitamente relacionada à formação teórica e prática do professor, neste sentido:

Há exigências notórias de mudanças na identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores decorrentes dessa transformação no mundo da produção e do trabalho, nas tecnologias e nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas do conhecimento, nas formas de exercício da cidadania, nos objetivos da formação que articulam aspectos cognitivos, sociais, afetivos, estéticos (p. 35).

5. Á Guisa de conclusão

Construir uma proposta de EJA que produza processos de ensino-aprendizagem que considera quem são os sujeitos da aprendizagem implica pensar sobre as possibilidades de transformar estes espaços de aprendizagem em momentos de inclusão educacional de jovens e adultos trabalhadores. Nesta construção, os professores devem estar conscientes das complexidades que envolvem um engajamento pedagógico amplo e profundo, no qual os alunos da EJA sejam vistos como produtores de saberes e bens culturais que demandam, a organização de tempos, espaços e conteúdos educacionais que permitam transformar o espaço escolar da EJA em um espaço no qual os alunos se compreendem enquanto cidadãos e cidadãs conscientes de direitos sejam estes identitários, econômicos, políticos, sociais, de gênero, idade, orientação sexual, saúde, emprego, moradia, etc.

Quando adentramos um novo milênio, confrontadas (os) pelas possibilidades e contradições de uma economia globalizada, torna-se inaceitável a idéia de que instituições de ensino não teriam outra função senão manter o *status quo*, garantir a reprodução social, e defender a autoridade cultural de grupos hegemônicos e elites econômicas.

Conforme nos relatou Freire (1984A), há mais de um quarto de século, ao apresentar os elementos que marcam processos de educação e conscientização:

É impressionante vermos como se travam os debates e com que curiosidade dos analfabetos vão respondendo às questões contidas na representação da situação. Cada representação da situação apresenta um número determinado de elementos a serem descodificados pelos grupos de alfabetizandos, com o auxílio de um coordenador de debates. E na medida em que se intensifica o diálogo em torno das situações codificadas – com “n” elementos – e os participantes respondem diferentemente a eles, que os desafiam, e que compõe a informação total da situação, se instala um “circuito” de todos os participantes que será tão mais dinâmico quanto a informação corresponda a realidade existencial dos grupos. Muitos deles, durante os debates das situações de onde retiram o conceito antropológico de cultura, afirmam felizes e autoconfiantes, que não se lhes está mostrando “nada de novo, e sim refrescando a memória.” “Faço sapatos”, disse outro, “e descobro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros.” “Amanhã”, disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, “vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima.” É que descobrira o valor de sua pessoa. Afirmava-se. “Sei agora que sou culto”, afirmou enfaticamente um idoso camponês. E ao lhe perguntar por que se sabia, agora, culto, respondeu com a mesma ênfase: Porque trabalho e trabalhando, transformo o mundo.

Que as questões, desafios e possibilidades, sucintamente apresentadas neste texto, possam contribuir com a reflexão sobre a educação básica de qualidade para todos, particularmente jovens e adultos trabalhadores em contextos culturais diversos no século XXI.

Referências

ARANHA, Antônia V. Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: Maria A.M. Oliveira (org.). *Gestão educacional: novos olhares e novas abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ARROYO, M G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, N. L. GOMES (Orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. P. 19-50.

BOURDIEU, P. *Distinction*. Cambridge: MA. Harvard University Press, 1984.

BOURDIEU, P., Passeron, C. *Reproduction in education, society, and culture*. Califórnia: Sage, 1977.

BRANDÃO, C. R. *O que é Educação?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

- BRASIL. *Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 20 de dezembro de 1996.
- CONFINTEA-1997. Declaração de Hamburgo. Agenda para o futuro. SESI; Unesco Educação do Trabalhador, n. 1, 1997.
- DI PIERRO, M. C. et al. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Caderno Cedes. Ano XXI, n. 55, novembro de 2001.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984 [A]
- FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984 [C]
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro 1984 [B]
- FRIGOTO, G. ; CIAVATTA, M. (orgs). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (org). *Educação de Jovens e Adultos, teoria, prática e proposta*. 2ª ed. Rev. São Paulo: Cortez: Inst. Paulo Freire, 2000.
- GOMES, Nilma L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: GIOVANETTI, N. L. GOMES (Orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. P. 87-104.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In Vera M, CANDAU (Org). *Didática, currículo e saberes escolares*. DP&A, 2002. 2ª edição. P. 11-45.
- MACHADO, L. R. S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEC. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000
- MEC/SETEC. PROEJA. Programa nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Documento Base (2. ed.). Brasília, 2006.
- MOLL, Jacqueline (org). *Para além do fracasso escolar*. 3a ed. Campinas São Paulo. Papirus, 2000.
- OLIVEIRA, Martha Kohl. Adultos como sujeitos de aprendizagem. In: *Processos cognitivos em Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Ação Educativa, 1999.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola* (2ª ed.). São Paulo: Cortez, 2002
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SOARES, L., GIOVANETTI, Maria A., GOMES, Nilma L. (Orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- SPOSITO, Marília Pontes e HADDAD, Sérgio. *Juventude e educação: Uma análise da produção de conhecimento*. São Paulo: s./n., 1998.
- TARDIFF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In Vera M, CANDAU (Org). *Didática, currículo e saberes escolares*. DP&A, 2002. 2ª edição. P. 112-128.
- VALENTIM, S. S. Ensino médio integrado à educação profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes à organização do trabalho escolar. In: *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para quê: Secretaria de Educação Básica/MEC*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. P. 103-121
- VALENTIM, S. S. *Virtuosidade e diversidade cultural na formação de professores para a educação profissional integrada à EJA (PROEJA)*. Mimeografado, 2008.