



A PRESENÇA E A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Dimas Augusto Martorello Fernandes¹

José Elesbão Duarte Filho²

RESUMO: A criação do PIBID por meio do Edital MEC/CAPES/FNDE de 2007 tem como objetivo *promover a melhoria da qualidade da educação básica* através do investimento na política de formação inicial de professores e a integração das Instituições de Educação Superior com as escolas da educação básica e ensino médio (BRASIL, 2007). Esse fato conduz a reflexão sobre como a qualidade está sendo pensada em modalidades de ensino diferenciadas. Sendo assim, esse texto pretende compreender como o objetivo do programa se articula com as aspirações de uma Educação de Jovens e Adultos (EJA) de qualidade. Para a caracterização das questões que abordamos aqui utilizou-se uma revisão de literatura sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a análise documental dos editais do programa de 2007-2013, incluindo documentos e publicações no Diário Oficial da União (D.O.U) e relatórios obtidos no site da CAPES. Por fim, discutiremos a *presença* da EJA no PIBID destacando o papel formativo da “iniciação à docência” e suas potencialidades no caminho das lutas pela *inserção* desta modalidade de ensino nas políticas voltadas para a profissionalização do professor.

Palavras-chave: EJA; PIBID; Formação de professores; Profissão docente; Diversidade.

INTRODUÇÃO

Essa comunicação foi gerada a partir da inquietação originada da revisão bibliográfica de uma dissertação de mestrado sobre o PIBID, mais especificamente sobre o subprojeto de Filosofia (SILVA, 2014; SOARES, 2011). Dentre as questões encontradas nessa fase da pesquisa alguns “achados” chamaram atenção para o fato de que boa parte dos subprojetos de Filosofia se encontrava na modalidade regular de ensino e que foram encontradas apenas duas ocorrências fora do “ensino regular”. A primeira era a experiência de um subprojeto do PIBID

¹ Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

² Educador comunitário de jovens e adultos, Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e advogado pela Ordem dos Advogados do Brasil - RJ.

filosofia da UFBA e a segunda era o relato de experiência apresentado na Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF) por alunos da mesma universidade.

Esse fato levou a pensar em dois pontos. O primeiro, que são poucos os casos das experiências do PIBID com a EJA e o segundo, o destaque de que só o Nordeste, e especificamente a Bahia, tinha um projeto numa escola de educação de adultos com essa disciplina escolar. A partir de então, por meio de conversas com amigos que trabalham na educação de adultos surgiu à questão: Existe um “PIBID-EJA”? Em uma pesquisa mais apurada sobre o assunto descobriu-se que esses “Projetos” ou são feitos de modo interdisciplinar ou por meio de parcerias com professores que pesquisam ou trabalham com EJA em diferentes Faculdades de Educação (FEs) espalhadas pelo país. (VENTURA, 2013) Observamos também que algumas universidades mantêm subprojetos que apenas trabalham isoladamente com EJA e a maioria das Universidades nem sequer fomentam essas “experiências isoladas”.

Outro fato que chamou atenção foi a descoberta de uma nova iniciativa do PIBID, o “PIBID-Diversidade”. Daí surgiu uma inquietação: Será que essa nova iniciativa não poderia ser um modo de assegurar a inclusão da EJA no programa enquanto modalidade de ensino diferenciada já que o seu público atenderia a muitas das características apresentadas nas demandas mencionadas no edital? Esse questionamento também levou a problematizar o *conceito de diversidade* e a abrangência dele nessa política. Porque apenas “comunidades tradicionais” (Indígenas e Quilombolas) seriam as únicas beneficiadas pelo programa e não outras “comunidades marginalizadas” pela privação do acesso a uma educação que leve em conta as necessidades específicas desses grupos (comunidades surdas, a cultura das favelas ou pessoas com deficiências etc.)? O que define a abrangência da diversidade contemplada nesse programa? Existe um critério de importância, prioridade e hierarquização da diversidade nos pressupostos do PIBID-Diversidade?

Desenvolvendo mais esses problemas começamos a refletir na maneira ou na lógica pela qual o tratamento da diversidade pode ser desigual ao incluir uns e excluir outros das políticas públicas para a diversidade. Ao pensar que um dos objetivos gerais do PIBID-Diversidade é o atendimento às comunidades com uma cultura e diversidade linguística evidente, pensamos em quais seriam as justificativas para não trabalhar essas questões em contextos urbanos onde essas diferenças são grandes, muito embora possa não parecer tão evidentes se não forem olhadas com cuidado.

Encarando a diversidade como “exótico” pode parecer que os grupos indígenas, comunidades do campo ou quilombolas são o lado mais extremo das diferenças em

comparação com as sociedades urbanas e pós-industriais, onde os meios de transporte, comunicação, serviços, a cultura ocidental ou capitalismo se encontram mais presentes (DAMATTA, 1974). Porém, seria igualmente ingênuo crer que os centros urbanos se encontrem encapsulados num contexto uniforme ou homogêneo e achar que não existe uma diversidade considerável no meio urbano. Basta pensar que muitas vezes olhamos a cidade como uma realidade social aparentemente “familiar” para vermos o quanto conhecemos pouco sobre as suas diferenças e desigualdades internas (VELHO, 1978). Não podemos dizer que a linguagem e a “cultura das favelas” ou das periferias são da mesma natureza de todo o resto da grande cidade ou que as “comunidades linguísticas” diferenciadas falam a língua portuguesa de modo uniforme em comparação com o resto do país. Pensando nos casos mais extremos dessas diferenças a “comunidade surda”, com uma língua própria - A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – que se insere em contextos urbanos e rurais e não é contemplada da mesma forma pelas políticas voltadas para a formação inicial na diversidade (SKLIAR, 2001). Assim, o que propomos aqui é um debate público para discutirmos o que estamos chamando de diversidade e porque essas políticas interpretam e acolhem as demandas de alguns e invisibilizam outros em sua memória social (POLLAK, 1992).

A presença de escolas da EJA em alguns subprojetos do PIBID e os poucos relatos sobre essa modalidade de ensino no programa chamam a atenção para o edital chamado “PIBID-Diversidade” surgido em 2010 (BRASIL, 2010). No edital são criadas novas bolsas de “iniciação à docência” para contemplar comunidades rurais, indígenas e quilombolas, onde existem escolas da EJA e o perfil dos alunos possui peculiaridades semelhantes, características socioeconômicas próprias e a inserção precoce no mundo do trabalho (TIRIBA, 2001). O edital do PIBID-Diversidade 2010 prevê bolsas para atender as demandas oriundas da existência de uma *diversidade cultural*, linguísticas ou pedagógica dessas “comunidades tradicionais” (indígenas e quilombolas). A partir da revisão de literatura sobre o PIBID e das poucas recorrências do programa na Educação de Adultos podemos perceber que o perfil dos alunos da EJA, nas comunidades rurais ou centros urbanos também se apresenta como *grupo com características linguísticas, culturais e pedagógicas próprias*. Estas características podem nos levar a pensar na possibilidade de reivindicar a inclusão da EJA no PIBID-Diversidade, enquanto uma modalidade de educação diferenciada (OLIVEIRA, 2007).

A diversidade presente nas sociedades pós-industriais: pensando as diferenças culturais para além das comunidades tradicionais

Em 2004 a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicaram uma coletânea de artigos da *Revista Brasileira de Educação* na coleção “Educação para todos”, um de seus eixos temáticos era o tema da “Diversidade”. Organizado pelos professores Osmar Fávero e Timothy D. Ireland, o sétimo volume se intitulava “Educação como exercício da diversidade”.

Na orelha de sua capa ele dizia que, com o apoio dessas Instituições citadas, o livro pretendia “reafirmar o ideal de incluir socialmente um grande número de jovens e adultos, excluídos dos processos de aprendizagem formal, no Brasil e no mundo”. Além disso, o mesmo texto falava:

Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a educação não pode ser separada, nos debates de questões como desenvolvimento ecologicamente sustentável, *gênero e orientação sexual*, direitos humanos [...] *etnia*. A compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são as dimensões fundamentais do processo educativo. (FÁVERO e IRELAND, 2007 – grifo meu)

No entanto, é curioso notar a advertência na página quatro do mesmo livro, onde lê-se a inscrição:

“Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos nesse livro, bem como pelas opiniões contidas nele expressas, que não necessariamente as da UNESCO e do Ministério da Educação, nem comprometem a organização nem o Ministério. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO e do Ministério da Educação...” (FÁVERO e IRELAND, 2007, p.4)

Essa pequena advertência nos faz pensar que embora essas Instituições reconheçam que as questões levantadas pelos acadêmicos sejam importantes, elas não irão necessariamente tomar partido dos pontos de vista desses pensadores. Embora muitas vezes pareça muito evidente que as discussões dos movimentos sociais, a produção acadêmica e suas reflexões “andem alguns passos à frente” das políticas de Estado voltadas para a diversidade, isso não quer dizer que todas as reflexões que são apoiadas pelo governo serão realmente incorporadas em suas políticas – devido ao própria lentidão no desenvolvimento de uma sensibilidade social (por parte de ampla maioria da população) para tais questões, principalmente no que concerne a diversidade e aos direitos humanos.

Observando apenas três palavras que grifamos na primeira citação, podemos ver que duas delas falam de elementos muito pouco valorizados em políticas públicas voltadas para a diversidade na educação, são elas, respectivamente: as questões de gênero e sexualidade. Até mesmo quando pensamos em “etnia” de maneira mais ampla, ignora-se questões étnico-raciais, que não envolvem apenas os indígenas e quilombolas, mas a questão da discriminação e do preconceito racial contra o negro em nosso país, a estigmatização da cultura e religião de matrizes africanas etc. (COSTA e CALHÁU, 2010; ANDRADE; 2014). Isso nos leva a pensar no caminho das lógicas interpretativas da diversidade segundo duas direções trilhadas pela antropologia “transformar o exótico em familiar” – Considerando a etnografia feita em aldeias e sociedades tradicionais, indígenas e quilombolas – e “transformar o familiar em exótico” – levando em conta a Antropologia Urbana (VELHO, 1978; DAMATTA, 1974).

Às vezes é mais fácil se familiarizar com pessoas de outras culturas do que uma pessoa da mesma sociedade, mas de classe diferente, os laços comuns de grupos de status marcam as diferenças de grupos ou classes, apesar de uma nacionalidade comum, as pessoas se identificam mais pelas semelhanças socioeconômicas do que por uma identidade nacional. Isso mostra o quanto a proximidade física não implica *a fortiori* a identificação e proximidade sociocultural. Essa perspectiva aponta para uma categoria complexa de “distância” ou diversidade na proximidade física e distanciamento social. Assim, quando nós não problematizamos o que nos parece familiar desconsideramos a diversidade linguística e cultural presente dentro do nosso próprio modelo de sociedade. Ao observar a paisagem de um centro urbano pelas janelas de um prédio podemos ver pessoas que são de certo modo familiares, porém elas não são totalmente conhecidas. (VELHO, 1978) O anonimato, a divisão do trabalho, a diversidade de papéis sociais revela as descontinuidades e distinções nos hábitos, comportamentos e costumes dos moradores de bairros de classe média, favelas, das periferias – como na região da Baixada Fluminense no caso do Rio de Janeiro ou a Zona Leste de São Paulo- ou das cidades mais próximas da capital.

Não podemos dizer que as pessoas que vivem na Região Metropolitana da Cidade do Rio de Janeiro sejam todas conhecidas e, portanto, iguais, como se houvesse um “estilo de vida cidadão” homogêneo e sem distinções de gênero, sexualidade, etnia, classe socioeconômica, religião e etc. Até mesmo quando pensamos na língua falada pela “cultura surda” ou inúmeras variações dialetais da população que mora em diferentes comunidades de falantes não podemos fechar os olhos e deixar de observar as diferenças, a não ser que tenhamos a crença ingênua de que “somos todos iguais” e que todos os brasileiros falam

apenas a “variante linguística padrão” existente apenas nos livros de português e na gramática normativa (BAGNO, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante pensar na criação de propostas para efetivar a *inserção* dessa modalidade de ensino na etapa inicial da formação de professores. Jaqueline Ventura no artigo “Formação inicial de professores para a EJA” apresenta uma questão interessante sobre o “lugar da EJA na universidade”, qual seja, o papel da formação inicial promovido pelas IES nas escolas que trabalham com a educação de adultos. Conforme coloca em seu texto: “o exercício da docência na Educação Básica precisa considerar as especificidades relativas à formação do educador de EJA”; o que coaduna com sua iniciativa de apresentar a parceria entre a Faculdade de Educação da UFF no PIBID como uma “estratégia que afirma a EJA na formação inicial de professores” oferecendo algumas pistas para futuros debates acerca do tema (VENTURA; CARVALHO, 2013).

Ainda no caso das especificidades na formação de educadores de jovens e adultos, Ventura (2013) apresenta relação direta entre a formação e o “reconhecimento dessa modalidade de ensino como direito dos que não tiveram assegurado o acesso à educação ou a garantia de condições de permanência na escola”. Quando pensamos na falta de acesso e nas dificuldades da permanência que os alunos da EJA tiveram ao longo de suas trajetórias de escolarização isso nos remete às especificidades e demandas desse público. Como destaca Oliveira:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, 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. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 2007, p. 61)

Sendo assim, se quisermos garantir uma educação de adultos de qualidade temos de compreender o quanto é importante incluir um conceito amplo de diversidade na formação

inicial e continuada de educadores da EJA. Esse entendimento implica na postura engajada em defesa da inclusão efetiva da Educação de Adultos no PIBID-Diversidade, como modalidade inserida nas políticas voltadas para a diversidade já que essa se faz presente e constitui o próprio campo da Educação de Adultos (ANDRADE, 2014). Por essa razão, o que fizemos aqui foi apenas uma reflexão sobre como a EJA poderia ser contemplada com a proposta do PIBID-Diversidade por se tratar de uma modalidade de ensino diferenciada, o que inclui os alunos inseridos em contextos socioculturais particulares e com necessidades de propostas pedagógicas específicas pode contribuir para melhorar e aprimorar as práticas de ensino voltadas para as especificidades dos alunos adultos.

Percebe-se aqui que os projetos que incluem as escolas com educação de jovens e adultos são movimentos esparsos e escassos que tratam de iniciativas ainda pioneiras e muito pouco priorizadas nas escolhas dos coordenadores de área dos subprojetos. Além disso, é notório que a maior parte desses projetos se concentra em universidades do Nordeste com uma “tradição interdisciplinar” ou que têm pesquisadores da área de EJA.

Esses resultados parciais nos levam a discutir sobre: Qual o lugar da EJA dentro da formação de professores? Que implicações tem a inserção da EJA num “programa à iniciação à docência”?

As pesquisas sobre a presença da EJA nos currículos dos cursos de licenciatura apontam que ainda há uma ausência dessa modalidade de ensino nos programas e conteúdo da maior parte das universidades brasileiras (BENÍCIO, 2010). Na iniciação à docência, esse cenário soma-se ao fato de que o número de subprojetos do PIBID que trabalham em escolas de EJA é bastante reduzido, ainda mais quando comparado aos que atuam na rede de ensino regular. Porém, podemos vislumbrar novas possibilidades de inclusão da EJA por meio de políticas de formação que reconheçam e adotem essa modalidade dentro do campo da diversidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rafael Henrique de; ALMEIDA, Marcelo Silva de. ...e disciplinas de EJA para os licenciandos, tem? In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, 2, 2014, Rio de Janeiro: Núcleo de Educação de Adultos da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação. Igualdade e diferenças: tensões interculturais para se repensar a educação. In: COSTA, Renato Pontes; VIANNA, Valeria

Mendonça. (Orgs.) **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: edições Loyola, 1999.

BENÍCIO, Maria Luíza Tavares; COSTA, Renato Pontes. A diversidade na política pública: “Vamos jogar tarrafa...” A educação de jovens e adultos pescadores. Alfabetização e **Cidadania: revista de educação de jovens e adultos – Diversidade do Público da EJA**, n. 19, p. 87-97, 2006.

_____. Caminhos da Formação: contextos, sujeitos e seus processos. In: COSTA, Renato Pontes; CALHÁU, Socorro. (Orgs.) “...e uma educação do povo, tem?” 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823578/decreto-7219-10>>. Acesso em: abr. 2015.

_____. Edital MEC/CAPES/FNDE PIBID 2007. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível e: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

COSTA, Renato Pontes, CALHÁU, Socorro. (Orgs.) “...e uma educação do povo, tem?” 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010.

_____. VIANNA, Valeria Mendonça. (Orgs.) **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2014.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. In: DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 150-173.

FÁVERO, Osmar e IRELAND, Timothy Denis. (Orgs.) **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO/ MEC/ ANPED, 2007.

POLLAK, Michael. “Memória e identidade social”. In: *Estudos Históricos*, 5 (10). Rio de Janeiro, 1992.

OLIVEIRA, Maria Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. (Orgs.) **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO/ MEC/ ANPED, 2007.

SILVA, Ramires Fonseca. **Incursões Didáticas: Compreensão e Transformação do Ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos através de Vivências do Pibid-Filosofia (UFBA)**. Campos do Jordão: ANPOF Ensino Médio, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOARES, Adriany Thatcher Castro; SIQUEIRA, Alexandra Quadro; MALAQUIAS, Vera Lúcia Santos Mutti. Ensinar-aprender filosofia na escola: a experiência do PIBID no município de Salvador/BA, **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 16, maio-out, 2011, p.109-119.

TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (Orgs.) **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2001.

VELHO, Gilberto. 1978. Observando o familiar. Nunes, Edson (org.). In: **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Ed. p.36-46.

VENTURA, Jaqueline; CARVALHO, Rosa Malena. Formação inicial de professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação (RLE)**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, jan./ jun., 2013. p. 22-36.