

A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES PARA UM MODELO SOCIAL DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: PERSPECTIVA DIALÓGICA

Ramón Flecha *

Roseli Rodrigues de Mello **

RESUMO

O presente texto é fruto de estudos, ações e debates que o autor e a autora vêm desenvolvendo sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultos (EPJA), numa perspectiva dialógica. Para abordar a formação de educadores e educadoras para a EPJA, dedicam-se, primeiro, à retomada do histórico das políticas e práticas na Espanha e no Brasil, seus países de origem. Passam ao resgate de conceitos que influenciaram e influenciam mundialmente a EPJA, e seguem com a explicitação do modelo social de EPJA, como aquele que atende às necessidades e à identidade da vida adulta e dos jovens. Como referência de modelo social de EPJA, apresentam a Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, localizada na Espanha, que vem inspirando a criação e a transformação de escolas de educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Dedicam-se ao conceito de aprendizagem dialógica, que orienta as práticas pedagógicas e de gestão da Escola da Verneda, potente referencial para a radicalização do modelo social. Encerram o texto abordando a formação de educadoras e educadores para o modelo social de EPJA, remetendo a uma experiência desenvolvida no Brasil, em curso de especialização.

Palavras-chave: EJA. Modelo social. Gestão democrática. Aprendizagem dialógica. Formação de professores.

ABSTRACT

TEACHER TRAINING FOR A SOCIAL MODEL IN EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: dialogical perspective

This paper is the result of studies, actions and discussions that the authors have developed about Education of Young People and Adults (EYPA), within a dialogic perspective. To address the formation of EYPA educators, a review of the historical policies and practices in the authors' respective countries of origin (Spain and Brazil) is first conducted. We go along with the recovery of the concepts that have influenced

* Doutor em Filosofia e Ciência da Educação. Catedrático de Universidad de Barcelona, Facultad de Formación del Profesorado, Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales. Endereço institucional: Passeig Vall Hebrón 175, Edifici Llevant, Planta 0. Barcelona 08035, España. ramon.flecha@ub.edu

** Doutora em Educação. Pós-doutorado em Sociologia e Educação. Professora associada III. Coordenadora do NIASE. Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)/ Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)/ Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP). roseli@ufscar.br

and still influence EYPA worldwide, and we follow up with the explanation of the social model in EYPA as one that meets the needs and identity of adulthood and youth. As a social model of reference for EYPA, we present the School of Adult Education of La Verneda-Sant Martí, located in Spain, which has inspired the creation and transformation of schools of education for young people and adults in Brazil. We develop the concept of dialogic learning, which guides the pedagogical and management practices of the School of La Verneda. This concept is a powerful framework for the radicalization of the social model. We conclude reflecting upon teachers' formation and the social model of EYPA referring to a particular experience of short second cycle university program, developed in Brazil.

Keywords: . Education of Young People and Adults. Social model. Democratic management. Dialogical learning. Teacher's formation..

Introdução

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), historicamente, veio se desenhando como âmbito que diz respeito a práticas mundiais muito diversas. A sua extensão e orientação, em cada território, está vinculada à situação sociocultural do país onde se realiza, tendo nos movimentos de trabalhadores e nos movimentos sociais importantes agentes de conquistas culturais. Em todos eles, a influência de organismos internacionais é evidente, desde a década de 1940, principalmente após a constituição da UNESCO e a realização das conferências de educação por ela organizadas. Tomando-se a história da EPJA na Espanha e no Brasil, pode-se visualizar tais elementos.

No atual contexto, a consolidação de uma política efetiva de EPJA exige solidez teórica, elaboração didática, atenção aos elementos que brotam das experiências. Como diria Freire (1995), em educação, há necessidade de sonho (utopia) e ciência. Isto nos coloca a demanda e o desafio de desenvolvimento de trabalhos acadêmicos sistemáticos de pesquisa e também de formação de profissionais para a EPJA.

Partindo de tal ideia, aqui, nós, autor e autora do presente artigo, pretendemos contribuir para o debate e as ações de EPJA, particularmente voltadas ao contexto brasileiro. Para abordar a perspectiva dialógica, dedicando-nos primeiro à breve retomada do histórico da EPJA na Espanha e no Brasil, passando ao resgate de conceitos que

influenciaram e influenciam mundialmente a EPJA, seguindo com a explicitação do modelo social de EPJA, como aquele que atende às necessidades e à identidade da vida adulta e dos jovens. Como referência de modelo social de EPJA, apresentamos a Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, localizada na Espanha, que vem inspirando a criação e a transformação de escolas de educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Dedicamo-nos, depois, ao conceito de aprendizagem dialógica, que orienta as práticas pedagógicas e de gestão da Escola da Verneda. Encerramos o texto abordando a formação de educadoras e educadores para o modelo social de EPJA, remetendo a uma experiência desenvolvida no Brasil, em curso de especialização.

Retomando a EPJA no contexto espanhol e no contexto brasileiro

A breve retomada de cada um dos dois contextos, o espanhol e o brasileiro, tem por objetivo apenas localizar em linhas gerais especificidades de cada um e convergências entre os dois, para depois passarmos aos conceitos veiculados mundialmente e que atingiram igualmente os dois contextos em suas especificidades. Não temos a pretensão de que seja resgate profundo ou exaustivo e recomendamos às leitoras e aos leitores que o desejarem que tomem, para início dos estudos, os textos aos quais fazemos referência.

A EPJA no contexto espanhol

Di Pierro (2000), ao retomar a história da EPJA na Espanha, indica que ela surgiu na transição do século XVIII para o XIX, no embate entre o liberalismo, a Igreja e os movimentos operários. Já em 1838, a Lei de Instrução Primária atribuía ao governo a manutenção e o financiamento das escolas de adultos, dirigidas aos maiores de 13 anos.

Ao longo da história do país, movimentos operários e camponeses, para além das correntes conservadoras e liberais que se alternaram no poder e na oposição, sempre tiveram papel fundamental, tanto nas lutas para influir nas políticas de Estado, como atuando diretamente em ações de EPJA. A Espanha chegou ao princípio do século XX com alto índice de analfabetismo, como indica Di Pierro (2000) referindo-se à análise que fazia Luzuriaga à época: “[...] menos aos fatores socioculturais e mais à insuficiência da oferta escolar e sua desigual distribuição no país” (DI PIERRO, 2000, p. 236).

No século XX, a atuação dos anarquistas gerou intensa atividade educacional fora do sistema estatal, impulsionando a educação popular; o grande salto de democratização da educação no país ocorreria na segunda república. Durante a guerra civil, ações de educação de pessoas jovens e adultas foram desenvolvidas com forte cunho antifacista, até que a derrota republicana deu início à longa ditadura franquista. Durante a ditadura, os grupos de resistência tiveram papel fundamental na manutenção de ações de educação de pessoas jovens e adultas, vinculadas inclusive à formação política. O Estado desacelerou atendimento na modalidade e restabeleceu o poder eclesiástico sobre a educação; na EPJA, estabeleceu perspectiva de educação compensatória. A ação estatal priorizou campanhas até a década de 1970, quando, sob influência das pressões da UNESCO, promoveu ações mais efetivas de “educação permanente de adultos” (FLECHA; LÓPEZ; SACO, 1994).

Com o fim da ditadura, de 1982 a 1996, em processo de redemocratização e sob governo socialista, reconheceu-se o atraso do país em termos educacionais, incluindo-se o campo da EPJA, para o qual foi dedicado o Decreto da Educação Compensatória, com medidas de descentralização e articulação entre setores de educação e de tra-

balho, favorecendo experiências alternativas. Em 1985, a Lei Orgânica estabelecerá as bases para se superar aspectos importantes herdados do franquismo. Até 1995, uma série de legislações foram implementadas para ampliar e estabilizar a EPJA no país. Vale registrar que o ingresso do país na União Europeia colocou-o em melhores condições de financiamento, assim como sob maior influência dos organismos internacionais, alavancando o desenvolvimento da educação em todas as modalidades, portanto, também na EPJA. Já no final da década de 1990, tinham se estabelecido, no país, práticas de articulação das escolas de educação de pessoas jovens e adultas com associações de bairro e movimentos de participantes desta modalidade de ensino. Numa organização territorial das ações, favorecia-se a articulação entre comunidade e escola. As ações passam a estar integradas em estrutura estatal, com forte participação de associações e federações de pessoas participantes na tomada de decisões. A formação de profissionais da educação para a EPJA, conforme descreve Di Perro (2000), ao final dos anos de 1990, já é bastante ampla e especializada. A formação inicial se dava nas universidades, na modalidade de magistério e de educação social. As universidades ofereciam farta opção de especialização em EPJA em cursos de pós-graduação (máster) e, desde 1984, os centros de formação permanente do professorado, afetos às autonomias (correspondente aos estados, no caso brasileiro), ofereciam cursos de formação continuada, orientações pedagógicas, material didático e pesquisas – ações planejadas e divulgadas por meio de seus planos plurianuais.

Quanto aos anos 2000, Oliver (2007) indica que em 2006 houve criação de uma nova Lei Orgânica de Educação (LOE), reconhecendo as diferentes formas de aprendizagem que os adultos têm e a necessidade de estabelecer formas de reconhecer as competências adquiridas nessas diferentes formas de aprendizagem – o que permitiu a melhoria do quadro jurídico para a definição de políticas de certificação, inclusive a de conhecimentos e habilidades adquiridos fora do sistema escolar. Além disso, a autora indica que, quanto à modalidade de educação à distância, embora ela estivesse presente na EPJA, na Espanha, desde a década de 1990, atualmente está mais bem estruturada e organizada.

Para Oliver (2007), com todos os avanços estabelecidos ao longo da história da EPJA na Espanha, o atual desafio que se coloca ao país é o de superar, na EPJA, o ainda existente paradigma escolar que rege a gestão, as práticas pedagógicas e a formação de profissionais para os centros educacionais. Há que se fomentar o paradigma social de formação de educandos e educadores – tema ao qual voltaremos mais adiante.

A EPJA no contexto brasileiro

No caso do Brasil, a história da EPJA acompanha seu percurso de constantes lutas de superação de processos bastante intensos de opressão – processos em que se produziram elites e Estado, na maior parte de sua história, descompromissados com a população e com a garantia de seus direitos. Dois movimentos foram gerados de maneira paralela: por um lado, movimentos realizados por grupos populares, movimentos culturais, movimentos pela terra, movimentos antirracistas e eclesiásticos libertários, e, por outro, ações de grupos governantes.

Os movimentos de resistência que se dedicaram à EPJA podem ser considerados desde os tempos mais remotos no país. Têm-se notícias, por exemplo, de negros e negras escravizados, alfabetizados no contato com os senhores, e que utilizavam tais conhecimentos para empreender lutas. As escolas comunitárias étnicas, criadas pelos imigrantes que, sucessivamente, vieram para o Brasil após o fim da escravatura, são exemplos de movimentos de resistência fora do sistema estatal (KREUTZ, 2000). Podemos, ainda, citar os diferentes movimentos de educação popular que, principalmente a partir dos anos de 1960, se dedicaram à EPJA, como, por exemplo, o Movimento de Educação de Base (MEB) – o artigo de autoria de Fávero (2007), sobre material didático produzido por esses movimentos, ilustra bem sua atuação.

Quanto à presença da EPJA no sistema escolar brasileiro, pode-se dizer que ela teve início no século XVI, com a chegada dos Jesuítas, mas sua existência legal se deu apenas na década de 1940 do século XX, já que apenas a partir da Constituição de 1946 o país reconheceu a educação como direito de todos, afirmando o ensino primário oficial gratuito para todos. Por isso fazemos aqui o

recorte da escolarização da EPJA, caracterizando nela quatro períodos.

No primeiro período, de 1946 a 1958, um dos fatos marcantes na história da EPJA foi o surgimento de campanhas promovidas pelos governos, dentre as quais se destacaram: a) Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA – 1947-1963), idealizada por Lourenço Filho; b) Campanha Nacional de Educação Rural (CNER – 1952-1963), que objetivava acelerar o processo de desenvolvimento do homem do campo e a “remoção das rotinas atrasadas do meio rural”; e c) Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA – 1958), que objetivava, além de erradicar o analfabetismo, buscar métodos e processos a fim de elevar o nível cultural do povo brasileiro, sua escolarização. Neste período difundiu-se, por via governamental, a ideia do sujeito analfabeto como problema a resolver e as ações governamentais como favor aos necessitados.

O segundo período, de 1958-1964, foi marcado pela realização do segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização. Em 1962, Paulo Freire elaborou o método de alfabetização de adultos, que obteve grande êxito, resultando, em janeiro de 1964, na criação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), também sob sua coordenação. Nesse período, foram realizadas várias experiências democráticas em Educação de Jovens e Adultos.

O terceiro período, de 1964 a 1985, foi marcado pela ditadura militar. Com o golpe militar, o PNA foi abandonado e Paulo Freire exilado. O governo ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, com a justificativa que a EPJA deveria estar voltada para as necessidades de mão de obra do país, alavancando seu desenvolvimento econômico. Em 1971, deu-se a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos, garantida pela Lei de Diretrizes e Base de 1971, que reformulou as diretrizes de 1º e 2º graus e implementou o Ensino Supletivo. No período, embora se tenha institucionalizado a EPJA, foram poucos os investimentos governamentais em seu desenvolvimento. Cursos por meio de rádio e televisão foram ações de visibilidade do governo dita-

torial. Para além destes meios de massa, sindicatos e movimentos clandestinos foram os principais agentes educacionais de EPJA nesse período.

O quarto período tem início em 1985, com a redemocratização do poder no país. Nele foi criada a Fundação Educar, órgão de apoio técnico e financeiro às ações educativas desenvolvidas por instituições do Estado ou da sociedade civil, e extinto o MOBREAL. Em 1990, foi extinta a Fundação Educar; mas tendo de dar resposta ao ano Internacional da Alfabetização, proclamado pela ONU, o governo Collor lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) – que tinha como meta a redução de 70% do número de pessoas analfabetas, até 1995; porém, logo também foi extinto, sem explicações ou resultados.

Entrando-se na década de 1990, houve a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases, que viabilizou a descentralização, a racionalização e a focalização dos recursos educacionais no ensino fundamental regular, desassistindo a educação de jovens e adultos. Em 1997, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em parceria com instituições de ensino superior, empresas e prefeituras municipais, foi lançado o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Outro programa desenvolvido pelo governo FHC foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRO-NERA), coordenado pelo INCRA, destinado a trabalhadores rurais assentados pela reforma agrária (DI PIERRO, 2010).

Em 2000, mediante o Parecer da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, dava-se a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No parecer, o relator indica que a EJA deve atender a três funções: a reparadora, a equalizadora e a permanente. A reparadora diz respeito a responder a uma dívida social constituída pela negação do direito à educação de jovens e adultos no país, reconhecendo que, historicamente, a educação teve um caráter elitista que negou uma educação de qualidade às classes populares, nas quais se encontravam os negros, índios, mulheres e migrantes, que foram impedidos de acessar os direitos de cidadania. A equalizadora diz respeito à garantia de direitos e distribuição de bens; assim, a EPJA deve possibilitar, às pessoas, novas inser-

ções na vida social, no trabalho e na participação, ampliando-se para além da alfabetização. A função permanente reconhece o direito das pessoas e atribui à EPJA o papel de propiciar aos educandos constante processo de aprendizado e atualização dos conhecimentos, ao longo de toda a vida.

No ano de 2003, já durante o governo Lula, foi criado o programa de Educação de Jovens e Adultos, denominado Brasil Alfabetizado. Em 2007, com a promulgação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), foi possibilitado investimento de recursos na educação infantil, no ensino médio e na educação de jovens e adultos. Os municípios passaram a poder receber recursos do governo federal a cada aluno matriculado na Educação de Jovens e Adultos, o que antes era feito somente com recursos estaduais ou municipais. Com o repasse de recursos aos municípios, era esperado que houvesse um aumento no número de atendimentos, porém isto ainda não se efetivou.

A oferta de EPJA, no Brasil, continua dispersa e insuficientemente financiada. A visão compensatória e de subalternidade é dominante na forma de financiamento, na sua organização no sistema escolar (em salas de aula em escolas para crianças e adolescentes) e em suas práticas de gestão e pedagógicas. A formação de profissionais ainda é bastante tímida, embora as diretrizes curriculares para a licenciatura em pedagogia tenham explicitado a necessidade de formação para essa modalidade e algumas universidades já o façam. A título de formação em especialização, para profissionais já atuantes, o financiamento do MEC a cursos para esta modalidade é uma primeira iniciativa a ser mantida e ampliada.

Nos últimos anos, foram criados vários fóruns e realizados vários encontros estaduais e nacionais para discutir a EPJA, buscando ultrapassar a garantia de vagas no Ensino Fundamental e Médio; ela busca garantir Educação ao Longo da Vida. Nestes fóruns, vários são os desafios indicados à EPJA no Brasil. Di Pierro (2010) os sistematiza da seguinte maneira: a) ampliar o financiamento à EPJA, b) investir em formação específica de profissionais e induzir sua realização; c) valorizar as condições de trabalho e remuneração dos profissionais, d)

aperfeiçoar o regime de colaboração entre os entes federados, e e) planejar de maneira articulada e sistêmica os planos nacional, estaduais e municipais de Educação.

Comparando-se as duas histórias, é possível observar que o sistema educacional espanhol, até o momento, melhor equacionou e estabilizou a EPJA quanto às questões de financiamento, formação de profissionais e organização de diferentes ações (centros públicos destinados à EPJA). Não se tratando de modelo a seguir, elementos retirados de contexto mais estável podem apoiar os caminhos de sua elaboração e efetivação para o contexto brasileiro. Além disso, há elementos internacionais que atingiram e atingem os dois contextos e que mantêm um fio condutor no debate: conceitos que tiveram e têm impacto direto nas políticas e ações nos diferentes países do globo. Passemos a eles.

Retomando conceitos básicos para a compreensão da educação de pessoas jovens e adultas

A educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) é campo que veio se compondo em meio a lutas, conquistas, tensões e diversidade de ações. O debate esteve, por muitos anos, polarizado em torno da falsa oposição entre o que seria educação não formal e educação formal. Em algumas regiões do globo, outra polarização se fez e, no caso da América Latina, ainda se faz em torno da discussão sobre educação popular e educação escolar. Os conceitos de Educação Permanente e, mais recentemente, o de Aprendizagem ao Longo da Vida parecem se apresentar como conciliatórios entre os polos, mas há que se ter cuidado ao se realizar debate que pretenda apoiar a geração de políticas governamentais, teorias e práticas de EPJA. Para desenvolver nossos argumentos, resgataremos, em ordem de formulação e impacto na educação de pessoas jovens e adultas, cada um desses conceitos.

O conceito de Educação Permanente (EP) foi gestado no contexto do primeiro pós-guerra, definindo a necessidade de aperfeiçoamento contínuo, por parte de mulheres e homens trabalhadores, de destrezas para o trabalho, num mundo em crescente tecnificação. A EPJA foi o âmbito educacional

que mais facilmente o incorporou – Luzuriaga, em 1919, na criação da Associação Nacional de Educação de Adultos, já afirmava a perspectiva de educação permanente (FLECHA, 1994, p. 85). Entretanto, foi a partir da 19ª Conferência Geral da UNESCO, realizada em Nairobi, nos anos de 1970, que o conceito foi mais bem traçado e passou a ser amplamente difundido e adotado.

Tal conceito foi fundamental para o campo da EPJA, ao provê-lo de argumentos que tornaram possível fazer a crítica ao conceito de educação, colonizado pelo de escolarização da infância, e que gerava, e ainda gera, uma série de graves distorções para a educação de pessoas jovens e adultas. No entanto, o conceito, em si, não trouxe elemento novo ao próprio conceito de educação, que já diz respeito a todo processo humano, ao longo da vida dos sujeitos. Tendo função de denúncia da redução do próprio conceito de educação à escolarização de crianças, a qualificação “permanente” tem de ser tomada com tais limites.

O trio conceitual “educação formal”, “educação não formal” e “educação informal”, difundido em conjunto na década de 1970, também teve importante função para a superação do marco escolar da EPJA. Cada termo diria respeito a um âmbito da educação: a) educação informal refere-se a todo tipo de interação e de aprendizagem direta da vivência e da convivência, sem que a preocupação de uma das partes seja a transmissão intencional de alguma informação, comportamento, postura; b) educação não formal diz respeito a ações organizadas para se ensinar e se aprender algo, em tempo e em espaços delimitados, pode ou não ter algum tipo de certificação, mas ocorre fora do sistema escolar; e c) educação formal diz respeito à educação escolar, que pressupõe seqüência, hierarquia e controle de ensino e de aprendizagem, em tempos e espaços pré-estabelecidos e com diplomação. Em conjunto, constituiriam o que se denomina “educação”.

Como no caso do conceito de educação permanente, o mencionado trio conceitual teve importante papel na afirmação do campo da EPJA, já que trouxe elementos para explicitar: a) que mulheres e homens adultos não escolarizados são sujeitos que têm educação; e b) que os processos formativos para pessoas jovens e adultas têm de ter uma organização distinta da escolar que é de-

senhada para a infância e para a adolescência. Há, no entanto, também, que se apontar seus limites. No caso do conceito de educação informal, ele não trouxe novidade aos de cultura e de socialização, já tão difundidos nas ciências humanas. Quanto aos conceitos de educação não formal e educação formal, embora eles tenham servido diretamente para denunciar a identificação de escolaridade com processos dirigidos à infância, o primeiro, o de educação não formal, usado em exagero, criou distorções para EPJA, associando a escola a uma visão restrita, como se a instituição não pudesse ser modificada. Com isso, muitas vezes, tal conceito foi usado para empurrar para fora da escola a EPJA, desobrigando o Estado de prover educação escolar adequada a todos – mas há que se registrar que houve, também, baseados nas distintas experiências intituladas de educação não formal, movimentos e grupos que delas se aproveitaram para lutar por transformações da escola para a EPJA. Com relação ao conceito de educação formal, identificou-se a escola com uma única maneira de desenvolver as relações internas na instituição, entre sujeitos e conhecimentos, negando-se os avanços feitos por diferentes pedagogias.

Mais recentemente, mas gestado desde a década de 1970, como se pode confirmar na formulação de educação permanente da UNESCO, afirma-se o conceito de aprendizagem ao longo da vida, pressupondo uma educação ao longo da vida – conceito que já podia ser localizado no documento da UNESCO de 1970.

Segundo Torres, o que o conceito de aprendizagem ao longo da vida traz como um novo paradigma é o reconhecimento de que:

- [...] o que importa é a aprendizagem (não a informação, a educação ou a capacitação em si);
- a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento que estão emergindo supõem fundamentalmente o desenvolvimento de sociedades de aprendizagem e comunidades de aprendizagem;
- a aprendizagem permanente é fundamental para a sobrevivência e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, bem como para o desenvolvimento humano, social e econômico de um país;
- existem muitos sistemas, lugares, meios, modalidades e estilos de aprendizagem;

- é necessário assegurar oportunidades de aprendizagem para todos, durante toda a vida. (TORRES, 2006, p. 3).

No tocante à América Latina, embora movimentos sociais e religiosos tenham sempre tido existência e atuação fundamental em diferentes ofertas de EPJA (na educação comunitária, EJA e na educação para e no trabalho), atualmente, os Estados Nacionais passam a assumir, sob pressão dos organismos internacionais, a responsabilidade por políticas, programas e práticas de Educação ao Longo da Vida. Sobre o Brasil, Di Pierro (2005, p. 1120) constata:

Quando, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma. Ainda que lentamente, porém, a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea.

Definida a Educação ao Longo da Vida, passamos a seguir a apresentar conceitos que nos ajudam a avançar nos modelos de EPJA.

Modelo escolar e Modelo social de EPJA

Chegando à discussão de enfoques atuais de EPJA¹, defendemos a necessidade de reconhecimento das particularidades dessa modalidade de educação, dentro de elementos educativos comuns a todas as modalidades. Por um lado, o reconhecimento do pertencimento da EPJA a um sistema educacional (não estamos aqui nos referindo apenas a sistema escolar, mas também a ele) possibilita que ela se beneficie e se enriqueça com os avanços

1 Flecha (1994) identifica três enfoques de EPJA: a) a EPJA como modalidade educacional tão distinta das demais que necessita de uma ciência à parte: a andragogia; b) a EPJA sem diferença substancial com a educação de crianças, pois a característica definidora seria o grupo social de origem; e c) a perspectiva que aqui defendemos, ou seja, o enfoque de EPJA reconhecendo que há elementos comuns com outros níveis e graus educacionais, mas com particularidades a serem levadas em conta na provisão de recursos teóricos e práticos. Fazemos críticas ao conceito de andragogia como oposição ao de pedagogia.

de outros campos educativos, também oferecendo a eles, em reciprocidade, elementos de avanços. Por outro lado, impede que a EPJA seja constrangida no sistema escolar, e seus participantes tratados como crianças grandes (e torpes) dentro do sistema. Tal enfoque exige, conforme Flecha (1994): a) apropriação e desenvolvimento dos conhecimentos sobre as características da vida adulta e suas implicações para a aprendizagem de jovens e de adultos; b) considerar os papéis sociais múltiplos e prioritários desempenhados pelas pessoas jovens e adultas como aspectos centrais na diferenciação dos processos, ações e agências de EPJA; e c) as instituições escolares e não escolares envolvidas nos processos de EPJA, seus objetivos e dinâmicas.

Ainda pouco difundidos e explorados no Brasil, os estudos sobre a inteligência adulta tiveram início na década de 1940, separando-se dos enganos produzidos pela transposição de métodos e expectativas próprios dos estudos sobre crianças e adolescentes a sujeitos desta etapa da vida, e que geravam na psicologia a ideia de que a vida adulta era um período afetivamente estático e intelectualmente em declive. Ao revisar amplamente a produção mundial sobre a vida adulta, no início da década de 1990, Flecha concluiu algo que ainda se mantém bastante atual:

Uma teoria da vida adulta (adulthood) deve incluir um conjunto interdisciplinar de componentes que se há de repesquisar em cada situação. Deve contemplar um conjunto de estudos que abarque como mínimo os seguintes aspectos:

- as mudanças biológicas, afetivas, cognitivas que caracterizam as diferentes etapas da vida adulta.
- as normas, papéis sociais, etc. que os diferentes agentes de socialização (instituições, grupos, etc.) atribuem a cada uma dessas etapas.
- a história da evolução que cada geração seguiu em um marco social concreto – não é o mesmo a maturidade de quem foi jovem adulto nos anos de 1940, que a de quem o foi em 1970. (FLECHA, 1994, p. 77-78).

Conceitos como o de inteligência fluida e inteligência cristalizada foram fundamentais para a superação de preconceitos gerados sobre a inteligência adulta, muitas vezes, apoiados em

escritos de acadêmicos que apenas emitem sua opinião, sem nenhuma base teórica ou empírica sólida sobre o que afirmam. Contudo, atualmente, alguns estudiosos têm trazido fortes contribuições ao campo da EPJA – no Brasil, a produção de Oliveira (2001, 2004), por exemplo, tem produzido contribuições em consonância com o indicado por Flecha (1994).

Os erros teóricos produzidos sobre a inteligência e a vida adulta necessitam ser superados para que se avance na oferta de EPJA, já que têm impacto direto sobre práticas pedagógicas e de gestão das ações a ela endereçadas.

Com oferta bastante diversificada, mas também bastante dispersa, a EPJA costuma, em vários países, ocorrer em diferentes agências e lugares, que muitas vezes não se comunicam. É dispersão de recursos, esforços, resultados. Várias iniciativas vêm sendo desenvolvidas em diferentes países para superar a dispersão, sem atingir a diversidade necessária de ofertas para o atendimento de sujeitos que se encontram na juventude ou na vida adulta, como etapas do ciclo de vida humana. No caso do Brasil, a “agenda territorial” é uma iniciativa de integração.

No entanto, há a necessidade de investimento na constituição de centros públicos de EPJA, distribuídos por diferentes regiões de cada cidade ou campo, com diferentes ofertas, profissionais e serviços. Há de se alertar para o fato de que o simples estabelecimento de centros públicos de EPJA, com características de atendimento territorial, não garante a superação da visão de que a escola para pessoas jovens e adultas tenha de ser a escola historicamente criada para crianças.

Na Espanha, onde tais centros foram criados e estão em pleno funcionamento desde os anos de 1980, há os que são geridos seguindo um modelo escolar, e outros que seguem um modelo social (MEDINA FERNANDEZ, 1997). As principais diferenças entre ambos os modelos referem-se à compreensão do processo de aprendizagem de adultos e da organização dos centros.

No modelo escolar, que foi o mais comum no passado e ainda continua presente na maioria dos centros de EPJA da Espanha, os profissionais atuam nos processos de ensino e de aprendizagem como processos educativos de educação compensatória, ou seja, oferecem aos adultos a educação escolar

que eles não tiveram a oportunidade de ter quando eram crianças ou adolescentes. A educação de pessoas jovens e adultas é considerada, assim, como uma segunda chance que os sujeitos têm, tendo compensados seus déficits enquanto alunos adultos. Os horários das aulas são organizados de acordo com preferências temporais e interesses dos educadores e educadoras. É o sistema a serviço do funcionário e não do participante.

Em perspectiva diferente, o modelo social de organização de um centro de EPJA se pauta nas altas expectativas a respeito das capacidades dos educandos e educandas, jovens e adultos, articulando diferentes formatos e modalidades de ensino (educação básica, educação continuada, atividades de lazer, presencial ou à distância), investindo no atendimento às diversas necessidades presentes na vida da população jovem e adulta. Neste contexto, os horários de oferta das aulas, encontros, oficinas, cursos são planejadas de acordo com as necessidades e preferências temporais dos educandos e educandas, adultos e jovens, para facilitar o seu atendimento. O modelo social considera que as pessoas que participam de um processo de educação de adultos têm muitas competências, habilidades e conhecimentos, que podem enriquecer o contexto de aprendizagem e o processo de aprendizagem em si. Dá-se com base nos direitos dos participantes e adota-se como principais referências os resultados de pesquisas, acordos internacionais e experiências no campo da EPJA. Educadora e educadores estabelecem conexões com a comunidade, permitindo ainda a participação de voluntários nos processos educativos da escola. Assumem o caráter transformador da educação em nível individual e social.

Vale indicar que, no Brasil, há alguns centros públicos de educação de pessoas jovens e adultas e com perspectiva social. São experiências numericamente pequenas, mas bastante significativas. Para mencionar duas: Escola de trabalhadores “Paulo Freire”, localizada em Porto Alegre, e Escola de Educação de Pessoas Jovens e Adultas de Araraquara “Irmã Edith”, no interior do estado de São Paulo.

Para ilustrar a perspectiva social de EPJA, vale apresentar, brevemente, a Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, centro que efetiva o modelo na Espanha. É a mais antiga

comunidade de aprendizagem e inspiradora de outras escolas pelo mundo.

A escola de pessoas adultas da Verneda de Sant-Martí pertence ao centro cívico do bairro de mesmo nome e foi criada, com outras frentes de atendimento, como creche e grupo de jovens, a partir de reivindicações e mobilizações da comunidade, em 1978. É fruto do movimento de retomada da democracia, após os muitos anos da ditadura franquista, com a invasão do edifício pelos moradores do bairro. Desde então, milhares de pessoas passaram pela instituição.

As atividades são conduzidas por educadores e educadoras contratados e por voluntários. Os profissionais têm diferentes níveis de formação – que variam do magistério ao doutorado. Entre os voluntários, a variação de nível escolar é mais ampla, envolvendo de pessoas com nível de ensino fundamental – formadas na própria escola – até doutores. Profissionais e voluntários conduzem as diferentes atividades, distribuídas em quatro horários distintos, para atender o maior número possível de pessoas: às 9h30, às 11h30, às 17h30 e às 19h45. As atividades estão em uma gama bastante ampla de oferta: básicas, como alfabetização, neoleitores e conteúdos do ensino fundamental; modulares, como castelhano, catalão, inglês, matemática; de preparação para concursos e para ingresso em cursos técnicos e na universidade; atividades corporais (basquete, condicionamento físico, ioga, danças populares tradicionais); artesanato (cerâmica, pintura, bijuteria etc.); outros idiomas (galego, português, francês); grupos de mulheres; tertúlias literárias (catalão, universal, de mulheres, de poesia); tertúlia musical; gastronomia; informática. Com duração de duas horas cada, as aulas e atividades contam com uma pessoa coordenadora e, muitas vezes, uma ou mais pessoas voluntárias que a auxiliam na sua dinamização (e aqui também podem ser vistas alunas e alunos que fazem estágios nos cursos de licenciatura em universidades).

A escola é gratuita e permanece aberta das 9 às 22 horas. Neste período, além dos cursos oferecidos, são mantidas em funcionamento a sala de estudos e a sala de informática, que podem ser usadas inclusive por pessoas que não estão matriculadas na Verneda. Todo o tempo podem-se ver aí reunidos grupos compostos por profissio-

nais, participantes, representantes dos bairros e associações que trabalham em projetos em busca de financiamentos, no planejamento de eventos, na preparação de reuniões, na discussão sobre as aulas. O envolvimento das pessoas participantes (educandas) na vida da escola e em movimentos sociais é objetivo da Verneda, favorecendo-o por sua própria forma de gestão. Em ordem crescente de poder decisório, há as comissões, Coordenação Semanal, Coordenação Mensal, Conselho de Centro e Assembleia, espaços abertos e compostos por profissionais, voluntários e participantes.

A Coordenação Semanal reúne-se semanalmente e cuida da vida cotidiana da escola, com base nos princípios e decisões dos âmbitos maiores: avalia atividades, programa outras, discute necessidades e projetos do centro, anima as comissões de trabalho. A Coordenação Mensal reúne-se para discutir questões diversas relacionadas com o trabalho desenvolvido na escola. Cada reunião é organizada por uma comissão de pessoas que se apresentam livremente para tal, ao final da reunião anterior. O Conselho de Centro ocorre a cada mês e meio e decide os grandes temas do curso, os gastos especiais, os temas de participação social nos quais o centro está implicado, a organização geral das atividades e problemas do período. A Assembleia é o órgão máximo e reúne, uma vez ao ano, profissionais e voluntários, representantes do bairro e do centro cívico, Heura e Agora e todas as pessoas participantes. É o máximo órgão do centro, cabendo apenas a ele a mudança de princípios da escola. A Assembleia avalia o ano letivo, e faz propostas e toma decisões sobre o próximo.

É interessante ressaltar como gestão e informação são compartilhadas na escola. Todos que estão em seu espaço em tempo integral atendem às pessoas que buscam informação. As demais pessoas (voluntários, participantes e representantes de associações, do centro cívico e do bairro) têm participação nas discussões e decisões e acesso a informações nas próprias aulas e nas reuniões semanais, mensais e anuais nas quais podem se inserir. Também há um painel com as informações na entrada da escola e um boletim impresso entregue mensalmente a todos. A participação é uma marca do trabalho da escola e se pode ver isso em todos os âmbitos.

A gestão participativa, na história da Verneda, vem produzindo transformações pessoais na vida de muita gente, bem como mudanças culturais e sociais no entorno. A criação das associações de estudantes que hoje apoiam o trabalho da escola, bem como a participação na Federação de Associações Culturais e Educativas de Pessoas Adultas, é produto dessas transformações e se juntam à escola, como espaços democráticos, para produzir outras transformações. As pessoas participantes da Verneda organizaram as associações *Àgora* e *Heura* para desenvolver suas iniciativas.

A articulação da escola da Verneda com a Federação de Associações Culturais e Educativas de Pessoas Adultas e com o CREA foi elemento fundamental no processo de ampliação das possibilidades da escola atuar para transformar o entorno mais amplo. Da organização e da vida interna geradas na escola, a participação democrática gera outros espaços e organizações, ampliando a atuação de profissionais, voluntários e participantes na transformação social do entorno. Tal clima está presente também nos espaços de aula, sendo o primeiro espaço que se apresenta às pessoas que na escola ingressam.

Em salas organizadas para que todas as pessoas se vejam e que haja forte interação entre todas no processo de aprender, os processos pedagógicos buscam horizontalidade de relações. Seja na gestão, seja nos espaços de aula, o conceito de aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997; AUBERT et al. 2009) é a base das relações ali estabelecidas.

Aprendizagem Dialógica: conceito para modelo social de educação

A aprendizagem dialógica é um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem. É composto por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade. São eles: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (FLECHA, 1997; AUBERT et al. 2009).

O *diálogo igualitário* supõe que as falas e proposições de cada participante serão tomadas

por seus argumentos e não pelas posições que ocupam (idade, profissão, sexo, classe social, grau de escolaridade etc.). Isto significa que o poder está na argumentação, entendida como apresentação de razões com pretensões de validade. Cada qual apresenta seus argumentos com base no que sabe e no que pensa e, na interlocução, vão se construindo novas compreensões e consensos em benefício de todos. Os conhecimentos se complementam e a aprendizagem pela compreensão das razões da diversidade transforma-se em característica positiva do processo, já que necessária para a vida na Sociedade da Informação. As posições de cada participante devem ser debatidas e confrontadas e o consenso se estabelecerá com base nos melhores argumentos, sendo a superação de obstáculos no processo de aprendizagem o critério, sempre, tornando possível que todas as pessoas aprendam. Isto implica que todos são participantes do diálogo.

Para que o aprendizado dialógico se estabeleça, há de se utilizar as habilidades comunicativas nos entornos familiares, escolares, de tempo livre, da comunidade, participando de maneira crítica e reflexiva na sociedade. Assim, outro conceito surge: o de inteligência cultural. Partindo das definições de Scribner (FLECHA, 1997) sobre inteligência prática e inteligência acadêmica, o CREA traçou o conceito de inteligência cultural. A inteligência prática diria respeito às aprendizagens desenvolvidas no contexto de inserção dos sujeitos, enquanto a inteligência acadêmica seria adquirida em aprendizagens desenvolvidas em contexto escolar, caracterizando-se por serem aprendizagens descontextualizadas e que tratariam de conteúdos voltados a fins não necessariamente compartilhados ou conhecidos por todos os participantes.

Entende-se por inteligência cultural a capacidade que todas as pessoas têm de ação em diferentes contextos e de adaptação dos conhecimentos a novos contextos, aprendendo a se mover, a decidir, a se comportar num novo meio. Em um mesmo grupo de encontro, cada pessoa pode apresentar, via o diálogo, diferentes maneiras de pensar e se pôr diante de situações, construindo em conjunto mais compreensões e alternativas. Flecha (1997, p. 25) indica três passos fundamentais no processo de transferência das capacidades de outros contextos para o espaço acadêmico: a autoconfiança

interativa, a transferência cultural e a criatividade dialógica.

Ao compartilhar diferentes pontos de vista e maneiras de analisar e resolver as situações, por meio do diálogo guiado pela validade dos argumentos, necessariamente, estabelece-se um processo de mudança com duas orientações comunicáveis: uma transformação interna, em cada participante, e a transformação externa buscada em benefício de todos. Neste processo de transformação, o acesso ao conhecimento instrumental é uma necessidade para a vida na Sociedade da Informação e a transformação do entorno. Fala-se da *dimensão instrumental* da aprendizagem dialógica.

No aspecto instrumental é evidente a presença dos elementos anteriores: propõe-se o diálogo igualitário também no campo do que se vai aprender, já que se pressupõe que todas as pessoas podem apresentar conhecimentos diversos no processo, tendo em vista que possuímos inteligência cultural, num diálogo que visa e promove a transformação pessoal e social. Cada pessoa passa a conduzir seu processo de aprendizagem, bem como as transformações do centro educativo e do entorno.

Numa sociedade em que a mudança social é uma constante, pode-se estabelecer um clima de perda de sentido. A participação proposta na aprendizagem dialógica é instrumento importante na *criação de sentido* pelas pessoas na condução da própria vida. Diante das múltiplas possibilidades de escolha de como viver, é difícil ter-se um único projeto para todos os coletivos ou pessoas. Assim, propor, por meio da aprendizagem dialógica, a criação de sentido pelas pessoas e pelo grupo, no diálogo igualitário, em que cada pessoa pode examinar as possibilidades, refletir criticamente sobre elas e fazer suas escolhas, torna-se fundamental.

A *solidariedade* transforma-se, dessa maneira, num elemento da aprendizagem dialógica, desde a interação pessoa a pessoa, como de pessoas com a solidarização com os grupos em situação de exclusão social. O diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a dimensão instrumental, a criação de sentido e a solidariedade estão ainda acompanhados – e agindo integradamente –, na aprendizagem dialógica, pelo princípio da *igualdade de diferenças*, ou como define Freire, pela unidade na diversidade.

Ao se propor que, por meio da inteligência cultural, cada pessoa participa do diálogo igualitário, dando suas contribuições para a transformação do centro educativo e de seu entorno, para que todos tenham acesso ao conhecimento instrumental, criando novos sentidos para a vida de cada um(a) e de todos, num processo de construção solidária de alternativas, em benefício dos grupos e pessoas que sofrem exclusão social, busca-se o igual direito que temos de escolher um modo de vida e, portanto, assumir as diferenças.

Por meio da aprendizagem dialógica, cada pessoa vai construindo novas compreensões sobre a vida e o mundo, e refletindo sobre a sua cultura e sobre as demais, podendo escolher com maior liberdade sua maneira de viver e se relacionar, bem como desenvolvendo o senso de que este processo ocorre com outras pessoas, criando-se respeito aos diferentes modos de vida. Completa-se, assim, o ciclo de desenvolvimento de condução da própria vida e de participação na construção de um mundo melhor para todas as pessoas.

O conceito de aprendizagem dialógica oferece bases para se desenvolver uma EPJA em perspectiva social, bem como se pensar na formação de profissionais para nela atuar. Passando ao último tema do artigo, passamos a articular os elementos anteriormente desenvolvidos com a formação de educadores e educadoras para a EPJA. Dirigimo-nos, neste último item, exclusivamente ao contexto brasileiro.

Concluindo o texto: formação de educadoras e educadores de EPJA no Brasil

Mundialmente, a EPJA tem características comuns a muitos países, fruto de documentos, conceitos e pressões advindas de órgãos e encontros internacionais – a UNESCO, desde seu surgimento na década de 1940, é a mais influente. No entanto, há especificidades muito marcadas pela história de cada país e pela relação entre elites e classes populares.

No Brasil, evidenciam-se riquíssimos elementos nas práticas de educação popular, que podem orientar transformações nas práticas escolares. A educação escolar para jovens e adultos tem histórico de

luta por reconhecimento e financiamento, que não pode ser desprezado. Tais elementos precisam ser considerados em conjunto, pelos atores de EPJA, para se produzir e efetivar a necessária mudança identitária da modalidade educacional no país – ver Di Pierro (2005) sobre *a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*.

A mudança identitária, ou paradigmática, a que nos referimos é a passagem da concepção de educação de pessoas jovens e adultas, entendida no âmbito escolar como educação compensatória, para a concepção de educação de pessoas jovens e adultas como direito de aprendizagem ao longo da vida, considerando-se o novo contexto sociocultural mundial e o alargamento da expectativa de vida das populações, mas, também, a passagem para um modelo social de centros de EPJA.

Assim, o debate sobre a formação de educadoras e educadores para a EPJA deve também estar localizado num debate mais amplo da mudança paradigmática. Considerando-se o histórico da EPJA, seus sujeitos e o atual contexto, há de se estabelecer um modelo social de centros de EPJA e de formação de educadores, superando-se a subalternidade em que a educação de pessoas jovens e adultas sempre foi mantida pelos governos no país, a visão de educação compensatória que ainda se verifica, a cisão entre educação escolar e educação popular e investimentos de recursos e energias no estudo e no desenvolvimento de teorias que melhor embasem a formação e a atuação na EPJA.

Como campo de pesquisa, há vários pesquisadores e pesquisadoras que se dedicam a ele, mas a pulverização provocada nas práticas de EPJA por conceitos como educação formal e educação não formal, ou educação escolar e educação popular, tem posto obstáculos à composição de redes mais efetivas de pesquisadores e de pesquisas, fortalecendo o campo. Além disso, nota-se maior delineamento de alguns temas dentro do campo, como o financiamento e as políticas públicas, mas quase inexistência de produção em outros, como é o caso das práticas pedagógicas que contemplem análise e crítica das contribuições dos estudos de inteligência adulta. A extensão universitária parece ser o lugar que concentra maior quantidade de conhecimento acadêmico sobre a EPJA, mas também carece de

Ao se propor que, por meio da inteligência cultural, cada pessoa participa do diálogo igualitário, dando suas contribuições para a transformação do centro educativo e de seu entorno, para que todos tenham acesso ao conhecimento instrumental, criando novos sentidos para a vida de cada um(a) e de todos, num processo de construção solidária de alternativas, em benefício dos grupos e pessoas que sofrem exclusão social, busca-se o igual direito que temos de escolher um modo de vida e, portanto, assumir as diferenças.

Por meio da aprendizagem dialógica, cada pessoa vai construindo novas compreensões sobre a vida e o mundo, e refletindo sobre a sua cultura e sobre as demais, podendo escolher com maior liberdade sua maneira de viver e se relacionar, bem como desenvolvendo o senso de que este processo ocorre com outras pessoas, criando-se respeito aos diferentes modos de vida. Completa-se, assim, o ciclo de desenvolvimento de condução da própria vida e de participação na construção de um mundo melhor para todas as pessoas.

O conceito de aprendizagem dialógica oferece bases para se desenvolver uma EPJA em perspectiva social, bem como se pensar na formação de profissionais para nela atuar. Passando ao último tema do artigo, passamos a articular os elementos anteriormente desenvolvidos com a formação de educadores e educadoras para a EPJA. Dirigimo-nos, neste último item, exclusivamente ao contexto brasileiro.

Concluindo o texto: formação de educadoras e educadores de EPJA no Brasil

Mundialmente, a EPJA tem características comuns a muitos países, fruto de documentos, conceitos e pressões advindas de órgãos e encontros internacionais – a UNESCO, desde seu surgimento na década de 1940, é a mais influente. No entanto, há especificidades muito marcadas pela história de cada país e pela relação entre elites e classes populares.

No Brasil, evidenciam-se riquíssimos elementos nas práticas de educação popular, que podem orientar transformações nas práticas escolares. A educação escolar para jovens e adultos tem histórico de

luta por reconhecimento e financiamento, que não pode ser desprezado. Tais elementos precisam ser considerados em conjunto, pelos atores de EPJA, para se produzir e efetivar a necessária mudança identitária da modalidade educacional no país – ver Di Pierro (2005) sobre *a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*.

A mudança identitária, ou paradigmática, a que nos referimos é a passagem da concepção de educação de pessoas jovens e adultas, entendida no âmbito escolar como educação compensatória, para a concepção de educação de pessoas jovens e adultas como direito de aprendizagem ao longo da vida, considerando-se o novo contexto sociocultural mundial e o alargamento da expectativa de vida das populações, mas, também, a passagem para um modelo social de centros de EPJA.

Assim, o debate sobre a formação de educadoras e educadores para a EPJA deve também estar localizado num debate mais amplo da mudança paradigmática. Considerando-se o histórico da EPJA, seus sujeitos e o atual contexto, há de se estabelecer um modelo social de centros de EPJA e de formação de educadores, superando-se a subalternidade em que a educação de pessoas jovens e adultas sempre foi mantida pelos governos no país, a visão de educação compensatória que ainda se verifica, a cisão entre educação escolar e educação popular e investimentos de recursos e energias no estudo e no desenvolvimento de teorias que melhor embasem a formação e a atuação na EPJA.

Como campo de pesquisa, há vários pesquisadores e pesquisadoras que se dedicam a ele, mas a pulverização provocada nas práticas de EPJA por conceitos como educação formal e educação não formal, ou educação escolar e educação popular, tem posto obstáculos à composição de redes mais efetivas de pesquisadores e de pesquisas, fortalecendo o campo. Além disso, nota-se maior delineamento de alguns temas dentro do campo, como o financiamento e as políticas públicas, mas quase inexistência de produção em outros, como é o caso das práticas pedagógicas que contemplem análise e crítica das contribuições dos estudos de inteligência adulta. A extensão universitária parece ser o lugar que concentra maior quantidade de conhecimento acadêmico sobre a EPJA, mas também carece de

REFERÊNCIAS

- AUBERT, Adriana. et al. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2009.
- DI PIERRO, M. C. Evolução recente da educação de pessoas adultas na Espanha. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 72, p. 233-252, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 set. 2011.
- _____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 set. 2011.
- _____. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 set. 2011.
- FÁVERO, Osmar. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 set. 2011.
- FLECHA, Ramón **Educación de las personas adultas: propuestas para los años noventa**. Barcelona: El Roure, 1994.
- _____. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.
- _____; LÓPEZ, Fernando; SACO, Raquel. **Dos siglos de educación de adultos: de las sociedades de amigos del país a los modelos actuales**. Barcelona: El Roure, 1994.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- KREUTZ, Lucio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 153-176, set./out./nov./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 set. 2011.
- MEDINA FERNANDEZ, Oscar. **Modelos de educación de personas adultas**. Barcelona: El Roure, 1997.
- OLIVEIRA, Marta K.. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 2001.
- _____. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia adulta. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.
- OLIVER, Esther. **Spanish contexts of adult education: trends towards democratization**. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2007. Disponível em: <<http://www.die-bonn.de/doks/oliver0701.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.
- TORRES, Rosa Maria. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Madrid, ano 28, n. 1, p. 1-13, enero-jun. 2006. Disponível em: <<http://www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

Recebido em 30.10.2011

Aprovado em 28.01.2012