

ADAIR JOSÉ BERNARDINO

CONCEPÇÃO DE CULTURA TRABALHO E TEMPO DOS PROFESSORES DE EJA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Teologia e Ciências Humanas, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lourdes Gisi

**Curitiba
2008**

A Dona Geralda, o Sr. Antonio pelo
incentivo, carinho
A dona Joana com “Saudades eternas”

Agradecimentos

A Prof^a. Dr^a. Maria Lourdes Gisi, Minha orientadora pelo profissionalismo, incentivo e atenção em todos os momentos

A Prof^a. Dr^a. Ana Maria Eyng pela amizade e preciosas contribuições neste estudo

A Prof^a. Dr^a. Maria Antônia de Souza pela Gentileza e apoio

A todos os professores e professoras do programa de Mestrado em Educação da PUC-PR pelo companheirismo, confiança e incentivo para a realização desse estudo

RESUMO

Este estudo tem como objeto de pesquisa analisar as concepções de cultura, trabalho e tempo como eixos norteadores do Currículo de EJA no Estado do Paraná e a concepção que os professores que trabalham com essa modalidade de ensino tem desses eixos. Busca-se nos registros da história da educação em relação a EJA, elementos para o entendimento de que essa modalidade de ensino se caracterizou por um modelo de suplência e por um caráter, na maioria das vezes, compensatório, sem uma preocupação mais efetiva com a formação de professores. O foco principal desse estudo é analisar a concepção que os professores tem dos eixos norteadores do currículo de EJA no Estado do Paraná, para estabelecer uma discussão em relação a formação de professores, pois mesmo colocada sua relevância, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a formação específica, inicial ou continuada, ainda ocupa pouco espaço no debate nacional. Optou-se pela pesquisa com abordagem qualitativa, mediante estudo de caso, realização de entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Esse estudo busca contribuir para reflexões acerca da prática desses professores a partir do entendimento que os professores tem de currículo. A pesquisa de campo envolveu dois professores, dois pedagogos, um Diretor de Escola que atende essa modalidade de ensino e um Coordenador Regional de EJA. Apóia-se nos autores, Paiva (1987), Arroyo (2005), Costa (1998), Hadad (2000, 2005), Pierro(2005), Silva (2003), Moreira (2006), Moreira e Silva (2005), Lopes (2006), Freire (1984, 1997, 2005), Forquin (1993), Bourdieu (2001), Veiga-Neto (2003) Souza 2007). O estudo indicou que os professores tem concepções diferentes daquelas apresentadas nas Diretrizes Curriculares da EJA no Estado do Paraná e muitas vezes não tinham compreensão conceitual em relação aos eixos. Dessa forma fica evidente a necessidade de políticas de formação inicial e continuada para os professores que trabalham com essa modalidade de ensino como forma de possibilitar uma educação de Adultos que contemple a realidade desses sujeitos.

Palavras chaves: Política educacional, EJA, Currículo;

ABSTRACT

This study is a subject of research examining the concepts of culture, work and time and priorities guiding the curriculum of EJA in the state of Parana and design that teachers who work with this method of teaching has these lines. Search on the records of the history of education regarding EJA, elements to understand that this form of education was marked by a model of *suplência* and a character, most of the time, compensatory, without a concern with more effective teacher training. The main focus of this study is to analyze the design that teachers have axes of guiding the curriculum of EJA in the state of Parana, to establish a discussion regarding teacher training, because even put their relevance, from the adoption of the Law of Guidelines and basis of Education, specific training, initial and continuous, still occupies little space in the national debate. The choice has been the search with a qualitative approach, through case study, completion of semi-structured interviews and documentary analysis. The study seeks to contribute to discussions about the practice of teachers based on the understanding that teachers must curriculum. The field of search involved two teachers, two educators, a Director of School that serves this type of education and a Regional Coordinator of EJA. It supports on the author, Paiva (1987), Arroyo (2005), Costa (1998), Hadad (2000, 2005), Pierro (2005), Silva (2003), Moreira (2006), and Silva Moreira (2005), Lopes (2006), Freire (1984, 1997, 2005), Forquin (1993), Bourdieu (2001), Veiga-Neto (2003) Souza 2007). The study indicated that teachers have ideas different from those expressed in the Guidelines for Curriculum EJA in the state of Parana and often had no conceptual understanding in relation to axes. Thus it is clear the need for policies for initial and continuing training for teachers who work with this method of teaching as a way of providing an education for Adults covering the reality of these subjects.

Key words: politic educations, EJA, curriculum

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
1.1. Problema.....	15
1.2. Objetivos.....	16
1.3. Metodologia.....	17
2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM HISTÓRICO.....	21
2.1 Políticas Construídas a partir das Necessidades Percebidas pelo Estado.	22
2.2 Políticas Demandadas pela Sociedade Civil.....	37
2.3 Reestruturação da Educação de Jovens e Adultos.....	51
3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	62
3.1 Exigências na formação dos professores de EJA.....	76
4. CULTURA, TRABALHO E TEMPO: OS EIXOS NORTEADORES DO CURRÍCULO DE EJA DO ESTADO DO PARANÁ E AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES.....	86
4.1. Cultura.....	89
4.2. Trabalho.....	104
4.3. Tempo.....	120
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	126

1. INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos é, historicamente analisando, uma modalidade de ensino que atende àqueles grupos sociais que não tiveram acesso ou foram excluídos dos sistemas educacionais formais na idade série. Quando analisamos esses grupos percebemos que na história da educação brasileira existe sempre uma constante, eles são sempre os mesmos, formados por negros, índios, pobres e desempregados, isto é, grupos historicamente excluídos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Mesmo com as mudanças históricas, os programas e as políticas de “inclusão” dos estudantes Jovens e Adultos, há uma permanência, como se esses programas e políticas estivessem apenas reproduzindo uma impossibilidade de acesso e permanência, não possibilitando a integração, de forma consciente e cidadã, desse grande efetivo da população na sociedade.

Minha trajetória escolar foi marcada por acontecimentos que justificam meu interesse nessa modalidade de ensino. Fui aluno de EJA e mais tarde docente dessa modalidade de ensino já há algum tempo. Dessa forma, diante da experiência enquanto aluno e professor de EJA, é que entendo que essa modalidade de ensino constitui um campo de investigação extremamente rico para analisar as políticas públicas no Brasil, a partir de sua especificidade enquanto uma modalidade de ensino que atende aqueles grupos que foram privados do acesso, da permanência ou foram excluídos dos sistemas educacionais, e por consequência colocados a margem do processo de participação ativa na organização dessa sociedade.

O Brasil é um país que se constituiu a partir de ações excludentes de grande parte de sua população do processo de escolarização, o que trouxe consequências históricas fortemente

sentidas na sociedade contemporânea que ainda sofre com os altos índices de analfabetismo conseqüência das poucas e ineficazes políticas de acesso a educação implementadas ao longo da história do país. Essa exclusão teve grande peso social sobre os indivíduos, uma vez que, na configuração da história brasileira, lhes foi negado o direito de participar do processo de formação de uma sociedade igualitária. Dela ficaram de fora os negros, os índios, as mulheres, os pobres que pela organização social do país, não tinham acesso a educação e que segundo Ribeiro (2002, p. 115) “[...] é um bem que deve estar acessível a todos os indivíduos, de modo a tornar possível as condições para o exercício de uma efetiva cidadania”. Dessa forma, embora o Estado tenha ofertado, em diferentes épocas, formas alternativas de projetos e campanhas educacionais para atender os indivíduos que não foram escolarizados na idade própria, seus resultados parecem pouco significativos, de forma que enquanto política social, essas ações, entre outras “[...] precisam ser levadas em conta como fatores causais concomitantes tanto “exigências” quanto “necessidades”, tanto “problemas da integração social” quanto problemas da integração sistêmica” (OFFE, 1984, p. 36). Dessa forma, as necessidades sociais advindas da falta de políticas de acesso devem ser analisadas e entendidas dentro de um contexto maior do que aquele que se apresenta enquanto tal.

Toda política, programa ou projeto para as questões sociais de forma em geral e em especial para a área educacional, devem ser pensados, enquanto parte de uma estrutura social, econômica, política e cultural mais ampla e a influência de todos esses fatores devem ser considerados para a resolução de um problema social. Assim, a educação e toda política, que tem por objetivo a erradicação do analfabetismo para possibilitar o acesso e a permanência desse considerável efetivo da população a educação, devem levar em conta todos os fatores envolvidos no processo e que corroboraram para a negação desses direitos.

Como uma modalidade da política social, a política educacional se insere dentro de um conjunto de estrutura governamental para dar conta dessas questões relativas ao acesso da população ao mundo do conhecimento escrito. Assim, faz-se necessário superar a idéia predominante na sociedade atual de que a educação escolar formal que se consolidou em nosso país nos últimos séculos, com toda sua forma hierárquica, com sua rigidez e as disciplinas organizadas em grades, é a forma perfeita para garantir que os educandos tenham direito ao conhecimento. A Educação de jovens e Adultos é uma modalidade diferente da educação formal, são jovens e adultos que vêm do mundo do trabalho, com uma vivencia social, engajados em movimentos sociais e culturais e que buscam na educação o direito de ser cidadão. Dessa forma, Ribeiro (2002, p. 126); se referindo a constituição da cidadania na história da humanidade, entende que

Se a filosofia e a história mostram que a cidadania, tanto grega como moderna, não foi desenhada para justificar a participação política, dos índios, negros, mulheres, trabalhadores rurais e urbanos, por que não imaginar que esses sujeitos, em seus movimentos, possam ser capazes de inventar seus próprios conceitos, suas próprias utopias, suas próprias escolas?

Para esse jovem e adulto a forma de trabalho pedagógico, como já mencionado, tem que ser repensada, pois foi esta forma de educação que os excluiu do processo de acesso à cidadania. Assim, a rigidez das grades e disciplinas, carga horária, frequência pode estar contribuindo para gerar mais exclusão. Pensar novas possibilidades de práticas pedagógicas que contemple também as realidades, conhecimentos, tempos e vivências desses educandos, pode representar avanços significativos no processo de inclusão desses sujeitos de direito na sociedade.

Um processo de mudanças que prioriza uma educação emancipadora para estes Jovens e Adultos que não tiveram acesso à educação na idade série, pode surgir a partir de uma ampla discussão social, sobre a realidade destes grupos na sociedade contemporânea e a partir daí, formular políticas públicas que propiciem uma educação voltada para essa nova realidade do

jovem e do Adulto, sempre levando em conta: quem é o jovem hoje? Quem é o Adulto? Quais fenômenos sociais os excluíram do acesso à educação? Quais são seus interesses, seus sonhos, suas perspectivas de vida? Em quais grupos sociais e culturais estão inseridos? Toda essa preocupação é no sentido de entender a realidade do Jovem e do Adulto, e possibilitar-lhes as ferramentas e conhecimentos para participar de forma consciente dessa sociedade. Assim, surge a necessidade de uma efetiva preocupação na elaboração de Diretrizes para um trabalho que os valorize como sujeito histórico e de direitos, que querem participar, ser integrado, ser cidadãos. Essas políticas devem ser construídas coletivamente, dentro de uma realidade concreta, com os sujeitos concretos que farão parte desse processo. Entende-se assim que o Projeto Político Pedagógico pode ser um dos instrumentos mais eficientes para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos frente a todo movimento de influências de organismos internacionais na educação. O projeto político pedagógico nasce do chão da escola, das preocupações dos sujeitos que estão envolvidos no processo, para os sujeitos que são parte do processo:

É um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependências e reciprocidade entre os dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. (SILVA, 2003, p. 296).

Entende-se que esse projeto enquanto política institucional deve estar comprometida com uma realidade local, voltada para atender todos os sujeitos em geral e em particular aqueles que estão em situação de desvantagens por vários motivos em relação aos demais membros da sociedade. O projeto político pedagógico integrado à formação continuada do professor é uma possível saída para propiciar uma educação continuada e de qualidade, porque:

[...] o que se quer é formar o aluno competente no uso do conhecimento sistemático, crítico em relação ao contexto, consciente no uso de diferentes linguagens, criativo, autônomo intelectual e moralmente, capaz de usar a liberdade com responsabilidade, em

decorrência da consciência dos limites, e emancipado porque capaz de analisar e julgar as questões como ser reflexivo. (VALE, 1999, p.74).

E não apenas seguir regras determinadas sem um posicionamento crítico frente a realidade e sua existência dentro dela.

Diante dessa nova lógica da sociedade, surge o desafio de possibilitar uma educação visando à cidadania, a humanização e a consciência crítica dentro de uma sociedade que desconhece por sua lógica, a heterogeneidade e as complexidades que devem ser levadas em consideração quando queremos promover uma educação que valoriza a diversidade e possibilite o acesso, à cidadania, e ao exercício da autonomia para o jovem e o adulto que não dispõe de tempo para os estudos ou que por vários motivos abandonou a escola.

O Brasil é um país que está inserido nesse contexto globalizado e sofre diretamente as influências desse processo. Isso ocorre tanto na economia, em que há um forte apelo à abertura de mercados para entrada de produtos e empresas internacionais, o que gera competitividade e moderniza o sistema, quanto na cultura, onde são fortes os embates na tentativa de uma homogeneização de comportamentos e atitudes. Dentro dessa realidade as peculiaridades, as diferenças culturais e sociais de cada região podem ser equalizadas dentro de uma lógica do capital, o que torna difícil a organização de um sistema educacional fundado nas diferenças para o efetivo acesso de todos a educação.

Seguindo a determinantes da competitividade entre os países e considerando imprescindíveis as exigências da reestruturação global da economia:

Disseminou-se a idéia de que para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Mecanicamente atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990 (SHIROMA, 2000, p.56).

Como a globalização econômica está estruturada em idéias que os organismos internacionais aceitam como verdadeiras e passam, por meio das políticas e de programas,

principalmente aquelas relacionadas à educação, a impor aos países em desenvolvimento. a ideologia de que estas instituições, e aqui em especial o Banco Mundial, é “... a única portadora dos instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e com capacidade para aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas”, (SILVA, 2003, p 286). Tais políticas têm implicações para a educação de jovens e adultos, que requerem uma educação voltada para realidades culturais específicas, o que pressupõe, por sua vez, propostas pedagógicas e professores formados para contemplar as diferenças e as especificidades da educação de jovens e adultos, uma necessidade historicamente omitida nas políticas educacionais.

Os efeitos da globalização se fizeram sentir com maior intensidade, a partir da década de 90 com os processos de privatizações. A entrada em massa no Brasil de grupos transnacionais e a expansão do livre comércio, desenvolvidos a partir de uma ampla evolução dos processos de concorrências, levaram à noção de educação como mercadoria, que passou a partir dessa lógica, ser regulada pelas leis de mercado. Assim:

[...] no limite, a educação deixa de, essencialmente, educar; é serviço, sujeito às leis de oferta e demanda, que se reproduz em função de um consumo e com o objetivo de lucro e também de constituir forças de trabalho mais eficientes do ponto de vista das necessidades atuais do mundo do trabalho. (SOBRINHO, 2005, p 154)

Superar essa visão mercadológica da educação, através de políticas de valorização do ensino enquanto possibilidade de acesso a cidadania, sem, no entanto, desvinculá-la da integração igualitária do educando no mercado de trabalho, passa a ser outro grande desafio da educação de adultos na sociedade contemporânea. Frente à nova estrutura social e econômica, com a presença constante de organismos internacionais interferindo e influenciando de forma direta na sociedade brasileira, principalmente na educação, financiando projetos e “opinando” na organização das políticas para a educação, surge a necessidade de repensar a Educação de Jovens e Adultos, frente a essa nova realidade.

Com o intuito de analisar a educação de jovens e adultos na atualidade, buscou-se retomar brevemente a sua trajetória histórica no país. Verifica-se que esta modalidade de ensino sempre foi deixada em um plano secundário, evidente pelo modo como tem sido constituída e desenvolvida no país, com propostas pedagógicas distantes da realidade de vida dos alunos, com professores sem preparo específico para esta modalidade de ensino e materiais didáticos insuficientes que não atendem as necessidades pedagógicas dos alunos.

O que se observa, também, é que muitas vezes o que se propõe nas Diretrizes Curriculares e no próprio projeto, está distante do processo pedagógico desenvolvido pelos professores. Este descompasso entre as políticas e as práticas é também um fator que contribui com impossibilidade de promover uma educação emancipadora que possa contribuir com a autonomia do sujeito.

A formação do professor se constitui em um dos requisitos fundamentais para esta modalidade de ensino. No entanto o que se observa é que os cursos de licenciatura, incluindo a pedagogia, abordam tangencialmente a EJA, que a pós-graduação nesta área de ensino não se constitui em oferta regular e que não são todos os professores que tem possibilidade de frequentá-los. Os professores, então, buscam adaptar sua experiência e seus conhecimentos no ensino regular para aplicar na EJA.

Entende-se que a escola como espaço em que se concretizam as políticas, tem um importante papel na construção de um projeto pedagógico e com a formação do seu quadro de professores, de modo a contribuir com o acesso ao conhecimento dos alunos de EJA. Mesmo em uma sociedade globalizada, excludente, e de consumo, em que toda lógica se organiza no sentido de homogeneizar o ser humano, esse processo pedagógico deve propiciar os instrumentos para o acesso aos códigos e à racionalidade dessa nova sociedade.

1.1 PROBLEMA

Estamos vivendo em um período em que as informações, a sociedade e os próprios conceitos desenvolvidos por essa sociedade evoluem muito rápido, é a sociedade globalizada onde:

[...] tudo esta relacionado, tanto nacional como internacionalmente; um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas etc., são interdependentes, e onde nenhum de tais aspectos pode ser compreendido de maneira adequada à margem dos demais. Qualquer tomada de decisão em alguns desses setores deve implicar uma reflexão sobre as repercussões e efeitos colaterais que cada um provocará nos âmbitos restantes. (SANTOMÉ,1998 p. 27).

Tais políticas têm implicações para a educação de jovens e adultos, que requer uma formação voltada para as realidades culturais específicas, o que pressupõe, por sua vez, novas políticas educacionais que contemplem a formação de professores para trabalhar com as diferenças, as especificidades e as necessidades educacionais dessa modalidade de ensino, historicamente omitidas nas políticas educacionais.

A grande preocupação, então, é buscar meios para promover uma educação visando à cidadania, a humanização e a consciência crítica dentro de uma sociedade que desconhece por sua lógica, a heterogeneidade e as complexidades que devem ser levadas em consideração quando queremos promover uma educação que valoriza a diversidade e possibilite o acesso, à cidadania, e ao exercício da autonomia para o jovem e o adulto trabalhador que não dispõe de tempo para os estudos.

É nesse contexto que o Estado do Paraná organiza de forma “... coletiva... com base em exposições dialogadas com professores, assessores” (PARANA, 2005, p. 8) as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos definindo como eixos norteadores do currículo as noções de cultura, trabalho, e tempo como as que devem articular as ações pedagógico-curriculares das escolas. Estas noções, no entanto, além de não estarem claramente explicadas no

documento, parecem confrontar-se com a realidade encontrada pelos profissionais que trabalham com a educação de jovens e adultos, que é uma realidade de falta de informação, exclusão e desmotivação.

Assim, este trabalho de pesquisa pretende explorar, frente à realidade acima analisada e a partir dos conceitos de cultura trabalho e tempo, apresentados nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná, a seguinte questão: Qual a relação entre a concepção de cultura, trabalho e tempo das Diretrizes Curriculares de EJA dos Estado do Paraná, com aquela explicitada por professores dessa modalidade de ensino?

1.2 OBJETIVOS

Objetivo Geral

-Analisar a relação entre a concepção a concepção de Cultura, Trabalho e Tempo das Diretrizes Curriculares de EJA do Estado do Paraná, com aquela explicitada por professores desta modalidade de ensino, bem como suas implicações sobre as ações pedagógico-curriculares

Objetivos Específicos

- Analisar o conceito de Cultura, Trabalho e Tempo presente nas Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná;
- Identificar a concepção que os professores de Educação de Jovens, Adultos tem sobre cultura, trabalho e tempo;
- Investigar possíveis diferenças e semelhanças entre os conceitos de Cultura Trabalho e Tempo presente nas Diretrizes do Estado do Paraná e o entendimento dos professores que trabalham com essa modalidade de ensino;

1.3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se constitui, por uma análise das concepções de cultura, trabalho e tempo expressas nas Diretrizes Curriculares para educação de jovens e adultos do Estado do Paraná e a concepção que os professores de EJA tem desses eixos norteadores do currículo para essa modalidade de ensino. Dessa forma a pesquisa foi realizada com base numa abordagem qualitativa, o que permitiu identificar elementos importantes para o entendimento que os professores de EJA tem dos eixos norteadores do currículo no Paraná.

Segundo Neves, (1996, p. 01)

[...] a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento.. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Assim, identificar o entendimento que os professores tem de Cultura, Trabalho e Tempo, permite um aprofundamento dos conceitos, de forma a possibilitar um repensar a EJA a partir da formação do docente para essa modalidade de ensino, bem como demonstrar a importância dos movimentos sociais e de suas contribuições nas políticas curriculares para EJA.

A pesquisa foi desenvolvida com professores de uma escola da rede pública Estadual de educação do Estado do Paraná que oferta essa modalidade de ensino. A mesma pesquisa foi feita também com o coordenador da EJA em um dos 32 Núcleos regionais de Educação do Estado do Paraná.

A compreensão dos eixos norteadores do currículo da EJA sob entendimento de sujeitos que trabalham com essa realidade de ensino, mas que estão em espaços de atuações diferentes, pode trazer contribuições importante para o campo das políticas curriculares para essa modalidade de ensino.

Perfil dos sujeitos da pesquisa

Participantes da pesquisa	Sexo	Idade	Tempo de magistério	Tempo que atua na EJA
Coordenados da EJA-NRE Entrevistado 01*	Masculino	Entre 28 e 38	Entre 6 e 10 anos	Entre 6 e 10 anos
Diretor da Escola Entrevistado 06**	Masculino	Entre 38 e 49	11 anos ou mais	Entre 6 e 10 anos
Pedagoga Entrevistada 02*	Feminino	Entre 28 e 38	11 anos ou mais	Entre 6 e 10 anos
Pedagoga Entrevistada 03**	Feminino	Entre 38 e 49	11 anos ou mais	Entre 4 e 5 anos
Professora Entrevistada 04**	Feminino	Entre 28 e 38	Entre 6 e 10 anos	Entre 6 e 10 anos
Professora Entrevistada 05**	Feminino	Entre 28 e 38	11 anos ou mais	Entre 4 e 5 anos

* Entrevistados que dizem ter participado das discussões para elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná. Dizem também ter participado de grupos de estudos ou discussões para implementação dessas Diretrizes

** Entrevistados que dizem não ter participado das discussões para elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná. Dizem também não ter participado de grupos de estudos ou discussões para implementação dessas Diretrizes

Formação inicial/Graduação dos participantes da pesquisa

Participante da pesquisa	Formação/Graduação
Entrevistado 01	Graduado em Letras Português/Inglês
Entrevistada 02	Graduada em Pedagogia
Entrevistada 03	Graduada em Pedagogia
Entrevistada 04	Graduada em Artes
Entrevistada 05	Graduada em História
Entrevistado 06	Graduado em Educação Física

Os sujeitos da pesquisa foram codificados em Entrevistado 01, 02, 03, 04,05 e 06 com o objetivo de resguardar a identidade dos mesmos, bem como a ausência do nome da escola e do Núcleo Regional de Educação.

A pesquisa foi realizada numa instituição de ensino por duas razões principais: Primeiro, e mais importante, porque a escola e os profissionais que lá trabalham atendem uma população carente de trabalhadores que vivem à margem do processo de produção de conhecimento e do domínio das novas tecnologias para seu processo de emancipação. É justamente este tipo de

população que gostaria que o meu estudo mais favorecesse. Segundo, porque trabalho lá já há mais de cinco anos e conheço bem a sua realidade, o que facilitou o trabalho de pesquisa.

Como técnica de coleta de dados para o trabalho de campo, foi utilizada a entrevista semi-estruturada, desenvolvida com dois (02) professores, um (01) diretor de escola, dois (02) Pedagogos que trabalham com Educação de Jovens e Adultos nesta instituição e um (01) coordenador da Educação de Jovens, Adultos de um dos 32 Núcleos Regionais de Educação. Foram realizadas pelo menos duas entrevistas de uma hora e meia com cada um dos professores para que na segunda entrevista, após uma análise prévia dos dados, pudesse aprofundar questões que necessitaram ser mais bem esclarecidas e aprofundadas. Para que os professores participantes da pesquisa se sentissem à vontade para expressar a sua opinião, foi garantido o anonimato de todos os dados coletados e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

Após a realização da pesquisa com os professores, estabeleceu-se um diálogo com o objetivo de contrastar as concepções de cultura, trabalho e tempo expressas nas diretrizes curriculares, a concepção desses eixos no trabalho de pesquisa de alguns autores que desenvolvem pesquisas relacionadas a cultura, trabalho e tempo, dentro de uma perspectiva e como elemento para (re)pensar o conceito de currículo, principalmente aqui para a realidade da EJA e a concepção dos professores, visando averiguar se existe ou não uma relação entre o conceito apresentado pelas Diretrizes e o conceito apresentado pelos professores que trabalham com EJA .

A pesquisa contou também com uma análise documental das Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná. Esta fase da pesquisa foi desenvolvida com base no método de análise de conteúdos. Este método “[...] define-se como um conjunto de

técnicas de análise das comunicações que aposta grandemente no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto” (ROCHA, DEUSDARÁ, 2005, p. 305).

Espero que com esta análise possa gerar subsídios que poderão auxiliar na elaboração de novas políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos e produzir conhecimentos que poderão auxiliar também, os professores em sua prática pedagógica em sala de aula.

Este trabalho de pesquisa está organizado em quatro capítulos: O primeiro capítulo refere-se à Introdução, onde são apresentados os elementos pertinentes a importância de pesquisas abordando os desafios da EJA na sociedade contemporânea, bem como a necessidade de (re)pensar políticas curriculares que atenda a realidade dessa modalidade de ensino. O segundo capítulo refere-se à contextualização histórico, social e político da educação de jovens e adultos. O terceiro se constituiu de análise das políticas educacionais para a Educação de Jovens e adultos e para a formação de professores de EJA. O quarto e último capítulo constituiu-se de um diálogo entre a concepção de cultura, trabalho e tempo presente nas Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná; a concepção desses eixos feita por pesquisadores que vem desenvolvendo trabalhos abordando o conceito de cultura, trabalho e tempo, dentro de uma perspectiva das políticas de currículo e o entendimento que os professores que trabalham com essa modalidade de ensino tem desses eixos norteadores do currículo no Paraná.

2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM HISTORICO

Com os avanços da sociedade brasileira, o rápido desenvolvimento de capitalismo e as conseqüências desse desenvolvimento, a educação passou a ser um meio de se integrar nessa sociedade que agora regida por uma lógica de mercado passa a aumentar a necessidade por políticas publicas de integração do homem do campo e da cidade nessa lógica , para que, se apropriando dos novos instrumentos, possa o individuo integrar-se de forma consciente na sociedade. Esse movimento gerou uma mudança estrutural dessa sociedade relativa a mudanças de pólos econômicos, e dessa forma, a movimentação de massas humanas de uma região para outra em busca de melhores condições de sobrevivência. Não se tem noticias de efetivas políticas sociais que melhorassem as condições de vida do homem do campo que através do êxodo rural, reconfigurou principalmente o mapa urbano em todas as regiões do país, mas com maior intensidade na região centro sul, aumentando, dessa forma, os índices de pobreza, desemprego e analfabetismo.

A historia brasileira traz vários registros de políticas educacionais compensatórias para a educação de forma geral, e em particular para a educação de adultos, hora por meio de referência a elevados números de analfabetos e a percepção da importância da educação no processo de desenvolvimento do país, hora pela pressão dos organismos internacionais com discursos de erradicação do analfabetismo, pois entendem este como um entrave ao desenvolvimento. É percebido também em alguns momentos da historia brasileira, uma forte preocupação com relação a erradicação do analfabetismo como atitude ideológica para aumentar contingente eleitoral. Dessa forma a educação de adultos, historicamente analisando, se configura em um

importante campo de estudos para o entendimento da estruturação e organização dessa modalidade de ensino na sociedade contemporânea.

Todas as políticas de acesso a educação hoje, são para tentar diminuir ou erradicar as conseqüências de anos de negação de direitos, pois a oferta do ensino de forma geral na história brasileira, tem sido antidemocrática e ineficiente, o que caracteriza um sistema educacional injusto, discriminatório e excludente.

É papel do estado enquanto gestor de políticas públicas, aqui entendidas como

A ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social determinada, quer seja pela econômica ou social. Entendemos por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (BONETTI, 2003, p.19-20)

Intervir elaborando leis e políticas sociais que, efetivamente, de conta de repensar a educação enquanto campo de direito do jovem e adulto sua eficácia e importância na sociedade para esse grande efetivo social que historicamente foi excluído e não teve acesso à educação na idade série deve ser um dos papéis do Estado enquanto gestor de políticas públicas. Dessa forma, voltar-se para a história, é buscar entender os fundamentos que deram base a essa modalidade de ensino, as políticas e programas que embasaram sua existência, as ideologias que permearam suas ações e a importância do entendimento desses fatores para o entendimento da EJA como ela se encontra hoje.

2.1 Políticas construídas a partir das necessidades percebidas pelo Estado

A Educação de Jovens e Adultos esteve em toda sua história no Brasil envolta em um processo de exclusão de grande percentual da população, especialmente os mais pobres. Esse processo de exclusão se dava pela impossibilidade que grande efetivo da população brasileira,

nos diferentes períodos de nossa história, tinha de integrar-se na estrutura econômica e social do país. Essa realidade se insere, a princípio, no contexto de formação histórica do país, pois a preocupação com a educação da população jovem e adulta só se faz presente, de forma mais efetiva, a partir de meados do século XIX, isso porque antes desse período “... Os domínios das técnicas da leitura e da escrita não se mostravam muito necessário ao cumprimento das tarefas exigida à grande parte dos membros daquela sociedade colonial”. (PAIVA, 1987, p. 165) Assim, a educação em todo o período colonial da história brasileira, ministrada pelos Jesuítas, objetivava apenas à difusão da fé católica através da catequese e alfabetização, servindo esta última aos objetivos de introdução da língua portuguesa entre os indígenas como forma de dominação, pois alfabetizando os índios, geralmente os filhos dos caciques, os portugueses estavam preparando os futuros aliados que tornariam mais fácil a colonização. Dessa forma,

Com tal medida, não somente a influencia dos meninos sobre os adultos se fazia diretamente sobre os detentores do poder tribal, como também ficavam protegidos os núcleos de colonização portuguesa dos ataques dos indígenas, cujos chefes tinham seus filhos aí aldeados. (PAIVA, 1987, p. 56)

Um fator importante e que deve ser levado em conta nesse processo, é que a educação em geral, e aqui a educação de jovens e adultos sempre esteve diretamente atrelada aos processos econômicos que determinavam as necessidades ou não de processos educativos que dessem conta de expandir a produção econômica. Em todo o período colonial não houve necessidades de um efetivo programa de educação, principalmente de adultos, pois os trabalhos executados, em sua grande maioria por escravos, não exigiam a necessidade da leitura ou da escrita para serem realizados. Assim, segundo Paiva (1987, p. 58)

O sistema educativo não mantinha nenhuma relação com a formação de quadros profissionais para as atividades econômicas. A mão-de-obra necessária a indústria extrativa, ao cultivo extensivo da cana-de-açúcar, à criação de gado, à mineração, não parecia exigir qualquer preparo profissional específico e nem se quer o domínio das

técnicas de leitura e escrita. A economia se baseava no trabalho escravo e aos escravos não se destinava qualquer sistema de educação formal.

Dessa forma, nesse início de colonização, a educação tinha apenas um objetivo de catequizar os índios, difundir a fé católica e desenvolver economicamente o país. Essa política, adotada pelos portugueses, de um isolamento cultural da colônia, passou a se intensificar a partir de meados do século XVIII com a difusão das idéias iluministas dentro da Europa, que já provocavam revoltas em outras colônias americanas. Assim, os portugueses assumiram essa postura de isolamento, temendo as conseqüências das idéias liberais no processo educacional, que de um lado poderiam gerar revoltas e comandar movimentos de emancipação da colônia, mas que gerou também a exploração precária das riquezas naturais da colônia. Para Prado, (1966, p.18)

Quanto às deficiências técnicas, é preciso lançar a culpa principal sobre a administração pública que manteve a colônia num isolamento cultural completo; e não tendo organizado aqui nenhum sistema eficiente de educação, por mais rudimentar que fosse, tornou inacessível aos colonos qualquer conhecimento relativo às suas atividades

Fator este, que dificultou o desenvolvimento econômico em todos os ramos na colônia. Sem uma estrutura urbana formada, o regime de escravidão, e a falta de grandes possibilidades de participação na política, poucos eram os motivos que atuavam em favor do desenvolvimento da educação no período colonial a não ser a religião.

Já vimos que as primeiras formas de educação desenvolvidas no Brasil estavam diretamente ligadas ao trabalho desenvolvido pelos jesuítas e que em grande parte do período colonial essa educação estava a serviço do grande projeto colonizador dos portugueses. As primeiras manifestações no sentido de desenvolver políticas educacionais e discussões acerca da importância de elaboração de programas educacionais principalmente para o grande número de analfabetos existentes no Brasil nesse período, surgiram com a chegada da família real portuguesa no país em 1808. Nesse período foram criados cursos estritamente utilitários de

Medicina, Agricultura, Economia Política, Química Botânica, além das academias militares; para favorecer a vida cultural criaram-se as academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia, entre outras iniciativas. Entretanto, em relação à educação elementar não houve grande progresso.(PAIVA, 1987, p.60)

Essas primeiras manifestações de políticas educacionais, no entanto, excluía índios, negros, mulheres e pobres que formavam a maioria da população brasileira nesse período e não tinha acesso a educação que era ministrada apenas para os filhos da elite.

É desse período o projeto elaborado pelo Gal. Francisco de Borja Stockler em 1812 e que foi rejeitado pela coroa, onde havia uma preocupação com a difusão do ensino de primeiro grau, e recomendava também a indispensável importância da transmissão de conhecimentos importantes aos operários, agricultores e comerciantes que, segundo Paiva(1987) essa preocupação se colocava como uma primeira tentativa oficial no sentido de organizar um sistema de ensino popular no Brasil e a primeira tentativa de possibilitar formação profissional para os trabalhadores de forma geral. Tentativas, também consideráveis, foram a lei de 29 de outubro de 1823 que eliminava o privilégio do estado com relação a instrução elementar, abrindo caminho para as instituições de ensino privadas e a Constituição de 1824, que declarava a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. Esta informação, contida na primeira constituição do Brasil após o processo de independência, no entanto, parece ter ficado apenas na teoria, pois a grande maioria da população brasileira nesse período formada por um grande número de escravos continuavam não tendo acesso a educação.

O Ato Adicional de 1834, considerado por Paiva (1987) um dos instrumentos mais importantes para a educação popular no Brasil no século XIX e grande parte do século XX, descentralizou o ensino elementar no império e dessa forma,

[...] em todo o período é inegável o ato adicional o instrumento legal mais importante para a educação popular no Brasil, com conseqüências que podem ser observadas ainda hoje no país. Ao promover a descentralização do ensino elementar, transformando os

Conselhos Provinciais em Assembléias Legislativas Provinciais com competência para legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la. O Ato Adicional eliminou quaisquer pretensões de uniformização do ensino do primeiro grau em todo país. (PAIVA, 1987, p. 62)

A descentralização passou a responsabilidade da instrução para as províncias e representou uma atitude de isenção por parte do Governo central em relação ao ensino primário, ficando este com a incumbência da educação da elite. Nas províncias o ensino elementar se desenvolve de forma diferentes nas varias regiões do país. Esse desenvolvimento estava intimamente ligado ao desenvolvimento econômico. Dessa forma, com a mudança do pólo econômico da cultura do açúcar no nordeste para o café nas regiões centro sul, houve um processo de migração que levou a uma grande concentração de povos vindos de varias regiões do país, acompanhando o processo desenvolvimentista do centro sul. Assim,

A compreensão da forma como evoluiu a instrução popular nas diversas regiões pode ser facilitada se considerarmos o deslocamento do eixo econômico do país do norte-nordeste para o Centro-sul. Na verdade desde o final do século XVIII, com a decadência da mineração, assistimos ao renascimento da agricultura beneficiada com a abertura dos portos e a emancipação política. Tal renascimento que, de início, favoreceu as regiões Norte-Nordeste, deslocou-se para o Centro-Sul na medida em que perdemos as condições de competição no mercado internacional do açúcar de cana, em que perdemos mercado para o algodão norte-americano e oriental e em que o fim do tráfico negreiro desestimulou a produção do tabaco. As culturas decadentes foram substituídas pelo café e a agricultura deslocou-se para o Rio de Janeiro, sul de Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo. (PAIVA, 1987, p. 64)

O empobrecimento da região Norte-Nordeste iniciou um processo de deslocamento da população dessas regiões para o centro sul, bem como de um grande numero de escravos. Assim todo esse movimento econômico gerou conseqüências importantes na educação, que em todo o século XIX, teve maior êxito nas regiões centro-Sul em decorrência do grande número de pessoas nessas regiões. O município sede do governo central foi a província que mais logrou êxito na questão educacional e onde tivemos algumas iniciativas importantes por parte do governo em relação a instrução popular. Para Paiva, (1987) a reforma de 1851, regulamentada em 1854, de Couto Ferraz estabelecendo as escolas publicas de ensino primário divididas em escolas de

primeiro e segundo grau. Essas escolas, no entanto, tinham acesso negado aos escravos. Esse regulamento, entretanto, não teve o sucesso desejado, pois a instrução primária estava longe de atingir grande parcela da população formada em grande parte por escravos e pobres que ainda permanecia à margem do processo educacional. Assim essa reforma não chegou a resolver as necessidades sociais consequência da falta de instrução popular.

Outra reforma importante nesse período, e que depois foi referencia para as demais províncias que almejavam tal êxito, foi a reforma Leôncio de Carvalho, para quem a educação inspirava no povo hábitos de amor ao trabalho e este era um meio de aumentar as riquezas do Estado. Segundo Paiva, (1987) a reforma de 1878 considerava obrigatório a instrução entre 7 e 14 anos, eliminando a proibição quanto aos escravos instituída no regulamento de 1854. Recomendava ainda a criação de escolas normais para evitar a improvisação de professores, estabelecendo que o governo central poderia criar ou auxiliar escolas normais nas províncias, bem como cursos para o ensino primário de adultos analfabetos. Nesse período estava em discussão a Lei Saraiva, que tornava as eleições diretas, mas enfatizava a restrição ao voto do analfabeto. Assim, em um momento onde a discussão sobre a reforma eleitoral excluía o analfabeto do processo democrático de escolha dos representantes da nação, o desenvolvimento da instrução popular torna-se um meio de aumentar o contingente eleitoral do país, ao lado de um processo de desenvolvimento dos centros urbanos na região centro-sul que também requeria um individuo que soubesse ler e escrever para dominar os instrumentos de trabalho desenvolvidos por essa nova sociedade. É dentro desse contexto que, no entanto, ao final do império, dois projetos merecem atenção especial com relação a instrução popular: o parecer projeto de 1882 apresentado por Rui Barbosa e a convocação do Congresso de Instrução.

O famoso parecer-projeto é o primeiro diagnóstico exaustivo da realidade educacional brasileira relativa ao ensino elementar. Apresentado por Rui Barbosa à Assembléia Geral, em nome da comissão de instrução encarregada de estudar a reforma Leôncio de

Carvalho, ele não era apenas um parecer, mas também um novo projeto de reforma: de seus debates deveriam emergir a reforma que o século reclamava para os problemas do ensino popular, afim de que pudéssemos alcançar os países cultos. A argumentação de seu relator toma por base a aceitação da tese de que existe uma ligação fundamental entre a educação e a riqueza de um país, propondo um programa nacional de defesa contra a ignorância popular, vista como a mãe da servilidade e da miséria (PAIVA, 1987,p.76)

A passagem do regime monárquico para o regime republicano refletiu as mudanças na composição da sociedade brasileira, resultado de várias mudanças que já vinham ocorrendo de forma lenta desde meados do século XIX acompanhado de um rápido crescimento e desenvolvimento das cidades. Esse crescimento veio acompanhado das idéias liberais e da busca por incluir o Brasil no rol dos países industrializados. Devido a crise financeira e as primeiras dificuldades com o comercio do café, o poder político volta para as mãos das oligarquias rurais, que tendo à frente os fazendeiros do café vão compor o quadro político e econômico do Brasil em todo o período conhecido como República Velha. Essa mudança na estrutura econômica do país, no entanto, não fez desaparecer o processo de industrialização que se desenvolvia nos principais centros urbanos do país, pois apesar da grande influencia das oligarquias ruralistas, ocorria um lento processo de desenvolvimento industrial que se beneficiava, inclusive, dos lucros do café, já que os fazendeiros, temendo novas crises na comercialização desse produto, preferiam investir seus lucros em outras atividades econômicas que, no caso do Brasil, nesse período, eram as nascentes industrias nas principais cidades da região centro sul.

Diante de toda essa movimentação econômica, a educação popular nas três primeiras décadas após a proclamação da republica, não difere das últimas décadas do período monárquico. O caráter predominantemente agrário da economia brasileira, não precisava da mão de obra letrada para as atividades trabalhistas desse período. É percebido, algumas vezes, como a de Rui Barbosa, buscando promover uma educação popular que desse conta do grande numero de

analfabetos existentes no Brasil nesse período, mas na prática, não havia qualquer mobilização efetiva a favor de uma educação popular. Dessa forma,

[...] assistimos ao crescimento da demanda por educação popular, e seu precário atendimento, apenas nas cidades maiores. A população do campo (a maior parte da população brasileira), ligados por laços paternalistas às oligarquias estaduais, não sentiam a instrução como uma necessidade imediata nem pressionava no sentido de sua difusão... Mesmo as capitais dos Estados, e a maioria de suas cidades, guardavam muitas características rurais e sua administração era dominada pelo poder dos donos da terra, desinteressados pela instrução do povo. Para a educação das elites e de parte das classes medias emergentes, nos grandes centros urbanos, cuidava a união de reformar e ampliar as oportunidades nos níveis médio e superior (PAIVA, 1987, p. 79)

Assim o que se percebe é uma política educacional centrada nas maiores cidades e voltada para um pequeno grupo do qual fazia parte a elite brasileira desse período. Todo o processo de desenvolvimento de práticas educacionais efetiva a partir do final do século XIX, se dá na região centro sul, isso devido ao grande número de pessoas que migraram de outras regiões e do grande efetivo de imigrantes estrangeiros que chegaram no Brasil nesse período, o que segundo Paiva, (1987, p. 80)

Atuou no sentido de aumentar a pressão pela difusão do ensino afim de garantir oportunidades educacionais para seus filhos. Essa pressão pode ser avaliada pelo volume da corrente imigratória: nos primeiros 20 anos da república, entraram no Brasil cerca de 2 milhões de imigrantes, localizados principalmente em São Paulo, como assalariados nas fazendas do café ou nas indústrias, ou encaminhados aos núcleos de colonização dos Estados do sul.

Com a Proclamação da República, o enfraquecimento das oligarquias rurais e a ascensão de novos grupos econômicos liderados por industriais que insistiam no processo de industrialização do país e tinham ideais liberais.

Outro elemento histórico de grande importância nesse período foi a abolição da escravidão, fenômeno que levou a reformulação da economia brasileira, de escravista para assalariada e de arrendamento com a vinda de vários grupos de imigrante europeus em busca de melhores condições de vida no Brasil.

A abolição, no entanto, não foi acompanhada de políticas públicas ou sociais e educacionais para a integração dos negros na sociedade, ficando esses a sua própria sorte e passando a ocupar as periferias das grandes cidades e engrossando a grande massa de analfabetos existentes no país.

A constituição de 1891 não trouxe grandes mudanças para a educação popular de forma geral. Ela seguiu os mesmos preceitos que orientou todo processo de orientação educacional do período posterior ao Ato Adicional de 1834, que delegava a responsabilidade da instrução pública para as províncias e municípios, ficando o Estado incumbido do ensino secundário e superior. Tal política mostrou a perpetuação da precariedade do sistema da instrução popular no país. Isso, devido aos preceitos republicanos de acabar com o processo centralizador que era característico do período monárquico. Permanecer com uma política de centralização significava adotar princípios antes criticados no período da monarquia. Esse fenômeno se mostrou também dentro de uma política de descentralização da instrução pública, pois mesmo sendo uma política adotada no período anterior, ela respondia aos ideais de descentralização pregada pelos republicanos. Outro fator que também deve ser considerado nessa mudança de organização política do país é a importância da questão eleitoral, que a partir da Lei Saraiva estabelecia pela primeira vez a restrição ao voto do analfabeto, quando a lei de 1824 tomava a renda como base eleitoral, mas nada dizia quanto a instrução.

Dessa forma, com a Constituição de 1891 eliminava-se a seleção pela renda mas acrescentava-se a seleção pela instrução em um país que segundo Paiva (1987, p.85) “no censo de 1890 informava da existência de 85,21% de iletrados na população total do país”. Índices estes que, segundo a autora, representavam uma vergonha para a intelectualidade brasileira do início do século XX. Assim todo o entusiasmo pela educação que se perceberá nas primeiras décadas do século XX tem o objetivo de pensar em programas que dêem conta de resolver o problema do

analfabetismo. Este entusiasmo foi muito percebido não só nos intelectuais, mas em políticos interessados em aumentar o contingente eleitoral.

Com a instrução popular nas mãos dos Estados, os problemas enfrentados no período do império relativos a precariedade dos programas, falta de centralização ou de programas de caráter nacionais, pouca informação sobre os programas desenvolvidos nos estados e os poucos recursos financeiros investidos na instrução popular e nos programas destinados a educação, continuavam sendo um desafio ao governo no sentido da erradicação do analfabetismo e da universalização da educação. As conseqüências desse ato se fizeram sentir principalmente devido à perpetuação da precariedade do nosso sistema elementar de ensino, dessa forma, o final do século XIX foi marcado por uma grande mobilização e representou segundo Paiva (1987, p.90)

Um dos mais importantes períodos na história da educação brasileira. Nele se deleniam mais claramente muitas das características de nossa educação popular, das idéias pedagógicas que vão orientar sua evolução, da forma como buscamos soluções para os nossos problemas educativos. Nele adquire força a concepção de educação panacéia, cobrindo os verdadeiros problemas da sociedade brasileira; nele se difunde ou fortalece uma concepção humanitarista da educação e a idéia do analfabeto como incapaz encontra sua formulação mais radical.

Mesmo com todos os avanços com relação à importância de políticas educacionais efetivas para resolver os problemas de analfabetismo que acometia grande percentual da população brasileira, alguns fatores vão determinar seu agravamento a partir de 1915, quando assistimos ao aumento considerável dos índices de analfabetismo em quase todos os Estados brasileiros. Isso se dava porque os investimentos na educação, como afirma PAIVA (1987) eram irrisórios, poucos ultrapassando os 10% nos Estados, variando de um Estado para outro (sendo que nos Estados do Norte e Nordeste a situação era ainda mais crítica, devido ao grande índice de pobreza causado pelo enfraquecimento das atividades econômicas nessa região e principalmente devido a mudança do eixo econômico dessa região para o centro-sul) não existindo quase nenhum investimento por parte da União, que devido o processo de

descentralização da educação ignorava os movimentos educativos desenvolvidos dentro dos estados e menos ainda por parte dos municípios. A primeira Guerra Mundial trouxe para o Brasil a necessidade de organizar um processo de desenvolvimento industrial para suprir as necessidades internas devido a dificuldade de importar produtos manufaturados das indústrias européias. A guerra trouxe também a eclosão de um surto nacionalista que gerou novamente a discussão dos ideais republicanos e democráticos os quais, “ se ligam aos anseios de universalização do ensino elementar e de ampliação das oportunidades educacionais para o povo” (PAIVA, 1987, p. 95) A medida que os grupos industriais urbanos pretendem a retomada do poder político, ocorre uma luta pela democratização do ensino, como meio de aumentar as bases eleitorais, já que

A restrição ao voto do analfabeto, incorporada pela Constituição de 1891, tornava necessária a difusão da instrução popular para que a composição do bloco de poder pudesse ser alterada. Surgem os movimentos privados para a difusão do ensino, luta-se pela intervenção da União nesse sentido, aparecem as primeiras iniciativas em favor do ensino rural, tentando levar ao campo os novos valores industriais-urbanos e ferir o poder agrário em suas bases. Caracteriza o período a luta contra o analfabetismo, transformado em causa de todos os problemas nacionais que será substituída na década de 20 pela luta em favor do ensino primário integral.(PAIVA, 1987, p.95)

Assim mesmo a preocupação por parte dos políticos, ligados ao grupo industrial-urbano que levantavam bandeiras defendendo a universalização da educação e a importância da educação da população rural para uma mudança das estruturas política e econômica ruralista, com o crescimento rápido da população e a necessidade de uma instrução popular para tornar esse grande efetivo da sociedade brasileira eleitores um potencial, somente mais tarde, a partir da Constituição de 1934, é que teremos uma política nacional pensando o direito de todos à educação, estendendo esses direitos à população adulta analfabeta e reconhecendo, pela primeira vez, a Educação de Jovens e Adultos e dando a essa modalidade de ensino um tratamento singular.

O período entre a Revolução de 1930 a 1945, apresentou dois momentos com características totalmente diferentes: o primeiro conhecido como “Segunda República” se caracterizou por ideais democráticos, o que no campo educacional se traduziu na difusão de um ensino técnico profissional, como uma forma de preparar mão-de-obra qualificada para as indústrias e o comércio. Segundo Paiva (1987), busca-se fugir de uma postura quantitativa, defendida pelos liberais como uma forma de se livrarem dos mecanismos de controle e das fraudes eleitorais, práticas comuns no período da República Velha, para apoiar uma postura de valorização e difusão de uma educação de qualidade. Preocupados com o processo de descentralização da educação que fora instituído no Ato Adicional de 1834 e que a Constituição de 1891 manteve, os educadores desse período reunidos na IV Conferência Nacional de Educação, em 1931 organizaram um manifesto que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros, que seguindo diretrizes de centralização da educação do país e defendendo a ideia de um Plano Nacional de Educação, influenciaram a assembleia Nacional Constituinte e conseqüentemente a Constituição de 1934. Dessa forma a

Constituição de 1934 atendeu as reivindicações dos representantes do movimento renovador, atribuindo ao Governo Central competência para “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus, e ramos, comuns e especializados; a coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o território do país” bem como, “exercer ação supletiva, onde se faça necessária por deficiência de iniciativa ou recursos” (Art. 150). A Carta Constituição reconhecia a educação como direito de todos, devendo ser o ensino primário integral e gratuito, e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. (PAIVA, 1987,p. 124)

Essa constituição foi um marco na história da educação no Brasil, pois representou, pela primeira vez, a existência de uma política nacional de educação com força de lei no país. Na teoria essa Constituição representou um grande avanço nas discussões sobre o processo de nacionalização da educação, no entanto, na prática, pouco se fez efetivamente para implementação dos preceitos descritos na Constituição, pois não se percebe medidas efetivas por

parte do governo central, deixando para os Estados o cuidado dos sistemas de instrução popular. Algumas medidas efetivas na área educacional só vão efetivamente aparecer a partir do Estado Novo, já sobre a orientação de uma política autoritarista, que ignora todo o processo de discussão do período anterior e institui preceitos quantitativos que “...além dos objetivos de capacitação de mão-de-obra e democratização do ensino elementar, visava mais claramente a defesa da ordem social (...) como instrumento de difusão ideológica” (PAIVA,1987, p. 131).

A década de 40 se configura no Brasil, por uma preocupação, principalmente, por parte dos órgãos internacionais com relação aos altos índices de analfabetismo acompanhados de um baixo desenvolvimento do país e a necessidade de uma ampla discussão em torno da Educação de Jovens e Adultos e a tentativa de estruturar uma metodologia para essa modalidade de ensino. O analfabetismo demonstra o processo de “atraso” pela qual o país vive (UNESCO, 2006) é preciso combatê-lo. Dessa forma é que se criou em 1942, mas instituído em 1946, o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) que trouxe recursos para a alfabetização e para a educação de adolescente e Adultos analfabetos. A criação desse fundo foi importante na história da educação brasileira, pois seus recursos, serviram para implementar programas de educação da população Adolescente e adulta analfabeta como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos CEAA, criada em 1947 para atender aos apelos da UNESCO com relação as altas taxas de analfabetismo existente no país. É nesse momento que são criadas campanhas de alfabetização com a finalidade de “... preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo” (PAIVA,1987, p.178). Dessa forma, regulamentado pelo Fundo Nacional de Ensino Primário (FINEP), é aprovada em 15 de janeiro de 1947 a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA), com uma orientação nitidamente ruralista e com a proposta de

resolver os problemas de analfabetismo que segundo Paiva (1987) nesse período atingia mais de 55% da população de 18 e mais anos. De caráter extensivo, essa campanha pretendia promover uma extensa alfabetização das massas, criando classes de alfabetização regidas por voluntários onde através do sistema de ensino já organizado nas federações foram criados planos de ação extensiva priorizando as técnicas de leitura e escrita oferecendo alfabetização (três meses) e condensação de curso primário em dois períodos letivos de sete meses de duração. Quanto a sua organização estrutural,

cabia à União o planejamento geral, a orientação técnica e o controle geral dos serviços bem como a prestação de auxílio financeiro e o fornecimento de material didático; compreendia a unidade federada a instalação das classes, o recrutamento do pessoal, a administração e fiscalização imediata dos serviços. A difusão dos objetivos da campanha caberia tanto a União quanto aos estados e deveria ser feita de modo a estimular a colaboração de voluntários nas atividades da campanha (PAIVA, 1987, p. 190)

No seu plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo “... deveria ser uma autentica campanha de salvação nacional; uma nova abolição” (MARIANI, 1945, p. 67) conduzida pelos educadores anteriormente identificados com o Estado Novo e que agora tinha como diretriz política a quantidade (extensiva) com a qualidade e a continuidade do ensino (profundidade). Na verdade, entretanto, predominou o aspecto quantitativo, pois a intenção qualitativa, a ação “em profundidade” nunca chegou realmente a se concretizar senão em aspectos e amplitude muito restritos.

Dessa forma, a Educação de Adultos se transforma em um elemento principal para uma organização da sociedade de forma democrática, que possa desenvolver na população adulta

analfabeta o sentimento de pertencimento social. Dessa forma, se referindo a Campanha, Lourenço Filho, afirma que:

“[...] devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-lo para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se a vida social e às preocupações de bem estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral (Lourenço Filho 1950, p. 8)

O fracasso da Campanha se deu por vários motivos relacionados à sua organização. Desde 1949 começaram a aparecer as dificuldades. A primeira estava relacionada Segundo PAIVA (1987) as irrisórias vantagens oferecidas ao professor, que gerava falta de entusiasmo, onde alguns chegavam até mesmo a abandonarem o trabalho e em outras regiões onde nem os leigos aceitavam as tarefas da campanha. A falta de uma remuneração trazia outro problema que foi abordado por vários estados no II Congresso de Educação de Jovens e Adultos (1958), que dessa forma só era possível aliciar um corpo docente despreparado e incompetente. Junto a esses problemas se somaram a falta de verbas para resolver problemas de iluminação e aquisição de materiais escolares, materiais didáticos padronizados e na maioria das vezes inadequados as várias regiões do país. Todos esses fatores concorreram para que a campanha fosse chamado por alguns setores da sociedade e até mesmo pelos alfabetizandos, devido ao despreparo dos professores, de “fábrica de eleitores”. Dessa forma após dez anos de seu lançamento, a Campanha já não oferecia uma orientação aceitável para resolver o problema da educação dos jovens e adultos analfabetos no Brasil. Todas essas idéias foram novamente discutidas pelos intelectuais brasileiros no II.º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958, convocado e patrocinado por várias entidades públicas e privadas, com o apoio do Ministério da Educação e Cultura entre os dias 9 e 16 de julho. Seguindo orientações do MEC, no sentido da educação para o desenvolvimento e de educação para todos, esse Congresso veio com o propósito de discutir e

apresentar estudos do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos, visando seu aperfeiçoamento

Segundo Paiva (1987), tratariam os congressistas de fazer um balanço da questão educacional no Brasil, bem como, estudar as finalidades, formas e aspectos sociais da educação dos adultos, seus problemas de organização e administração, além dos métodos e processos pedagógicos mais adequados a esse tipo de educação. Dessa forma sub temas como a educação de adultos e a democracia; a educação de base; a educação de adultos e a organização do trabalho; a educação para o desenvolvimento; a iniciação, a formação e o aperfeiçoamento profissional na educação dos adultos; a educação de adultos e seus aspectos regionais; a educação de adulto e a difusão cultural; a educação de adultos e a assimilação do imigrante; a educação de adultos e a recuperação dos marginais; técnicas de alfabetização ; material didático; rendimento escolar , entre outros tratados, somaram mais de 200 teses enviadas para o congresso, todas objetivando pensar possibilidades de novas abordagens que desse conta da realidade da Educação de Jovens e Adultos.

2.2 Políticas demandadas pela sociedade civil

A convicção de que o Brasil estava num processo de mudança e que as velhas formas de tratar a educação de forma geral e em especial a educação de adultos, já não dava mais conta de resolver os problemas estruturais e sociais nos quais o Brasil estava emerso. Assim, segundo esclarecimentos do Ministro da Educação Clovis Salgado (1958) à imprensa na época “cabia ao congresso diante das atuais condições sociais, econômicas e culturais do país rever os objetivos da educação de adultos e fixar suas novas diretrizes, tendo em vista o empenho do atual governo no sentido de orientar a educação em todos os níveis e graus para o desenvolvimento”. Essa

preocupação com uma educação voltada para o desenvolvimento do país estava também presente no discurso do presidente Juscelino Kubitschek perante o congresso onde ressaltou a importância da educação de adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico. Segundo ele, a educação possibilitaria o

Preparo intensivo, imediato e pratico aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para a completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional e técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos um momento de profundas transformações econômicas e sociais no país. A Fisionomia das áreas geográficas transforma-se continua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos. O governo espera desse Congresso não somente o exame critico dos processos e métodos e dos resultados dos planos de educação de adolescentes e adultos levados a efeito pelo MEC, pelos Estados, municípios e entidades privadas e religiosas, mas, também, e principalmente, a formulação de uma doutrina sobre a matéria, que deverá orientar o governo e particulares no planejamento e na condução dos programas de educação de adultos, em face das condições do país, em rápida e continua transformação (Discurso do presidente da República (Juscelino Kubitschek) no II Congresso de Educação de Adultos 1958)

O segundo congresso foi importante para a Educação de Jovens e Adultos, pois trouxe contribuições de várias vertentes ideológicas e deu oportunidade para manifestações de vários educadores preocupados em buscar novos métodos para a alfabetização de Adultos.

Com uma variedade de posicionamentos ideológicos que iam desde argumentos em favor de uma educação de adultos que servisse de instrumentos para prevenir subversão, como a tese apresentada por Fernando Barbosa de Carvalho(1958), orientador educacional do Maranhão; passando por aqueles que aconselhavam “ um procedimento cauteloso, para evitar perturbações sociais, que poderiam ocorrer com uma alfabetização em massa da população rural sem as medidas efetivas para sua fixação no campo”, tese apresentada por Inezil Penna Marinho (1958) – técnico da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) do Departamento

Nacional de Educação (DNE); chegando naqueles que consideravam que os trabalhadores tinham direito a uma educação que lhes possibilitasse participar de forma consciente e democrática. “Os , que trabalham não podem ficar a mercê de uma minoria que constitui o governo e decide os destinos da pátria” . Seguindo essa tese, apresentada por A. Veiga de Freitas (1957), com o título “A educação de Adultos no Brasil em face dos sistemas de ensino no Distrito Federal, nos Estados e nos territórios” clamava pela erradicação do analfabetismo afim de que se pudesse ter no Brasil uma verdadeira democracia que só seria possível quando todos os brasileiros maiores de 18 anos soubessem ler a chapa do candidato de sua escolha e pensarem na capacidade e ação de cada um frente a coisa pública. Para esses a Educação de Adultos seria um meio de preparar “elementos melhores que tomem a direção da coisa pública sem tentar subverter a ordem social, fazendo a sociedade evoluir na paz, justiça e trabalho”.

Toda essa euforia, misturando entusiasmo e realismo, fazia surgir novas idéias pensando a Educação de Adultos como “instrumento de transformação social” (Paiva, 1987, p. 209). Essa nova perspectiva sobre a Educação de Adultos também vai ser defendida pelo grupo de pesquisadores de Pernambuco do qual faz parte Paulo Freire. Em Seminário preparatório para o II Congresso de Educação de Adultos realizado em Pernambuco, Paulo Freire relatara o tema “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, onde ele chama a atenção para as causas sociais do analfabetismo. Segundo Paiva, (1987, p. 210)

Discutiu-se em Recife a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de colaboração, participação e decisão responsável em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudos e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais

Estavam aí postos os princípios que iriam nortear o sistema de ensino e a teorização educativa do professor Paulo Freire onde a acomodação e a massificação eram substituídas pela liberdade e pela crítica na luta do homem pela sua humanização. Nessa mudança a educação deveria

Ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção (FREIRE, 1968, p. 59)

Nas décadas de 1950 e 1960, associada a um contexto de efervescência de movimentos sociais, políticos e culturais, constata-se a emergência de uma nova perspectiva fundamentada nessas idéias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire que idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, partindo da realidade concreta do educando. A respeito dessas experiências afirma Freire(2006, p.81):

[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E tudo isso vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura de mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”

Havia aí uma preocupação com uma educação voltada para a realidade concreta do Jovem e do Adulto na sociedade, de forma consciente, crítica, capaz de agir e transformar as estruturas sociais injustas na qual ele vivia. Ainda conforme Freire, (1968) era preciso tentar inserir o pensar entre a compreensão mágica da realidade, organizar o pensamento do homem analfabeto e levá-lo a reformar suas atitudes básicas diante da realidade, a captar os dados da realidade por uma via crítica. Somente um método que utilizasse o diálogo participante poderia fazê-lo.

O debate educacional se intensifica a partir da década de 60 devido as condições favoráveis com as idéias surgidas do II Congresso Nacional de educação de Adultos em 1958.

Surgiram movimentos privados, ligados a igreja como o Serviço de Assistência Rural-SAR, no Rio Grande do Norte, diante disso, outras dioceses interessadas pela questão educacional criaram a Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC)

Diante dos insucessos das Campanhas educativas anteriores, em Janeiro de 1958 foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) com a esperança de que essa Campanha trouxesse algumas luzes para a implementação de uma educação popular que preparasse o cidadão para o mercado de trabalho, aumentando a produtividade, mas que, também, valorizasse os valores morais e espirituais, aspirando a humanização do educando. A Campanha deveria ser uma tentativa de “ensinar métodos e processos de elevação do nível cultural de nossa população, e, portanto, também de erradicação do analfabetismo”.(MOREIRA, 1960, p. 22) Ainda segundo Paiva (1987, p. 115) “sua programação destinada a diversas faixas etárias, visaria combater o analfabetismo em todas as suas frentes como fenômeno social que tem causas socioeconômicas que devem ser combatidas”. Essa Campanha, no entanto, sofrendo as dificuldades financeiras comuns a todas as Campanhas educativas do MEC nesse período se extinguiu em 1963.

Como um programa experimental, a CNEA não obteve o resultado esperado, com relação a Educação de Adultos, isso devido aos altos índices de evasão escolar onde segundo Paiva (1987) apenas 30% da população buscam escolarização, e desses, 80% tem idade inferior a 30 anos. Dessa forma a Campanha se volta predominantemente para a escolarização primária das crianças, seguindo as informações do Projeto Piloto de Leopoldina utilizado em várias partes do Brasil, com as diversas adaptações às condições locais, como meio de erradicação do analfabetismo. A importância desse programa se mostrou na sua influencia nos programas que se seguiram posteriores a ele e também pela tecnificação do campo educacional com a utilização do sistema de radio educação que estariam na base dos sistemas dos futuros programas de educação

popular, como o Sistema Radio Educativa Nacional (SIRENA), o Sistema Radio Educativa da Paraíba (SIREPA) e a programação escolar da Radio Selinalta de Pato Branco no Paraná.

As ações governamentais na década de 60, foram influenciadas pelas iniciativas privadas em relação a educação de Adultos. Somam-se a essas iniciativas a Ampliação do Serviço de Assistência Rural (SAR), a criação da Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), programa que demonstra o grande interesse da hierarquia Católica pelo problema da educação popular. Com o início do governo de Jânio Quadros, a educação passou a ser considerada uma área de grande importância para o governo, importância essa, traduzida na criação de programas emergenciais como o Movimento de Educação de Base (MEB) e da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) sendo esse último, “ um enorme desperdício de recursos para um programa que sobreviveu apenas seis meses.”¹(PAIVA 1987, p. 229).

Ainda com relação a esse período, outras iniciativas tiveram grande importâncias com relação a educação popular no Brasil, todas elas tendo como base o sistema de ensino desenvolvido pelo professor Paulo Freire: o grande trabalho do próprio Paulo Freire, no início da década de 60, que concebia o ato pedagógico como uma práxis social e política; o Movimento de Educação de Base articulado com o sistema de ensino de Paulo Freire; os Centros Populares de Cultura que adotaram como trabalhos sistemáticos a alfabetização de Adultos sob a influencia do Movimento de Cultura Popular; o Movimento de Cultura Popular de Recife (PE) que visava integrar o educando à vida cultural e política do país, por intermédio do qual Paulo Freire lançou o embrião de suas experiências com Educação de Adultos; a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler” em Natal (RN) que, abandonando a alfabetização tradicional , adotou o

¹ Afirmação se referindo à elaboração, edição e distribuição gratuita do material didático, sendo prevista a impressão de 4 milhões de cartilhas para a alfabetização de adolescentes e adultos, 10 milhões de cadernos e milhares de outras publicações, sendo esta uma das poucas fases do programa realmente cumprida.

sistema de ensino Paulo Freire e estabeleceu intercâmbio com o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco. Todos esses grupos

Pretendiam a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto a educação parecia um instrumento de fundamental importância. (PAIVA, 1987, p. 230)

O que se percebe no início da década de 60, é a influência do sistema de Educação desenvolvido por Paulo Freire em todos esses programas, onde “As iniciativas de educação popular eram organizadas a partir de trabalhos que levavam em conta a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos” (BRASIL, 2002, p. 15) Dessa forma ainda segundo Paiva (1987, p.251)

Para Paulo Freire a sociedade tradicional brasileira, “fechada”², se havia rachado e entrara em transito, ou seja, chegara o momento de sua passagem para uma sociedade “aberta”, democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se nele criticamente, querendo participar e decidir, abandonando a condição de “objeto” e passando a ser “sujeito” da história. A acomodação e a massificação eram substituídas pela liberdade e pela crítica na luta do homem pela sua humanização.

Nessa passagem a educação

Haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima social da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção (FREIRE, 1968, p. 59)

Assim, o método que permeou esse período e que tinha sua principal fundamentação nas idéias desenvolvidas por Paulo Freire, visava a formação das pessoas por meio do diálogo, em torno de símbolos e significados da vida cotidiana entre alfabetizados e educadores, diálogo onde ambos aprendiam e, a partir de uma reflexão crítica de sua realidade, tornavam-se

² Aspas da autora.

conscientes de sua história, fazendo-se sujeitos dela. Com relação a estas experiências de educação e cultura popular que questionavam a ordem capitalista e fomentavam a articulação das organizações e movimentos sociais afirma Paiva (1987, p. 259),

A multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado (...) a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas idéias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras.

A partir de 1964, com o golpe militar, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com uma perspectiva centralizadora e domesticadora passou-se a atender as necessidades de recursos humanos para as demandas do modelo econômico. Com o regime militar e as

Importantes transformações sócio políticas e econômicas que o sucederam, os enfoques críticos desapareceram de cena, enquanto que, favorecido não só pelas mudanças contextuais, mas também pelo aumento da influência americana, o tecnicismo acabou por tornar dominante no pensamento educacional brasileiro... (MOREIRA, 1999, p. 130)

O que se observa nesse período, é uma tentativa de acabar com os movimentos de educação popular, onde os governos passaram a implementar políticas voltadas aos preceitos tecnicistas, que segundo Moreira (2006 p.83):

Passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotada pelos militares, e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina de segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. A preocupação fundamental passou a ser a eficiência do processo pedagógico indispensável ao treinamento adequado do capital humano no país.

Essa individualização da aprendizagem, favorecendo a difusão das modalidades de educação não presenciais em centros de estudos supletivos, como os tele cursos não possibilitavam o diálogo, a interação, a discussão entre os demais participantes do processo e

dessa forma, não priorizava mais as vivências, e a história do educando como no período que antecedeu o golpe militar.

A partir de 1964, o que se percebe são movimentos repressores que atuam contra o desenvolvimento de uma educação emancipadora e dessa forma, prioriza-se a realização de programas assistencialistas e conservadores, que em nada ajudam no processo de erradicação do analfabetismo. Somente diante dos apelos da UNESCO com relação ao problema do analfabetismo e a necessidade de políticas públicas para sua erradicação, é que se percebem discursos em favor de uma educação como “ instrumento essencial para que o homem pudesse manifestar-se como homem., o analfabetismo é uma exigência cívica, pois social e intelectualmente capazes, os brasileiros formarão uma pátria unida e autentica”³. Dentro desse contexto de discursos de valorização da educação enquanto uma política social pública é que surge Cruzada da Ação Básica Cristã no Recife, que se destinava ao homem analfabeto, que diante do surto de industrialização a qual a sociedade da época vivia era considerada mão de obra inútil que devia ser aproveitada. Nesse sentido, segundo Paiva (1987) esse homem analfabeto era visto como potencial desperdiçado como um elemento que servia apenas para minar a sociedade em suas estruturas mais básicas. Assim a Cruzada

definia-se como um programa que, compreendendo o desnível industrialização-habilitação, havia sido planejado com a finalidade de ajudar o homem analfabeto nordestino a acompanhar o desenvolvimento da região e (...) visava capacitar o homem analfabeto a ser participante na sua sociedade, como um contribuinte do desenvolvimento sócio-econômico e, também, recebedor de seus bens.(Cruzada ABC, 1968, p. 2)

A Cruzada ABC, representou também ,nesse período, uma forma de resposta às constantes críticas de organismos internacionais com relação aos altos índices de analfabetismo existentes no Brasil, principalmente dos jovens e adultos. Como já foi citado anteriormente, o

³ Ver o trabalho de Édson Franco, In. *Alfabetização, exigência Cívica*, 1966, p.28

Brasil estava num momento de forte processo de industrialização, e os altos índices de analfabetismo representavam um atraso ao progresso. Dessa forma, a Cruzada, através recursos da Fundação Agnes Erskine⁴ Norte Americana e da United States AID (USAID) além dos objetivos de erradicação do analfabetismo, Segundo Skidmore (1969) nesse período a Educação de Adultos, sob a orientação norte-americana, teve suas atividades desenvolvidas preferencialmente nos Estados do Nordeste, porque foi nesta região que os programas anteriores haviam semeado idéias que deveriam ser neutralizadas, pois iam contra os preceitos centralizadores do regime vigente no país. Já no Rio de Janeiro e na Guanabara, o PNE havia tentado iniciar sua programação, onde na última eleição revelara uma tendência muito clara do eleitorado para a esquerda.

Segundo Paiva (1987), sem experiência no campo educacional e recusando-se a aprender com os nacionais, a cruzada não logrou confiabilidade entre os técnicos brasileiros e ao lado do emprego inadequado dos recursos financeiros, provocou a redução dos financiamentos junto aos organismos internacionais, fato que levou a extinção progressiva nos vários Estados, entre os anos de 1970 e 1971.

Em dezembro de 1967 o presidente Médici oficializa o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que regulamentado pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967 só teve efetiva implantação em todo o território Nacional em 1970 sob um intenso controle do governo federal. O MOBRAL tinha como meta diminuir drasticamente o analfabetismo no Brasil, passando dos 32% de Jovens e Adultos analfabetos no início do programa, para um índice

⁴ A Cruzada ABC tem suas origens nas iniciativas de um grupo de professores do Colégio Evangélico Agnes Erskine de Pernambuco, ligado à igreja protestante Norte-americana, e que foram os idealizadores de um trabalho de Educação de adultos iniciado em bairros pobres do Recife inicialmente conhecido como Promoção Agnes em 1962. Num segundo momento, em convenio com o governo do Estado, esse programa educacional, que antes se chamava "Promoção Agnes", passou a ser chamado de Cruzada de Ação Básica Cristã que mais tarde foi estendido para outras regiões do nordeste, Rio de Janeiro e Guanabara.

inferior a 10% em 1980. Como programa de alfabetização, o MOBRAL, tinha uma diretriz tecnicista e como um movimento de educação de massa em pouco tempo, ele se caracterizava

(...) como uma ação que se extinguiria após resolver o problema do analfabetismo, tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Por sua presença maciça no país e sua capilaridade, pode servir para legitimar a nova ordem política implantada em 1964 (HADDAD, 1991, p.13)

Esse movimento de educação

[...] tinha três características básicas: independência institucional e financeira face aos sistemas regulares de ensino e aos demais programas de educação de adultos; articulação de uma organização operacional descentralizada, apoiada em comissões municipais incumbidas de promover a realização de campanhas nas comunidades; centralização das orientações do processo educativo. Havia a Gerência Pedagógica Central, que cuidava da organização, da programação de execução e da avaliação dos trabalhos. (SOUZA, 2007, p. 35)

No entanto, o MOBRAL, enquanto movimento de educação de massa, não se diferenciou muito dos programas de massas anteriormente desenvolvidos no Brasil. Essa forma de programa educacional, não era apreciada pelos organismos internacionais, principalmente a UNESCO, que ao contrario dessa forma de organização de programas educacionais, se interessava pelas montagens de micro experiências em meios urbanos e rurais. Com medidas dessa natureza, acreditavam obter melhores informações sobre os custos da alfabetização por indivíduos e buscar métodos de alfabetização verdadeiramente funcionais, em face dos sucessivos fracassos das campanhas de educação de massa e também, da estratégia de vincular os programas de educação de massa dos adultos ao desenvolvimento comunitário.

A partir de 1970, com base no decreto presidencial e de uma portaria nº 408/70 que determinava a transmissão de programas educativos em caráter obrigatório por todas as emissoras de radio do país, obrigatoriedade essa, fundamentada na lei 5.692/71 como busca de resolver os problemas educacionais que ainda persistiam de forma alarmante em todo o país, foi criado o Projeto Minerva que, se utilizando do rádio buscava capacitar os alunos para prestarem os exames supletivos,

O objetivo maior do projeto atendia à Lei nº 5.692/71 (Capítulo IV, artigos 24 a 28) que dava ênfase à educação de adultos. O parecer nº 699/72 determinava a extensão desse ensino, definindo claramente as funções básicas do ensino supletivo: suplência, suprimimento, qualificação e aprendizagem. A meta a atingir pretendia utilizar o rádio para atingir o homem, onde ele estivesse, ajudando-o a desenvolver suas potencialidades, tanto como ser humano, quanto como cidadão participativo e integrante de uma sociedade. (<http://www.eps.ufsc.br/disc/tecmc/bahia/grupo8/site/pag6.htm> acesso em 15/04/2007)

A avaliação do rendimento dos alunos dentro desse projeto não foi concretizada, sendo os mesmos orientados e encaminhados para prestarem os exames supletivos conhecidos como Madureza, que ocorriam duas vezes no ano sob a responsabilidade do Departamento de Ensino Supletivo DSU/MEC. Como os índices de aprovação não foram satisfatórios, no início dos anos de 1980 este projeto foi extinto.

A Lei nº 5692/71 contempla a educação supletiva e determina em seu Art. 24 que o objetivo dessa modalidade de ensino é suprir a escolarização não realizada em idade série para os adolescentes e adultos, bem como proporcionar, através da volta desse grande efetivo da população, à escola, atualização e aperfeiçoamento dos estudos (BRASIL, 1971)

Para atender o grande número de analfabeto existente em várias regiões do país, o Ensino Supletivo também disponibilizava o ensino a distância para os jovens e adultos que não tiveram acesso a escolarização na idade própria. Conforme Art. 25 da Lei nº 5692/71, § 1 os cursos supletivos “[...] terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam”. (BRASIL, 1971) Dessa forma, meios como o rádio, correspondências, televisão poderiam ser meios de comunicação utilizados para ofertar os cursos supletivos nesse período.

Outro ponto que deve ser observado na Lei nº 5692/71, é que ela estabelece a oferta de exames supletivos, habilitando os educandos a prosseguirem seus estudos no ensino de primeiro grau, para os maiores de 18 anos e do segundo grau para maiores de 21 anos, mas no caso dos cursos supletivos, a Lei limitava o acesso dos jovens com 14 e 18 anos aos cursos supletivos de

primeiro e segundo grau. Essa ação se fundamenta, pedagogicamente, na noção de que a frequência a escola é significativa tanto para a formação intelectual, tanto para a socialização dos jovens e de que segundo a Lei, outro principal objetivo do ensino supletivo seria “ cumprir uma função democratizadora de oportunidades educacionais e não servir somente à aceleração de estudos de jovens e adultos com atraso escolar”. (BRASIL, 1971).

O modelo de desenvolvimento adotado pelos militares entendia como ameaça a ordem, a permanência de tais programas. Assim os movimentos e campanhas foram extintos ou fechados. Segundo o (PARECER nº 11/2000, p. 50) “A desconfiança e a pressão reinante atingiram muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização. Contudo, a existência do analfabetismo continuava a desafiar o orgulho de um país que, na ótica dos detentores do poder, deveria se tornar uma “potencia” e palco de grandes obras”.

Devido ao momento histórico e as configurações políticas, econômicas e sociais a partir do regime militar de 1964, a Lei de Diretrizes e Base da educação, 5692/71, não incorporou

[...] as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 60 legaram à educação de adultos, difundida em todo o mundo pela obra de Paulo Freire. Ao contrario, atendeu ao apelo modernizador da educação a distancia e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão de modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecurso, que se somaram aos na configuração de um sistema de ensino supletivo em expansão. A ampliação da escolaridade de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos na exigência de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos. (PIERRO, 2005, p. 3)

É importante ressaltar que, segundo o parecer 11/2000, a grande difusão do ensino supletivo, promovida pelo MEC a partir da Lei 5692/71, de um lado, levou à extensão do ensino primário para o ensino de 1º grau, com oito anos de duração, o que motivou uma imensa procura de certificação nesse nível, através dos exames. Por outro lado, o parecer nº 699/72 do Conselheiro Valnir Chagas, redefiniu as funções desse ensino e o MEC promoveu a realização de grande número de cursos, como por exemplo, os dirigidos à certificação de professores leigos

(Logos I e II). Certamente outra iniciativa de grande importância nesse período foi a criação dos Centros de Ensino Supletivos, (CES) direcionado para aqueles que queriam realizar estudos na faixa de escolaridade posterior às séries iniciais do ensino de primeiro grau, inclusive aos egressos do MOBRAL.

Diante da repressão, a partir de meados da década de 70, a sociedade brasileira começa a reagir contra o autoritarismo e a repressão, se organizando em Movimentos populares em bairros da periferia urbana, movimentos sociais de caráter político e de oposição sindical, associações de bairro e comunidades de base. Esses movimentos começam a se perceber enquanto atores sociais e passam a aspirar por uma sociedade mais democrática. Surgem nesse período, movimentos defensores do direito à diferença e contestadores das múltiplas formas de discriminação entre as quais as relativas às etnias e ao gênero. Tinha se aí, o renascimento da sociedade civil organizada e iniciava-se o declínio do Regime Militar. A década de 70 foi marcada ainda por altos índices de analfabetismo no Brasil. Segundo o IBGE, o índice de analfabetismo no país nesse período era de 33% e em 1980 teria reduzido para 25%. Desse percentual, o maior contingente de analfabetos se encontrava na região nordeste do Brasil. Mesmo não possuindo o maior contingente populacional, já que este se encontrava na região centro-sul, 45% da população adulta não tinham acesso à educação. As diferenças aumentavam, quando essa análise comparava as populações urbanas e rurais, representando essa última 2/3 da população analfabeta no Brasil.

2.3 Reestruturação da Educação de Jovens e Adultos

Com o declínio do Regime militar, o MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, que com finalidades específicas e agora dentro da competência do MEC, não executava diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis do governo, de organizações não governamentais e de empresas. Essa fundação apresentava tendências democráticas e tinha o objetivo de promover a realização de programas de alfabetização e de educação básica para aquelas pessoas que não tinham acesso as instituições educacionais, por meio de apoio técnico e financeiro à prefeituras municipais e instituições civis que apresentavam interesse em participar da campanha. Sua proposta era

entendida como uma oferta educacional que possibilita o exercício da leitura e da escrita em língua portuguesa, o domínio da leitura de símbolos e de operações matemáticas básicas, aquisição de conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais e de outras informações indispensáveis a um posicionamento crítico do indivíduo enquanto ser social face a realidade em que vive. (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1985, item 5.1)

Segundo Haddad e Di Pierro (2000) a fundação ficou subordinada a Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC e seus objetivos principais eram articular os sistemas de ensino supletivos, a política nacional de educação de jovens e adultos, ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento de educadores, produção de material didático e a avaliação das atividades. Sua concepção administrativa era de descentralização e privilegiou as ações de fomento e apoio técnico aos Municípios, Estados e sociedade civil organizada. Esse programa, no entanto, foi extinto no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), substituída pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Programa que, no entanto nem chegou a ser implantado. A extinção da Fundação EDUCAR, surpreendeu vários municípios brasileiros, que a ela eram conveniados e que, tiveram de assumir, com recursos próprios, as classes de alfabetização e pós-alfabetização criadas pelo convenio sem que para isso tivessem acumulado experiência gerencial ou técnica para desenvolvimento e conclusão do programa.

Ocorreu dessa forma, uma transferência direta de responsabilidades educacionais da União para os municípios.

Todo movimento de redemocratização despertou nos intelectuais brasileiros a importância do debates sobre o problema da educação brasileira, foi uma época de retorno ao Brasil dos educadores que foram exilados no período militar, porque defendiam idéias educacionais inovadoras. Uma pedagogia critica floresceu com intensidade. É nesse período que é promulgada a Constituição de 1988 que “estabelece o direito a educação de jovens e adultos, quando expressa no Artigo 208 que o dever do Estado co a educação será efetivado mediante garantia de: I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” (SOARES, 2002, p. 11) Ainda nesse artigo se estabelece o prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo, pelas Disposições Transitórias da Constituição, que estabelece também que os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços não só para a erradicação do analfabetismo, como também para a universalização do ensino fundamental. Assim, “a educação de Jovens e Adultos no período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da educação jovem e adulta à educação básica, de um lado, e a sua negação pelas políticas publicas concretas, de outro.” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 119)

Devido a falta de recursos financeiros para manter os projetos que estavam iniciando e as varias mudanças políticas dentro do Ministério da Educação, agravou-se no governo Collor a crise da educação de adultos. Já no governo de Itamar Franco, é elaborado o Plano Decenal de Educação, do qual consta a meta de em dez anos (1993 a 2003) assegurar as crianças jovens e adultos os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades básicas da vida contemporânea, universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo.

Assim como ocorreu com a LDB de 1961, que após 14 anos tramitando no Congresso perdeu ao final, muitas de suas inovações em atenção aos interesses conservadores da época. Da mesma forma ocorreu com a nova LDB 9394/96 inicialmente considerada, a partir de importantes acordos e consensos que eram resultado de varias discussões entres diferentes grupos da sociedade que acreditavam em uma proposta que desse conta dos princípios do Plano Decenal de Educação para Todos, referente a Universalização e a Erradicação do Analfabetismo. O projeto tramitou oito anos para, ao ser relatado pelo Senador Darcy Ribeiro não apresentar grande parte dos acordos que conferiam modernidade à sua concepção. No que se referia a educação de jovens e adultos, a nova LDB contemplou, tão somente, dois artigos, onde foram reafirmados o direito a educação básica aos jovens e adultos e sua oferta de forma gratuita através de cursos e exames supletivos. Estabelece ainda a mudança na idade mínima para a realização dos exames supletivos e ingresso nos cursos de educação de jovens e adultos. Nesse sentido para (Soares, 2002, p. 14)

Aqui se encontra um dos grandes problemas vividos por essa área desde que iniciou um aumento das matriculas nos cursos públicos ofertados. Cresce, a cada dia, o percentual de adolescentes que freqüentam os cursos de EJA. Há uma transferência de responsabilidade que altera o perfil das classes contribuindo para a desistência dos jovens e, principalmente, dos mais adultos

Essa medida, por um lado estabeleceu um alcance maior no sentido da oferta, mas, por outro lado, gerou uma concorrência de oferta com outra modalidade de ensino, como a regular. Ainda nos artigos 37 e 38 que dizem respeito a EJA, a Lei incorporou também uma mudança conceitual de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” que segundo (CORREIA, 2002) representou um alargamento do termo, pois enquanto o primeiro se restringe a mera instrução, o segundo compreende diversos processos de formação e é muito mais amplo.

Através de projeto encaminhado à Câmara dos Deputados em 1998, o MEC adere a “paradigma da educação continuada ao longo da vida, entendida como direito de cidadania, motor do desenvolvimento econômico e social e instrumento de combate a pobreza” (HADDAD

e Di PIERRO, 2000, p. 122) Essa idéia estende-se também a EJA na medida em que ela contempla todas as modalidades de ensino regular em seus diferentes níveis e educação superior. Esse projeto demonstra a preocupação das autoridades em relação a interdependência entre a baixa escolaridade e a situação das classes sociais mais desfavorecidas. Dessa forma, se considerou nesse período a necessidade de melhorar os índices de alfabetização, promover treinamento e capacitação ofertando dessa forma, educação ao longo da vida.

Em Fevereiro de 1995, é lançado o Programa educacional “Acorda Brasil, está na hora da escola” esse programa pretendia incentivar parcerias entre o poder público e a sociedade civil como meio de melhorar a qualidade do ensino, bem como divulgar ações educacionais inovadoras em todo o país.

Em 1998 entra em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

O Fundef, foi o mecanismo da reforma educacional que operacionalizou as diretrizes federais de desconcentração do financiamento e da gestão do ensino básico em favor dos estados e municípios, e de sua focalização no ensino fundamental de crianças e adolescentes. O Congresso incluiu os estudantes jovens e adultos dentre os beneficiários do fundo, mas, visando conter o gasto federal, o presidente da república vetou esse dispositivo da Lei 9424/96. Dessa maneira o fundo restringiu a liberdade que estados e municípios dispunham para realizar gastos na educação básica. (PIERRO, 2001, p. 5)

Esse dispositivo da Lei representou um forte impacto sobre a EJA, pois “O veto presidencial que deixou as matrículas da EJA de fora do fundo vem dificultando o atendimento ao público. Com isso, os recursos para a EJA se matem insuficientes.”(SOARES, 2002, p. 15)

Quando estabelece o padrão de distribuição de recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o Fundef deixou parcialmente sem cobertura o financiamento de três segmentos da educação básica: a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Com a aprovação da Lei 9424/96, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino

médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo Fundef. “Como a cobertura escolar nesses dois níveis de ensino é deficitária, e a demanda social explícita por eles muito maior a expansão do financiamento da educação básica para jovens e adultos, condições para expansão de matrícula e melhoria de qualidade, experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado” (HADDAD e Di PIERRO, 2000, p. 123).

Algumas ações compensatórias foram concebidas, com o auxílio da sociedade civil e implantadas sob idéias já experimentadas antes, e com resultados duvidosos, pela descontinuidade da formação do público alvo atendido. Dessa forma, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária,(PRONERA), concebido para atuar de forma associada ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), com o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), e coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) foram programas que mesmo tendo propostas de alfabetização de grandes efetivos da população brasileira que estão à margem dos sistemas educacionais, desses, muitos não lograram resultados satisfatórios, pois como política compensatórias, esses programas não conseguiram resolver o problema do analfabetismo incorrendo nos mesmos erros dos programas e campanhas de alfabetização de massa já experimentados outras vezes na história do Brasil.

Dentre vários outros motivos do fracasso de grande parte dos programas destinados a erradicação do analfabetismo na história do Brasil, destacam-se a falta de formação para os professores e demais agentes envolvidos nesses projetos e programas e a falta de políticas de acesso e permanência dos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental, que gera por consequência a volta desse aluno em idade jovem ou adulta às instituições de ensino. Essas políticas, no entanto se voltam para o problema em si, que é o grande número de analfabetos

existentes na sociedade em determinado momento, mas não se preocupam com os fenômenos que geraram esses índices. Procuram combater os efeitos sem se preocuparem com as causas que os produziram e produzem. Aliam-se a esses problemas, os poucos investimentos financeiros na educação, principalmente a educação de jovens e adultos e a preocupação em desenvolver políticas compensatórias para resolver problemas imediatos. Em 1990, com o objetivo de firmar compromissos mundiais com governos e entidades participantes que garantissem as pessoas o acesso aos conhecimentos básicos ou seja, a educação básica, foi realizada em Jomtien na Tailândia, a Conferência Mundial, donde surgiu a Declaração Mundial sobre educação para todos, devido ao fato de a ONU ter proclamado 1990 o ano Internacional da Alfabetização.

A educação de jovens e Adultos se insere no Paraná enquanto instituição organizada a partir de 1972 com a criação do Departamento de Educação Complementar (DEC) em pleno período militar, e dessa forma, segue as determinações teóricas e políticas do momento histórico em que o Brasil estava inserido, assim o modelo tecnicista característico do regime Militar implantado no País influencia fortemente essa modalidade de ensino no estado do Paraná. O caráter de suplência era fortemente percebido, visando a preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

A partir de final da década de 70 e início da década de 80 se percebe um avanço significativo com relação a educação de adultos no Estado, principalmente a partir das reformulações introduzidas nessa modalidade de ensino na década de 80 quando foram criados os primeiros Centros de Estudos Supletivos (CES) nas principais cidades do Paraná.

Aprovados pela Deliberação n ° 35/80, essa modalidade de ensino era estipulada “[...] como suplência de Educação Geral de 1º e 2º graus, em regime de experimento pedagógico” com matrículas por disciplinas, para alunos maiores de 18 e 21 anos, para o 1º e 2º graus respectivamente (Paraná, 1994). Instalados em estabelecimentos de ensino que comprovassem o

funcionamento regular e desempenho escolar eficaz, propunha o ensino asseriado, com matriculas por disciplina, atendimento individualizado, horários flexíveis para os alunos, mas com uma pratica quase que autodidata, ainda que os alunos fossem monitorados e recebessem acompanhamento pedagógico.

Essa pratica educacional se insere no Estado que ainda tinha uma população predominantemente rural nos anos 70 e 80 e que vive os primeiros passos em direção a um processo efetivo de industrialização. Dessa forma, todo processo tecnicista presenciado na educação de forma geral e em particular na Educação de adultos, já que esse grande percentual da população brasileira, destituída do acesso a educação, estava inserida no mercado de trabalho, e esse paradigma educacional, se justificava pela necessidade de formação de mão-de-obra para essa sociedade que se urbaniza, se industrializa e se insere cada vez com mais intensidade no mundo globalizado, Dessa forma, segundo (SANTOME, 1998, p. 84)

[...] os anos 80 são da globalização. Os grupos empresariais e econômicos vão alcançando tamanhos que os convertem em independentes das economias nacionais: aprendem a escapar dos seus controles. Cada vez mais as políticas econômicas passam a ser planejadas em nível supranacional. O desenvolvimento das telecomunicações serve, entre outras coisas, para facilitar a administração das empresas internacionais, das multinacionais.

Assim, preparar o individuo analfabeto para essa nova realidade econômica a que o país estava submetido, e nesse sentido também o Paraná, passa a ser o grande desafio do sistema educacional do estado.

Documento também importante, enquanto política de regulamentação da EJA na década de 80, foi a Deliberação nº 034/84, que aprovada em 29/11/1984, determina em seu capitulo I, artigo 1º como finalidades para o ensino supletivo:

- 1) Escolarização para adolescentes que não tenham obtido em idade própria.
- 2) Qualificação para o trabalho, capacitando para o exercício profissional.
- 3) Proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização de conhecimentos (PARANÁ, 1994).

Com a entrada na década de 90, o Paraná se insere em um movimento de privatizações, conseqüência do movimento de internacionalização da economia, e passa a conviver com a entrada em massa, de grupos internacionais que se instalam nas regiões urbanas do estado. Com essa mudança na organização da sociedade brasileira em geral e mais especificamente a sociedade paranaense é que se tem a participação de organizações estaduais, não governamentais e empresariais (Sistema “S”), “buscando debater e propor políticas públicas para a educação de jovens e adultos” (PARANA, 2005).

O governo Estadual aprovou em 1991 a Proposta preliminar de Educação Básica de Jovens e Adultos pelo Conselho Estadual de Educação/PR, através do Parecer 01/91 e da Deliberação 05/91. Esse Parecer e a Deliberação autorizavam o experimento pedagógico por dois anos, e no ano seguinte, o Conselho Estadual de Educação, integrou esta mesma proposta no âmbito da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a partir da Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio (PNAD) realizada em 1990, apontou existir no Brasil, uma população de 17.732.629 pessoas analfabetas, sendo 37% com idade entre 15 e 39 anos. No Paraná esse índice subia para 42% de analfabetos, sendo que na capital do Estado a proporção era de 28% na rede municipal de ensino. Diante dessa constatação em relação aos altos índices de analfabetismo, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) da Secretaria Estadual de Educação (SEED) iniciou programas de alfabetização que resolvesse.

O Paraná foi um dos primeiros Estados da federação a criar programas inovadores, “... contribuindo com experiências enriquecedoras e despertando a academia para a problemática da EJA” (SOARES, 2002, p. 8). A realização da V CONFINTEA (Conferencia Internacional de Educação de Adultos) foi importante para o Paraná, pois esse foi um dos Estados que se mobilizou na criação de Fóruns estaduais de EJA para a realização de Encontros Nacionais de

Educação de Adultos (ENEJAs) realizados anualmente, estando em sua décima edição. No Estado do Paraná, diversos movimentos se encontram sintonizados em tono da problemática da EJA, "... sendo constituído o Fórum Paranaense de EJA no mês de fevereiro de 2002, intensificando a articulação das instituições governamentais, não governamentais, empresariais, acadêmicas e movimentos sociais através de reuniões plenárias em diversas regiões do Estado e também através dos encontros paranaenses de EJA (EPEJAs)" (PARANA, 2005, p. 18) Esse movimento de vários setores da sociedade vem dividindo experiências, discutindo políticas e avaliando programas com o objetivo de possibilitar uma educação de adultos que responda as necessidades da sociedade contemporânea.

Com a promulgação da Lei nº 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo uma especificidade própria. Assim com o objetivo de potencializar educação para as populações, que por morarem longe das instituições de ensino, eram alheios as oportunidades de educacionais, é que se justifica a necessidade da criação dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos –CEEBJAs e como um posto avançado destes, determinada pela Resolução nº 2611/01, os PAC, Postos Avançados de CEEBJAs. Em parcerias com as prefeituras, atendem as demandas regionais de milhares de pessoas carentes de escolaridade básica.

Dessa forma, a educação de Adultos no Estado do Paraná, avançou muito em relação a vários estados da federação. Devido as varias discussões envolvendo diferentes grupos da sociedade, essa modalidade de ensino vem se transformando em um campo de responsabilidade de todos para que a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação seja uma realidade concreta. Segundo dados do IBGE, (1999) havia 19 milhões de brasileiros analfabetos, e desses 900 mil no Paraná. Dessa forma, mesmo com todos os avanços nas discussões, nos

programas e políticas desenvolvidos para essa modalidade de ensino, o que se percebe é que, é necessário uma atenção maior para a educação como meio de acesso a cidadania.

Assim a EJA, tanto a nível federal, quanto a nível estadual passou por processos significativos de avanços incorporando aí elementos importantes para um debate consistente dessa modalidade de ensino. Cabe citar importantes participações nesse processo de avanço das discussões: a participação de intelectuais que com suas pesquisas nessa área desde as décadas de 40 e 50 com o I e II Congresso Nacional de Educação de Adultos, passando por eventos internacionais como as Conferencias Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), o Fóruns Paranaense de EJA e o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) com objetivos de fomentar as discussões e promover diálogos que tragam contribuições para a realidade da Educação de Adultos. Os movimentos sociais e religiosos que a partir do final da década de 50 organizados organizaram projetos que apontavam para novas possibilidades de abordagem pedagógicas para a realidade da EJA no Brasil. Desses movimentos podemos citar, o Serviço de Assistência Rural (SAR), a Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que se caracterizou por uma parceria entre universidades, movimentos sociais e governo federal. No Estado do Paraná,

[...] foi estabelecida uma relação entre Estado e MST, que recebeu a denominação oficial de “convênio de cooperação técnico-financeira”, caracterizado como um acordo entre a Secretaria de Educação do Paraná e a Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA), entidade jurídica do MST, para a alfabetização de jovens e adultos dos assentamentos da reforma agrária do Paraná. (SOUZA, 2002, p.188)

Importante lembrar as políticas públicas historicamente produzidas, muitas delas advindas dos anseios e das lutas desses mesmos intelectuais, a partir de suas pesquisas e dos

movimentos sociais que através de suas organizações e lutas construíram histórias de conquistas importantes também no campo educacional.

Ao lado dos movimentos sociais, rurais e urbanos, da contribuição dos intelectuais desenvolvendo pesquisas abordando a realidade da EJA, a formação dos professores para trabalhar com essa modalidade de ensino torna-se elemento importante tanto quando se pensa em políticas, como em práticas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos. No capítulo seguinte, procuramos analisar as políticas de Estado historicamente produzidas em relação a formação dos professores de EJA e possibilidades, a partir de um referencial teórico, de práticas que podem contribuir para a formação de uma prática pedagógica que contemple a realidade do educando Jovem e Adulto.

3. POLITICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA

A Educação de Jovens e Adultos se configura em um importante campo da área educacional para analisar e entender os processos de fracassos e sucessos na organização de políticas de acesso a educação e de formação de professores na sociedade contemporânea. É uma modalidade de ensino que historicamente foi tratada de forma compensatória nas políticas educacionais, o que resultou em um problema ainda não resolvido em pleno século XXI, evidente nos altos índices de analfabetismo que ainda hoje fazem parte da realidade educacional do país.

As defasagens em relação à formação do professor de Educação de Jovens e Adultos que ainda utiliza em sua prática educacional os mesmos métodos desenvolvidas na educação regular⁵ e as poucas pesquisas e discussões relativas à educação de adultos, tanto em relação à formação do profissional, em relação à produção de conhecimentos científicos e espaços de debates dentro das academias para essa modalidade de ensino nos cursos de licenciatura, podem ser entendidas como processos que ainda dificultam uma efetiva formação dos professores para trabalhar com os sujeitos dessa modalidade de ensino.

Dessa forma, como meio de superar uma prática educacional ligada a métodos utilizados nas outras modalidades de ensino, e até mesmo, através de discussões relacionadas a necessidade de uma avaliação do sistema de ensino formal, é que Arroyo(2005, p. 44) afirma que a

Superação de estruturas e lógicas seletivas, hierárquicas, rígidas, gradeadas e disciplinares de organizar e gerir os direitos ao conhecimento e à cultura é uma das áreas de inovações tidas como inadiáveis. Nesse quadro de revisão institucional dos sistemas escolares, torna-se uma exigência buscar outros parâmetros para reconstruir a história da EJA. Se a organização dos sistemas de educação formal está sendo revista e redefinida a partir dos avanços da consciência dos direitos, a educação dos jovens-adultos tem de ser avaliada na perspectiva desses avanços.

⁵ Aqui entendida como ensino fundamental e médio regular presencial em que o grande efetivo de participantes dessa modalidade de ensino são crianças e adolescentes, que apresentam comportamentos e ritmos de aprendizagem diferentes das dos Jovens e Adultos. Os alunos de EJA vivem em grupos sociais e culturais diferentes e em sua maioria inseridos no mundo do trabalho.

A educação de Jovens, Adultos e Idosos, pela sua especificidade, é uma modalidade de ensino que deve ser pensada de forma diferente das outras modalidades educacionais. São sujeitos que nas últimas décadas, tiveram o acesso garantido nas políticas educacionais, mas não tiveram a possibilidade da permanência, isso devido a vários fatores econômicos, sociais e culturais que interferem direta ou indiretamente no processo educacional.

Assim, a formação do profissional da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, pode representar um importante fator para um possível sucesso das políticas de acesso e permanência para essa modalidade de ensino, pois ela pode representar o elo entre as políticas e uma possível efetivação dessas na prática pedagógica do professor. É por meio de políticas de formação docente para essa modalidade de ensino, aliado a produção de materiais didáticos, desenvolvimento de pesquisas nessa área do conhecimento dentro das universidades, que de posse desse conhecimento e da ação consciente do educador, que sabedor dos problemas que impedem a permanência do educando em sala de aula, torna-se possível desenvolver um trabalho voltado para a realidade desse aluno, o que pode garantir a permanência desse grande efetivo da população brasileira que historicamente esteve excluído dos sistemas educacionais.

Pensar na formação do docente para a realidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, é pensar nos sujeitos que historicamente tiveram seus direitos negados e que, o Estado enquanto aquele que, diante das necessidades e demandas da sociedade, deve pensar em políticas públicas que reparem essas defasagens do sistema educacional brasileiro, bem como, políticas para formação dos educadores que trabalham com essa realidade. Portanto, ao se pensar em políticas para a formação de docentes, é importante pensar que este docente está inserido em uma realidade específica, onde os sujeitos trazem contribuições de suas vivências que devem auxiliar o trabalho do educador. É nesse sentido que ao pensar em formação docente, Bannell (2001, p.122) diz que “É pensar que cada sala de aula está inserida em um contexto sociocultural, que é

plural, marcado pela diversidade de grupos e classes sociais, visões de mundo, valores, crenças, padrões de comportamentos etc., uma diversidade que esta refletida na sala de aula”, realidade a qual o professore deve estar atento e que deve também nortear sua pratica enquanto educador dessa realidade. Assim, como busca de um entendimento dessas realidades, dos sujeitos de direito da educação de Jovens e Adultos , que inseridos em realidades diferentes, com culturas, valores, crenças e padrões de comportamentos também diferentes, é que se pretende discutir com base nas políticas publicas historicamente produzidas a formação do docente para a EJA.

Essa discussão, objetiva buscar subsídios teóricos na história das políticas públicas para formação nessa modalidade de ensino, como possibilidade de fazer uma análise dos elementos pertinentes as características que a Educação de jovens, adultos e idosos adquirem hoje no Brasil e principalmente no estado do Paraná e suas conseqüências diante das varias fazes de nossa história, como forma de entender as praticas docentes que permearam a EJA na sociedade contemporânea e os índices de analfabetismo existentes hoje no Estado do Paraná.

O Brasil é um país em que historicamente as políticas relacionadas a formação de professores privilegiaram a educação básica regular, mas muito pouco foi feito para a educação de Jovens e Adultos . Tendo em vista que não foi dada a essa modalidade de ensino importância suficiente a ponto de erradicar o analfabetismo, mesmo sendo essa a tônica de praticamente todos os programas de massa direcionados a EJA na historia do país, se percebe que a formação do docente da EJA não foi capaz de promover, entre outros fatores, a universalização da educação como um direito do cidadão que deve ser garantido nas políticas publicas para a EJA. Dessa forma, a inexistência de políticas de efetiva formação docente para trabalhar com a realidade do jovem, adulto e idoso, foi um dos fatores determinantes no fracasso dos vários programas e projetos de alfabetização de massa que ocorreram no país.

Somente nas últimas décadas a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação de jovens e adultos passou a ser tema frequentemente abordado com prioridade em fóruns e outros eventos de discussões

[...] que, convencidos de que a educação de jovens e adultos guarda especificidades relacionadas a identidades e características sociais, psicológicas e culturais dos sujeitos da aprendizagem, há longa data reivindicam espaços e processos de qualificação. A capacitação dos educadores se impõe também pela multiplicidade de agentes sociais envolvidos nos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, muito dos quais são voluntários ou recrutados nos movimentos populares, sem habilitação profissional formal. As dificuldades de instituições e consolidação de espaços de formação decorrem de múltiplos fatores, como a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto a improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização (PIERRO, 2005, p. 17)

Do ponto de vista histórico, verifica-se que foi somente a partir do século XX, que surgiram as primeiras preocupações referentes a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, isso devido a percepção dos intelectuais, da importância da formação para o sucesso dessa modalidade de ensino.

As primeiras iniciativas podem ser percebidas já na Reforma João Alves, em 1925, em que, mesmo demonstrando forte interesse em se utilizar da educação para aumentar contingente eleitoral, se percebe segundo Rocco, (1979) uma preocupação para que os professores de Educação de Adultos tivessem as mesmas regalias, como formação e remuneração, que os professores de outras modalidades de ensino.

A Constituição de 1934 determina pela primeira vez na história da educação brasileira, a educação como direito de todos e determina como função da família e do Estado a sua aplicação. No entanto não se percebe nessa Constituição um interesse maior em uma política de construção de escolas para que “todos” tivessem acesso a educação, bem como, com a formação do educador.

Já a Constituição de 1937, “desloca, na prática, a noção de direito para a de proteção e controle”⁶, tendo em vista que esta última é uma constituição de diretriz autoritária, que concebia a educação como um “instrumento do Estado para servir aos seus objetivos, devendo ministrar ao povo “patriotismo cultural” de cunho “nacionalista e nacionalizador” ligada a instrução militar generalizada como meio de exteriorizar o “culto à pátria” (PAIVA, 1997, p. 136). Para essa concepção de educação contribuíram um grande número de educadores que incorporaram a ideologia da disciplina moral para construção de um Estado militarista.

A primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº. 4.024\61 foi aprovada em um momento em que varias regiões do Brasil discutiam a necessidade de métodos de alfabetização que viessem de encontro a realidade dos sujeitos da educação de Jovens e Adultos. Assim, o final da década de 50 foi marcado pelo surgimento de importantes discussões no campo da EJA. Cabe ressaltar desse período, as idéias inovadoras resultado da contribuição do método defendido por Paulo Freire, em relação a novas propostas e experiências já desenvolvidas para se trabalhar com adultos, partindo de sua realidade concreta e utilizando-se dos instrumentos de sua própria realidade para o processo de alfabetização. Ainda conforme Paraná, (2005, p.12)⁷

No final da década de 50 e início da década de 60, constata-se a emergência de uma nova perspectiva na educação brasileira fundamentada nas idéias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire, que idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade, pensando a educação de jovens e adultos a partir de princípios e de uma metodologia popular, libertadora e emancipadora

Igualmente importante para esse período, já citada anteriormente, foram as idéias surgidas a partir das discussões e debates dos intelectuais, principalmente os reunidos no II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro no período de 9 a 16 de julho de 1958. A grande preocupação dos vários educadores reunidos nesse Congresso era com a

⁶ Parecer CEB 11\2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, 2000, p. 11.

⁷ PARANÁ, Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, 2005.

busca de métodos que possibilitasse trabalhar com os Jovens e Adultos de forma inclusiva, e nesse sentido, esse congresso

[...] nos oferece a oportunidade de observar o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o “abandono do otimismo pedagógico” e a reintrodução da reflexão sobre o social na elaboração de idéias pedagógicas. Além disso, ele serviu também como estímulo ao desenvolvimento de novas idéias e métodos educativos para adultos (PAIVA, 1987, p.211 e 212)

A preocupação com a realidade social para a organização do trabalho pedagógico passa a ser importante na formação do educador, pois segundo Freire (2006), é dessa realidade concreta que o professor pode buscar os instrumentos para o fazer pedagógico. Ainda sobre a importância da realidade social do aluno, questiona Freire, (2006, p.30) “Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos?” Todo esse movimento de educação popular pensado por Paulo Freire, apresentou indicativos importantes no sentido de subsidiar a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, a Lei nº. 4024/61 não incorporou as discussões e as contribuições que vários educadores e grupos sociais trouxeram de suas vivências em seu texto, e dessa forma, se refere vagamente a Educação de Jovens e Adultos dando pouca importância a uma política que norteasse a formação de educadores de EJA

Em 1967, com a aprovação da Lei nº. 5.379/67 é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que seguiu a mesmas determinações dos movimentos de educação de massa de períodos anteriores que não lograram sucesso, em grande parte, pela pouca importância dada a formação de professores para atuarem nesses movimentos, o que segundo a Deliberação 06/05 como projeto fora da escola e pela utilização de instrutores ao invés de professores “...com apoio nas prefeituras e com material fabricado pelo próprio MEC... os resultados foram desastrosos..”(p.7). O MOBRAL, no entanto, não cumpriu sua meta, que era a de erradicação do analfabetismo, que nesse período preocupava principalmente os organismos internacionais que

viam nesses índices a impossibilidade do desenvolvimento econômico do país. Mas segundo essa mesma Deliberação, o Banco mundial continuava enviando verbas, como resultados de acordos feitos, mesmo com os resultados muito abaixo do esperado.

A Lei nº. 5.692/71, por sua vez, no que se refere a formação para professores é muito vaga quando em seu artigo 32 indica que “ o pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação”. Não existe nessa política um encaminhamento efetivo que aponte para implementação dessa formação, já que os preceitos que orientam essa lei são pensados dentro da lógica do regime militar, o que aponta para formação tecnicista do trabalhador onde o trabalho decente é pensado no sentido de apenas formar mão de obra para o mercado de trabalho. A formação de professores dentro dessa diretriz pode apenas estar a serviço de um enquadramento do jovem e do adulto dentro do mercado de trabalho, sem uma preocupação com a formação crítica do indivíduo. Essa visão, no entanto, se desvia de todo movimento de educação popular implementado em algumas partes do país na década de 60, principalmente, as idéias defendidas e implantadas por Paulo Freire, que pensava uma educação como meio de emancipar o homem, para que ele pudesse, emancipado, ser sujeito de sua própria história. Dentro dessa visão, a formação do professor tinha fundamental importância, por representar o elemento de interação entre os conhecimentos populares advindos das experiências que os educandos traziam de suas vivências e os conhecimentos acumulados pelas sociedades para produção coletiva dos conhecimentos importantes no processo de formação consciente e crítica do educando e do educador.

Os desafios que surgem dentro dessa proposta passam a ser “[...] o da formação permanente dos professores e esforço para superar as relações autoritárias, que será possível

inovar a organização curricular, as relações humanas na escola e a relação desta com as famílias e a comunidade” (DAMKE, 1995, p. 120).

A importância do educador Paulo Freire para a Educação de Jovens, Adultos e idosos foi muito significativa. Ela representou um avanço no sentido de entender a realidade do educando e a partir de elementos dessa realidade, levar o educando a refletir sobre sua condição de sujeito da história. O professor passa a ser, dessa forma, aquele que junto com o educando, produz o conhecimento, pois de acordo com Freire (1988, p. 46)

Como educadores – se progressistas, porque cada um tem o direito de não o ser também, só precisa justificar por que não o ser - é preciso que não deixemos cair nesse sonho do chamado pragmatismo, de achar que o que serve; é dar um pouco de conhecimento técnico ao trabalhador para que ele consiga um emprego melhor. Isso não basta. Isso não basta, e é cientificamente um absurdo, porque na medida em que a gente se pergunta o que significa o processo de conhecer, do qual somos sujeitos e objetos – afinal de contas o que é a curiosidade para o conhecimento? -, percebemos que uma das grandes invenções das mulheres e dos homens, ao longo da história, foi exatamente transformar a vida em existência - e a existência não se faria jamais sem linguagem, sem produção de conhecimento, sem transformação. Mas jamais com transferência de conhecimento. Conhecimento não se transfere, conhecimento se discute. Implica uma curiosidade que me abre, sempre fazendo perguntas ao mundo. Nunca demasiado satisfeito, ou em paz com a própria certeza.

É dessa forma, que a formação do professor, ao lado da formação do educando passa a ser permanente, em que ensinando, o educador aprende e aprendendo o educando ensina e se apropria dos instrumentos da percepção de sua existência e essa aprendizagem se estende pela vida de ambos. Assim a formação continuada representa um importante elemento no processo de pensar uma educação que possibilite o acesso e a permanência do Jovens e Adultos às instituições de ensino.

Seguindo as tendências do regime militar em 1973, o Ministério da Educação instituiu o Projeto Logos, que tinha como objetivo qualificar 300.000 professores leigos, e dessa forma transformar num curto espaço de tempo o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas do país. Esse projeto chegou a atender 50.000 professores em 17 Estados

brasileiros, mas destes apenas 70% concluíram os estudos. Esse projeto foi desativado em 1990 substituído pelo programa de valorização do Magistério.

Com o fim do regime militar e o processo de redemocratização do país, surgem novas discussões em relação à formação de professores. Os pesquisadores, intelectuais dentro das academias passam a rejeitar os métodos educacionais utilizados no período do regime militar e o ressurgimento dos movimentos sociais trazem a necessidade de repensar a educação e a formação dos educadores, principalmente de educação de Jovens, adultos e idosos. Nesse sentido a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96 em seu Art. 61 avança na discussão, quando afirma que “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando...” Dessa forma, segundo o Parecer 11\2000 do CNE, a formação do docente para a educação de jovens e adultos deve incluir, além das exigências da formação para todo e qualquer professor, aquelas relacionadas às complexidades relativas a essa modalidade de ensino, pois se acredita que

Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (SOARES, 2002, p. 114)

Dessa forma, as discussões avançaram ao entender que as características de cada fase de desenvolvimento do educando devem ser levadas em conta na formação do profissional que vai atuar nessa modalidade educacional. Essa exigência, no entanto, trouxe considerável avanço para a educação de Jovens, Adultos e Idosos, que por falta de uma efetiva formação dos professores dessa modalidade de ensino, na maioria das vezes, trabalhava-se com os sujeitos da EJA, utilizando os mesmos métodos e práticas utilizadas na educação infantil, e mesmo no ensino

fundamental e médio. Quando contempla tal questão, a LDB nº. 9394/96 atenta para a importância de se perceber as diferenças substanciais entre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e as demais modalidades educacionais como a educação infantil, principalmente em se tratando de escolarização inicial no processo de alfabetização. Ainda conforme Soares (2002, p.116)

É claro que a lei e sua regulamentação pertinente, ao destacarem as modalidades de cada fase, querem que a igualdade de oportunidades se exerça também pela consideração de diferenças significativas para a constituição de saberes próprios da educação escolar voltadas para jovens e adultos. Se cada vez mais se exige da formação docente um preparo que possibilite aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar, e polivalente, não se pode deixar de assinalar também as exigências específicas e legais para o exercício da docência no que corresponder, dentro da EJA, às etapas da educação básica.

A formação do docente da educação de jovens, adultos e idosos deve passar por um processo de diálogo contemplando um preparo e conhecimento sobre esses sujeitos, que inseridos em movimentos sociais, culturais, políticos e econômicos, são também sujeitos de direitos, que respaldado pela constituição de 1988, em seu artigo Art. 37 § 1º nos que diz que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e ainda ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria. e pela LDB 9394 no Art nº 37 § 2º

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames

Dessa forma esses sujeitos de direito da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, buscam a efetivação desses direitos, efetivação esta que passa também pela formação de professores que trabalham com essa realidade. A Resolução CNE/CEB Nº. 1, de 5 de Julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no seu artigo 17, determina que:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

No Estado do Paraná, algumas iniciativas em relação à formação de professores para a realidade da EJA são percebidas desde a década de 80, através dos programas de alfabetização de massa dos sujeitos que não tiveram acesso a educação na idade própria. Esses programas ocorreram e ocorrem muitas vezes em parcerias com empresas e prefeituras municipais, bem como vinculados a programas nacionais de educação de Adultos ainda trazem consigo os resultados da pouca importância que deram a formação dos docentes para trabalhar com essa realidade, mesmo existindo nas políticas uma preocupação com a formação dos professores dessa modalidade para o sucesso desses programas de educação em massa.

Desde 2003, iniciou-se a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná, que segundo (PARANA,2005, p.6) “foi a retomada de uma discussão coletiva do currículo”. Ainda segundo (Estaban e Zaccur, In. PARANA, 2005, p.6)

[...] é preciso enfatizar o aspecto coletivo de todo esse processo. O objetivo central é que o/a professor/a seja competente para agir criticamente em seu cotidiano. Tal competência se constrói num processo coletivo, no qual tanto o crescimento individual, quanto o coletivo, é resultante da troca e da reflexão sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um.

O que se percebe então é que existiu uma preocupação no documento em priorizar sua construção coletivamente, o que ocorreu segundo (PARANA 2005) em seis fases que permitiu toda uma discussão desde uma análise da conjuntura da Educação nacional, passando pela análise das realidades locais que compõe o Estado do Paraná, bem como suas especificidades até a

formulação do documento. Essas Diretrizes não traz nenhum item específico tratando da formação dos professores para trabalhar nessa modalidade de ensino. Percebe-se algumas indicações de como os docentes deverão desenvolver o seu trabalho, a partir de indicações da função social da Educação de Jovens e Adultos quando afirma que:

Na função social da EJA, a alfabetização se apresenta como demanda fundamental, que possibilita o desenvolvimento dos educandos jovens, adultos e idosos nas práticas escolares, garantindo-lhes o acesso aos saberes em suas diferentes linguagens, intimamente articulados com suas necessidades, expectativas e trajetórias de vida, despertando-lhes a oportunidade de continuidade da escolarização. (PARANA, 2005, p.29)

O perfil de aluno desenhado “coletivamente” é dos sujeitos que: “...possuem uma bagagem de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, visto que, a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes.” (PARANA, 2005, p.34) As Diretrizes Curriculares buscam possibilitar o acesso também aos povos do campo considerando “... o tempo/ espaço e a cultura desses grupos.” (PARANA, 2005,p.36)

Dentro dessa realidade que compreende a função social da EJA, como princípio de inclusão dos sujeitos dessa modalidade de ensino à sociedade através da educação e o perfil do aluno atendido por essa modalidade de ensino, é que se pode pensar a formação do educador enquanto aquele que deve dominar os conhecimentos necessários para promover uma educação que leve em conta essas realidades.

Dentro dos programas de alfabetização em massa da população temos o Brasil Alfabetizado e no Estado do Paraná o “Paraná Alfabetizado”

[...] uma ação do governo do Estado do Paraná, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, Associação dos Municípios do Paraná(AMP), União dos dirigentes municipais de Educação no Paraná (UNDIME-PR), prefeituras Municipais e demais organizações não governamentais e da sociedade civil⁸

⁸ Informações retiradas da Coletânea de Textos: Formação dos alfabetizadores de Jovens, Adultos e Idosos da Secretaria de Estado da Educação – Programa Paraná Alfabetizado.

Esse programa de educação em massa vem atender a realidade do Estado do Paraná que atualmente ainda figura entre os maiores índices de analfabetismo no Brasil. Segundo dados do IBGE (2000), na região sul do país a média de analfabetismo é de 7,9% (uma das melhores do país), sendo o Paraná o Estado com maior índice (9%), comparado com Santa Catarina (6%) e Rio Grande do Sul (6%). O Estado do Paraná ocupa a 16ª posição de analfabetismo entre os estados brasileiros, possuindo atualmente cerca de 569.358 pessoas de 15 anos ou mais na situação de analfabetismo absoluto, correspondendo a 7% da população paranaense com 15 anos ou mais (PNAD, 2003). Ainda segundo dados do IBGE, a maior parte dos jovens, adultos e idosos analfabetos tem entre 40 anos ou mais e concentram-se no meio rural.

Diante dessa realidade a política adotada para a alfabetização desse grande contingente de sujeitos que não tiveram acesso a educação na idade própria e que hoje se encontram em situação de exclusão, é de uma formação mínima, indicado no Edital abaixo descrito, para trabalhar com o Paraná Alfabetizado, seguindo ações muito parecidas com os programas de educação em massa das décadas de 40 e 50. Segundo o Edital nº. 121/2007 – DG/SEED

Poderão participar da seleção professores da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, desde que tenham horário disponível para desenvolver atividades voluntárias de alfabetização de jovens, adultos e idosos, objeto da presente Seleção, sem prejuízo do serviço público prestado para o Estado.⁹

Ainda conforme o mesmo Edital, no item que trata da formação do “voluntário” para trabalhar com a realidade da educação de jovens, adultos e idosos:

- ter concluído curso em nível médio com habilitação em Magistério; ou
- ter concluído curso superior de Pedagogia com habilitação específica em Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries ou em alfabetização; ou
- ter concluído curso superior de licenciatura em Letras Português; ou
- ter concluído curso superior em outra licenciatura; ou

⁹ Edital nº. 121/2007 – DG/SEED. Site

http://diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/780tit_ED_121_alfabetizadores_2007.pdf acessado em 11/11/2007

- ter concluído Especialização em Educação de Jovens e Adultos ou em Alfabetização; ou
- estar matriculado e freqüentando a 4º série do curso em nível médio com habilitação em Magistério, em não havendo candidatos que preencham os requisitos anteriores; ou
- ter concluído o ensino médio quando se tratar de candidato a alfabetizador para turma em local de difícil acesso e, no qual, preferencialmente, é morador, em não havendo candidato que preencha os requisitos anteriores.; ou
- ter concluído o ensino fundamental quando se tratar de candidato a alfabetizador para turma em local de difícil acesso e, no qual, preferencialmente, é morador, em não havendo candidato que preencha os requisitos anteriores; ou
- ter concluído o ensino médio, quando se tratar de candidato a alfabetizador indígena bilíngüe residente em terra indígena do Estado do Paraná onde funcionará a turma de alfabetização.
- ter concluído o ensino fundamental quando se tratar de candidato a alfabetizador indígena bilíngüe residente em terra indígena do Estado do Paraná onde funcionará a turma de alfabetização. (EDITAL Nº. 121/2007 – DG/SEED, item 2.2.4)

Dessa forma, o que se observa é que existe uma extensa produção acadêmica tratando da importância das políticas públicas de formação docente para o sucesso dos programas de EJA entre elas ARROYO (2004), SOARES (1996) HADDAD e PIERRO (1994), HADDAD (1991). Ao observar as políticas públicas de estado para essa modalidade de ensino, o que se tem é uma constante preocupação com a formação de professores para a EJA, mas na prática existem algumas políticas que se igualam a ações utilizadas em outros programas de educação de massa vivenciados na história da EJA nas décadas de 50 e 60 do século XX, que não obtiveram resultados satisfatórios.

Pensar em educação de jovens, adultos e idosos hoje, é pensar igualmente em parcerias com movimentos sociais e culturais, que através de suas vivências podem trazer contribuições importantes tanto para a EJA, quanto para a formação de professores que atuam nessa modalidade de ensino.

3.1 Exigências na Formação dos Professores de EJA

Com o desenvolvimento da sociedade contemporânea, surgiram novas realidades e a sociedade se estrutura de tal forma que, as práticas educacionais que em determinados períodos davam conta de uma possível formação para aquela realidade e para inserir o indivíduo de forma consciente na sociedade, com os avanços dessa sociedade as necessidades e as prioridades passam a ser outras que exigem uma nova postura do educador, em relação a sua ação docente e novas habilidades para desenvolver um efetivo processo de acesso do educando na sociedade através da educação.

Segundo (BRASIL, 2002), diante dessa nova realidade, a atitude do professor deve ser de valorizar os conhecimentos e as formas de expressões que cada aluno traz de suas experiências de vida e dos grupos sociais e culturais a que estão inseridos, para que o sucesso no processo de socialização possa ser um grande aliado na garantia da permanência do jovem, do adulto e do idoso em sala de aula.

Para Arroyo, (2005, p.35),

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade.

Somos herdeiros de um sistema educacional que ao longo de sua história homogeneizou uma prática educacional tradicional que determinava certa hierarquia entre aqueles que detinham o conhecimento enciclopédico historicamente produzido, os professores e o aluno, “Que deve obedecer sem questionar, sua real função no processo educativo, é realizar tarefas, preferencialmente sem questionar seus objetivos... Aos alunos cabe silenciosamente acumular as

informações e sob a orientação do mestre memorizar definições, conceitos, enunciados de leis e realizar sínteses e resumos de grandes obras” (BERHENS, 2005, p.42)

As praticas pautadas na simples reprodução do conhecimento, enquanto verdades absolutas, já não dão conta da multiplicidade de saberes existentes na sociedade e, dessa forma, pode não mais representar um meio eficiente de promover uma educação voltada para as realidades específicas de cada educando.

Segundo PARANA (2005, p. 34)

Muitos dos adolescentes, jovens, adultos e idosos ingressam na EJA trazem modelos internalizados durante suas vivências escolares ou por outras experiências. O modelo predominante é o da escola com características tradicionais, onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento, e o educando de receptor passivo deste conhecimento. Com base nesses modelos, muitos depositam na escola a responsabilidade pela sua aprendizagem. Há necessidades de romper com esses modelos e motivar a autonomia intelectual, afim de que se tornem sujeitos ativos do processo educacional.

Os conhecimentos que estes trazem de suas vivências em grupos pode representar um importante fator no processo de formação do docente e um aliado significativo na formação do cidadão, enquanto participante ativo do meio onde vive e entendedor de si como sujeito histórico.

Nesse sentido

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmo. (FREIRE, 1987, p.84)

Pensar a educação desses sujeitos que trazem para o ambiente escolar suas visões de mundo, concepções culturais, sociais, políticas e religiosas, advindas de suas vivências em grupos, é pensar possibilidades de organização de um currículo que contemple esses conhecimentos, essas praticas coletivas de entendimento de sua realidade, expressas nas manifestações diárias desses sujeitos. Se pensar o currículo “... enquanto conjunto articulado e

normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida por uma arena em que estão em luta visões de mundo, e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significado sobre as coisas e seres do mundo.”(COSTA, 1998, p.41) A EJA é um campo fecundo e promissor para a realização de práticas educativas pautadas nos elementos que estão postos nessa “arena” e que devem ser analisados como possibilidade de organização do currículo para essa realidade que se apresenta em relação a educação dos jovens, adultos e idosos.

É necessário, diante da realidade de altos índices de analfabetismo, existentes hoje ainda no Brasil, pensarmos em atitudes no campo do currículo, que contemple os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Esse currículo pode ser organizado de tal forma que, utilizando elementos da cultura dos sujeitos da EJA, os educadores possam juntamente com esses, trabalhar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade como meio para que o educando possa, a partir desses conhecimentos, entender e agir sobre sua realidade, bem como, compreender-se enquanto sujeito histórico que também produz conhecimentos.

Segundo Arroyo (2005) a EJA ao longo de sua trajetória histórica se debateu com essa delicada relação existente entre um diálogo que considerasse a importância do saber popular socialmente produzido e que o aluno tivesse garantido o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. É nesse sentido que se percebe a importância da teoria desenvolvida por Paulo Freire, no sentido de se promover uma educação voltada para a realidade do educando e a importância da valorização dos elementos da realidade do aluno para a promoção de uma educação como prática da liberdade na busca da autonomia do educando.

Dessa forma o conhecimento das novas tecnologias presentes na sociedade contemporânea e a importância de um entendimento da aplicabilidade dessas tecnologias na vida das pessoas cria impreterivelmente a necessidade da formação do educador para essa realidade,

no sentido de contribuir para o acesso do educando, principalmente jovem, adulto e idoso,¹⁰ aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e a apropriação das novas tecnologias para sua integração na sociedade de forma consciente e no mercado de trabalho.

Assim, elementos importantes que podem contribuir para a formação do educador de jovens, adultos e idosos e possibilitar uma prática que leve em conta a diversidade cultural existente no ambiente escolar são: buscar entender a dinâmica dos movimentos sociais a que os alunos estão inseridos, movimentos estes que fazem parte do cotidiano do educando, que produz ações, formas de pensar e entender o mundo onde ele vive. Estes movimentos sociais, urbanos e rurais, se configuram em um importante campo de investigação quanto aos saberes produzidos em seu interior e a importância desses conhecimentos para a formação do educador da EJA, para a organização do currículo e principalmente para possibilitar o acesso e a permanência do educando nos sistemas de ensino.

Os movimentos culturais, presentes nos movimentos sociais representam assim, a base do conhecimento escolar na formulação de uma prática pedagógica voltada para a permanência do aluno em sala de aula e para a formação do educador enquanto aquele que faz a mediação entre o conhecimento que os alunos trazem de suas práticas cotidianas e o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A ação de mediação se torna característica importante na formação do educador enquanto integrado em uma ação maior que a de simplesmente reproduzir conhecimentos de forma mecânica, desvinculando da realidade, mas enquanto

“Agente facilitador e de informação de um processo que acontece e vai acontecendo na medida em que todos se envolvem com a construção de um contexto imaginário e dialógico de criação de um saber cultural vivenciado enquanto momento de cultura do grupo de alfabetizados” (BRANDÃO, 2003, p. 223 e 224).

¹⁰ Principalmente jovens e Adultos, pois em sua grande maioria, são eles que estão inseridos no mundo do trabalho e diariamente convivendo com estas tecnologias e a evolução das mesmas.

Assim, as informações obtidas dos diferentes agentes do fazer pedagógico, com culturas diferentes e vindos de diferentes movimentos sociais, urbanos e rurais, com vivências construídas dentro desses movimentos, podem trazer contribuições para a efetivação da prática do docente que pretende desenvolver um trabalho crítico como forma de possibilitar o acesso e a permanência desse grande efetivo da sociedade brasileira, que por vários motivos foram expulsos dos bancos escolares e ainda vivem as margens do sistema educacional do país, mas que por motivos diferentes precisam retornar aos estudos, quase sempre por necessidades de se manterem no mundo do trabalho.

Nesse sentido se pensa a formação do professor de forma geral e em particular a formação do educador de jovens, adultos e idosos, enquanto ação permanente, construída ao longo da vida, através de percepções diárias da realidade onde o educador está inserido e da percepção das mudanças pelas quais o mundo está passando. A esse respeito, Haddad afirma que a:

Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento na capacidade de discernir e agir... Educação continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a idéia de uma educação continuada associa-se a própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza. (2005, p. 191 e 192)

É construída dia-a-dia em sua atuação em sala de aula em contato com as várias realidades, saberes e culturas dos alunos, e mais do que isso, Freire propõe

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?(FREIRE,2006, p.30)

Todos esses questionamentos devem partir de uma leitura de mundo, na busca de perceber as necessidades e os instrumentos que os alunos devem dominar para conhecer sua realidade e perceber-se como sujeito dessa realidade para, de forma consciente, interagir enquanto sujeito, dentro de uma sociedade que está continuamente em transformação. O educador passa a ser o instigador, que juntamente com o educando produz os conhecimentos para o entendimento dessa realidade. É nesse sentido que a formação continuada se configura em um importante instrumento de percepção das mudanças que estão ocorrendo na sociedade e a utilização desses conhecimentos para, coletivamente produzir os conhecimentos que, de forma crítica, podem possibilitar o acesso da população jovem, adulta e idosa na sociedade de forma consciente.¹¹

Segundo Behrens (1996, p.135) “A essência na formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”. Ainda segundo Soares, se referindo ao Parecer11/2000, dos Fundamentos e da função da Educação de jovens e adultos, além das funções de reparação de direitos negados historicamente, da função equalizadora no sentido de propiciar oportunidades de acesso e permanência desse grande número de sujeitos que não permaneceram nas instituições de ensino, existe também a função qualificadora

É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas próprias da era em que nos encontramos. Diz respeito ao processo permanente de “educação ao longo da vida”, para citar o relatório da Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) para o século XXI. (SOARES, 2002, p.13)

Assim, a formação docente deve partir do conhecimento da realidade a que o aluno está inserido e através de elementos dessa realidade organizar ações para melhorar sua prática pedagógica efetivada coletivamente e de forma permanente pelos atores participantes dessa ação.

¹¹ Consciente no sentido de saber-se conhecedor de suas ações e da importância dessas ações para sua atuação reflexiva enquanto sujeito de sua história.

Segundo Freire (2006) o momento da crítica sobre a ação é fundamental, pois é através do pensamento crítico de hoje sobre a prática, é que se pode melhorar a próxima prática

O desafio então é pensar em formação continuada, tanto para o educador, quanto para o educando. O primeiro, através da análise de suas práticas desenvolvidas diariamente, que por meio da educação, leva o educando a assumir uma atitude de busca do conhecimento. Conhecimento este, organizado com base nos movimentos sociais, através dos elementos que estes movimentos trazem para o ambiente escolar diariamente e outros elementos necessários para sua integração no mundo do trabalho¹².

As universidades se configuram num importante instrumento na formação dos docentes para a educação de Jovens, Adultos e Idosos, de forma que

A formação em nível superior, portanto, coloca-se como uma bandeira a ser implementada pela democratização do acesso, da permanência e da gestão desse nível de ensino como caminho fértil para a formação e a profissionalização. Considerando que a educação, como prática social, não se circunscreve apenas à escolarização, prática educativa institucionalizada, mas tem nessa o seu lócus privilegiado. (DOURADO, 2001, p.56)

As instituições de ensino superior, enquanto espaço de formação e produção do conhecimento pode ser pensada como uma possibilidade de produção do conhecimento para a formação dos docentes que trabalham com a realidade da EJA. Mas o que se percebe no Brasil, no entanto, é que essa afirmação está longe de representar uma realidade, pois segundo boletim da Ação Educativa (2004) no ano de 2003, dos 1306 cursos de pedagogia existentes no país, somente 16 oferecia habilitação em Educação de Jovens e Adultos. Desses apenas sete eram mantidos por instituições públicas de educação, os demais, segundo Soares (2005), eram

¹² Elementos como o domínio de tecnologias e conhecimentos produzidos pela humanidade que os sujeitos devem dominar para se manter no mundo do trabalho. No entanto, esses conhecimentos devem sempre ser apreendidos de forma consciente, onde o educando, enquanto sujeito crítico, reflita sobre esse conhecimento e o papel dele, enquanto sujeito histórico dentro dessa sociedade.

mantidos por instituições privadas, reafirmando assim a importância da formação de grupos de discussão dentro das universidades, pois, segundo Cury, (Parecer 11/2000 p. 37)

As instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer habilitação em seus processos seletivos. Para atender essa finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõe programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em vias de consolidação e depende de uma ação integrada de oferta dessa modalidade nos sistemas.

Elemento fundamental, em se tratando da importância das universidades nesse processo, é a percepção dos novos conhecimentos postos diante da realidade dos sujeitos da EJA. As instituições de ensino superior devem repensar organização de seus currículos incluindo a educação de jovens e adultos em todos os cursos de pedagogia, e pensar também, formas de abordagem dessa realidade dentro dos cursos de licenciaturas, pois esse profissional vai trabalhar com alunos da EJA dentro de realidades que precisam estar atentos para possibilidades diferentes de desenvolvimento de suas práticas educativas, bem como, discutindo as práticas pedagógicas como meio de melhorar os métodos de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Enquanto sujeitos que na história da educação tiveram seus direitos negados, a Educação dos Jovens, Adultos e Idosos se encontra diante de antigos e novos desafios postos como forma de repensar a educação como um todo no Brasil. Existe um sistema que alimenta essa modalidade de ensino, visto que diante de uma preocupação que vem desde o início do século XX com necessidade da erradicação do analfabetismo no país, ainda nos encontramos diante de índices alarmante de uma grande parcela da população brasileira que ainda não tem acesso ao mundo letrado, e que por isso, se encontram em situação de exclusão dentro dessa sociedade.

Universidades, governos federais, municipais e estaduais, juntamente com movimentos sociais, urbanos e rurais bem como educadores e educandos e sociedade civil como um todo, em

parcerias, podem repensar políticas e práticas que levem em consideração essa modalidade de ensino dentro do atual processo de desenvolvimento dessa sociedade de forma que, os sujeitos da EJA tenham a possibilidade de acesso e permanência nos sistemas de ensino.

Enquanto sujeitos de direito e com consciência de que a educação é um ato permanente, se pensa uma educação onde os educandos da EJA não se limitam apenas ao saber ler e escrever, mas seres de autonomia, pois segundo Freire (2006, p.129) “Nenhuma teoria da transformação social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores de história e por ela feitos, seres de decisão, da ruptura, da opção.”

Dessa forma alguns elementos são importantes ao pensar a formação dos professores para atuarem na EJA: Valorização dos conhecimentos que os educandos trazem de suas realidades para o ambiente da sala de aula representa uma possibilidade importante para a realidade da Educação de Jovens e Adultos e dessa forma representa também uma exigência em se tratando de formação dos educadores para essa modalidade de ensino. Os conhecimentos, as vivências dentro dos movimentos sociais organizados, rurais ou urbanos é uma exigência que se apresenta para a realidade da EJA. Os sujeitos dessa modalidade de ensino estão, em grande parte, inseridos nesses movimentos com identidades, concepção de sujeitos e de educação. Contemplar essas concepção são exigências que se apresentam como importantes na formação do educador.

Com o desenvolvimento das sociedades humanas, outra exigência se apresenta: São as novas tecnologias que também estão fazendo parte da vida de todas as pessoas. Saber interagir com essas tecnologias que vão desde atividades bancárias, até lidar com o grande número de informações que todos os dias chegam através dos meios de comunicação, são fatores importantes também no processo de formação dos professores de EJA.

Assim as parcerias entre governos e movimentos sociais podem representar importantes contribuições no processo de formação dos educadores ao lado de políticas de valorização do magistério, para que os educadores possam ter acesso à informação.

A análise dos processos históricos da EJA, tanto os relacionados a políticas quanto aos relacionados a formação de professores para essa modalidade de ensino, são importantes para entender a atual situação da Educação de Jovens e Adultos hoje, tanto no cenário nacional, quanto no Estadual. Dessa forma, o capítulo a seguir pode nos dar indicativos da realidade da EJA no Estado do Paraná. Este capítulo se constitui de um diálogo entre os Eixos articuladores do currículo da EJA no Estado do Paraná, a contribuição de teóricos que desenvolvem pesquisas contemplando esses eixos e a concepção dos professores que trabalham com essa modalidade de ensino.

4. CULTURA, TRABALHO E TEMPO: OS EIXOS NORTEADORES DO CURRÍCULO DE EJA DO ESTADO DO PARANÁ

O Estado do Paraná, a partir de 2003 iniciou, através da Secretaria de Estado da Educação, um processo de discussão coletiva do currículo. Esse processo partiu de políticas educacionais existentes, tanto a nível Nacional como Estadual para a EJA, iniciando com as propostas curriculares que culminou no Currículo Básico (Paraná, 2005). Como elementos importantes, para a análise dos motivos para um processo de “discussão coletiva” que culminou nas diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, podemos citar: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que segundo o documento trouxeram

[...] uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal, que passou a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades. As unidades escolares, usando de uma recém-adquirida autonomia, sofreram ainda na década de 90 e na seqüência desta, um verdadeiro bombardeio de concepções e propostas diferenciadas, sem muitas vezes estarem preparadas para o desafio de definições curriculares de formação do aluno. (PARANÁ, 2005, p. 1)

É dentro deste contexto que ocorre a proposta de reformulação do currículo da EJA no Estado do Paraná. Essa reformulação curricular é organizada de forma coletiva, pois:

A concepção adotada é de que o currículo é uma produção social, construído por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais; portanto, não almejamos construir uma proposta curricular prescritiva, mas uma intervenção a partir do que está sendo vivido, pensado e realizado nas e pelas escolas. Essa produção, necessariamente, deve se dar coletivamente, num fazer e pensar articulado[...] (PARANÁ, 2005, p. 2)

Todo o processo de organização das Diretrizes Curriculares da EJA no Estado do Paraná, contou com seis fases e a reformulação curricular teve início a partir de 2003. Esse processo se deu com a organização de cursos, eventos, reuniões técnicas e momentos de reflexões, a partir de conteúdos elaborados pelos professores e disponibilizados no Portal Dia-a-dia Educação. Todos esses momentos de discussão e reflexão quando os professores, trouxeram elementos da realidade das escolas, contribuíram para a elaboração, efetivação e avaliação do Projeto Político Pedagógico das escolas. Por fim, todo o processo se constitui por uma ação constante de capacitação e avaliação. Dessa forma:

O documento que aqui apresentamos é uma produção coletiva que constitui-se com base em exposições-dialogadas com professores, assessores, estudos de textos de fundamentação, reflexões individuais e coletivas sobre a prática pedagógica, discussão e produção escrita. Para elaboração do presente texto, de cada coletivo de capacitação, escolheram-se representantes por região e destes foram indicados nove participantes para a equipe de redação que, juntamente com a equipe do departamento de Educação de Jovens e Adultos e assessorias, consolidaram o presente documento de Diretrizes Curriculares para a EJA. (PARANÁ, 2005, p. 8)

Nesse sentido, tanto elementos referentes a importância da capacitação dos professores no processo de implementação das Diretrizes, quanto a informação de que o documento foi elaborado coletivamente, estão presentes em todo o processo de construção do mesmo. Após um período de discussão e reflexão coletiva e, “Considerando-se a concepção de currículo como processo de seleção da cultura, definem-se os seguintes eixos articuladores do currículo de EJA – **Cultura, Trabalho e Tempo**”¹³ (PARANÁ, 2005, p. 8). Ainda,

A partir das reflexões durante o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos, identificaram-se os eixos **cultura, trabalho e tempo** como os que deverão articular toda ação pedagógico-curricular nas escolas. Tais eixos foram definidos tendo em vista a concepção de currículo como um processo de seleção da cultura, bem como pela necessidade de se atender ao perfil do educando da EJA.(PARANÁ, 2005, p. 37)

Nesse sentido, um diálogo entre os autores que discutem Cultura, Trabalho e Tempo, a

¹³ Negrito do documento

concepção desses eixos presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná e a concepção que os professores que trabalham com Educação de Jovens e Adultos tem desses eixos, pode representar uma valiosa contribuição para a discussão e implementação de políticas curriculares para EJA.

Essa análise dos eixos norteadores do currículo para a Educação de Jovens e Adultos foi aqui tratada a partir de um diálogo entre os conceitos de Cultura, Trabalho e Tempo presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná; a contribuição de alguns pesquisadores que discutem os conceitos de Cultura, Trabalho e Tempo dentro da perspectiva do currículo enquanto elemento articulador dos conteúdos e a concepção que os professores que trabalham com Educação de Jovens e Adultos tem destes eixos articuladores do currículo.

Trabalhos como o de Bourdieu (2001), Forquin (1993), Gentili (2005), Moreira e Silva (2005) Costa (1998) Freire (1968, 1984, 1997, 2005) são utilizados como articuladores dos conceitos aqui trabalhados, por desenvolverem pesquisas tanto na área da cultura ligada ao currículo como mecanismo de reprodução da realidade social e cultural presente muitas vezes na prática docente, quanto possibilidade de acesso dos sujeitos trabalhadores no processo educacional e por se tratar de uma modalidade de ensino diferenciada que é a da EJA, que trás uma realidade diferente do ensino regular. A possibilidade de uma análise do tempo biológico, da aprendizagem e o tempo social que devem ser pensados como possibilidade de inclusão desse grande efetivo de sujeitos que não tiveram garantido o acesso e a permanência nos sistemas educacionais, dão base ao entendimento desses eixos norteadores e se configuram em importantes meios para a análise dos elementos propostos neste capítulo, que é o de analisar as Diretrizes Curriculares frente ao entendimento que os professores da EJA tem de Trabalho, Cultura e

Tempo como forma de pensar o currículo para essa modalidade de ensino à luz da contribuição dos pesquisadores.

4.1 Cultura

A cultura se inscreve num campo amplo de discussão, em que qualquer tentativa de conceituação se torna tarefa difícil pelo caráter amplo que o termo implica e por sua característica historicamente construída. Dessa forma, busca-se definir um campo de análise em que o conceito será discutido dentro de uma concepção que contemple também as realidades, as representações, as crenças, as relações que se estabelecem entre grupos humanos pouco representados ou quase que totalmente esquecidos pela história oficial. Esta forma de entender a produção cultural dos homens e mulheres em tempos e espaços diferentes, nos permite um elemento de análise de relações mais íntima com as realidades a que esta pesquisa está relacionada, sujeitos historicamente excluídos dos sistemas educacionais, que estão inseridos em movimentos sociais e culturais pouco reconhecidos pela tradição curricular.

A noção de cultura aqui tomada vai além dos conceitos que buscam uma universalização do termo, pois universalizar pode significar enquadrar todos os elementos que caracterizam o conceito dentro de um mesmo princípio e assim corre-se o risco de definir um padrão de cultura onde tudo que foge a esse modelo pré estabelecido passa a não ser considerado.

Cabe aqui ainda, segundo Costa (1998) delimitar um campo em que o conceito de cultura será discutido. Diferente, somente da noção de conhecimento historicamente produzido pela humanidade ou “patrimônio da humanidade”, o termo aqui se refere a cultura como “[...]conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos,

os mais triviais ou os mais “inconfessáveis” (FORQUIN, 1993, p.11)’. Stuart Hall, numa conceituação mais flexível toma cultura como “[...] o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica” bem como “[...] as formas contraditórias de senso comum que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la” (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p. 15)

Percebe-se que a compreensão de cultura presente nas Diretrizes para a EJA do Estado do Paraná, está próxima dos autores utilizados em nossas referências, pois nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná se conceitua cultura como “[...] toda forma de produção da vida material e imaterial e compõe um sistema de significações envolvido em todas as formas de atividade social” (PARANÁ, 2005, p.37). A valorização dos elementos de toda a produção da vida material e imaterial, bem como o sistema de significações envolvendo todas as formas de atividade social, compreende “[...] desde a mais sublime música, ou obra literária, até as formas de destruir-se a si mesmo e as técnicas de tortura, a arte, a ciência, a linguagem, os costumes, os hábitos de vida, os sistemas morais, as instituições sociais, as crenças, as formas de trabalhar” (SACRISTAN, 2001, p. 105 37, Apud PARANÁ 2005, p. 37).

Com base no conceito de cultura presente nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, se busca entender como os professores que trabalham com essa modalidade de ensino entendem esse conceito.

Em entrevistas, perguntados sobre o que entendem por cultura, os professores apresentaram conceitos diferentes e as vezes contraditórios dentro do mesmo discurso sobre o entendimento do que é cultura.

Cultura seria tudo aquilo que a sociedade acumulou desde a sua existência no que se refere a conhecimento, tudo aquilo que aprendemos, tudo aquilo que serve para nos ajudar no nosso processo de evolução aqui, tudo aquilo que pode proporcionar para a sociedade conhecimento é cultura. A cultura. A cultura pode estar registrada em várias formas, como livros, filmes, teatro, e também a questão cultural informal, que envolve

uma comunidade suas tradições sua maneira de ser, de agir, de pensar, tudo isso envolve cultura (Entrevistado 01)

Essa concepção aparece apenas em uma das entrevistas. A noção de cultura enquanto “acumulo de conhecimento produzido pela humanidade que nos ajuda em nosso processo de evolução” traz o conceito ligado diretamente a conhecimento e evolução, deixando claro que esta cultura pode estar registrada em livros, filmes e teatro. Mesmo quando se refere a “questão cultural informal”, afirmando que “o que envolve uma “comunidade, suas tradições, sua maneira de ser, de agir, de pensar tudo isso envolve cultura,” o entrevistado pode estar diretamente afirmando que estas manifestações podem não ser cultura, apenas envolver cultura, já que em outro momento da entrevista o entrevistado afirma:

[...] quando eu penso no educando no sistema EJA, é aquele educando que por algum motivo ele deixou de estudar, ou porque ele não teve oportunidades a família era carente demais e morava em localidades onde não tinha escola, áreas rurais não tinha possibilidade de estudar, ou porque a família não tinha cultura e achava que o filho também não precisava estudar, ou porque também o educando precisou ajudar a família e aí precisou parar de estudar, enfim, são ou até mesmo porque não quis estudar, ou seja, são muitos os motivos que levam o sujeito a abandonar os estudos.”(Entrevistado 01)

O conceito de cultura aparece muito fortemente aqui ligado a característica de quem tem estudos, ou seja “conhecimento formal” adquirido dentro de uma instituição de ensino.. O fato da família não ter freqüentado uma instituição de ensino é apresentado como motivo para que o filho também não o freqüente aliado a outros fatores. Essa concepção, historicamente construída, de cultura relacionada a conhecimentos adquiridos dentro da escola se deu porque ao longo da história da humanidade,

Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor, fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim a modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. E, para dizer de uma forma bastante sintética, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e por isso mais cultos. (VEIGA-NETO, 2003, p.7)

Esse conceito de cultura permeou por vários séculos o modo de pensar dentro de algumas sociedades, de forma que, ainda hoje é possível encontrar discursos que ainda fazem uma “[...] diferenciação entre alta cultura e baixa cultura [...] a alta cultura passou a funcionar como um modelo, como a cultura daqueles homens cultivados [...]”(VEIGA-NETO, 2003, p.7) ou ainda como “coisas mais refinadas”

Cultura seria tudo aquilo que você trás que sua família te passa, que os antepassados, aquilo que você adquire na sua vida mesmo. São conhecimentos ali do seu povo, das regiões. Tanto a cultura erudita quanto a cultura popular são importantes. A popular é a do povo mesmo, que é usada no dia-a-dia, no cotidiano, que agente trabalha mais né. Já a erudita seria a cultura mais clássica né, as coisas mais refinadas (Entrevistado 05)

Mesmo enfatizando a importância igual às duas manifestações de cultura, dizendo que tanto uma quanto outra são importantes, a entrevistada afirma no final que a cultura erudita é mais refinada.

Para os demais entrevistados, os conceitos aparecem relacionados mais às características herdadas, locais, tradições entre outras.

Cultura são todas as características, as informações, relações de um determinado grupo de pessoas ou de um determinado volume de pessoas. São as características que vem através de gerações, de família, de sociedade, enfim é uma sociedade, um grupo de pessoas que se forma em sociedade que tem alguma característica que foi gerada pelos antepassados e assim foi-se estabelecendo um padrão cultural tipo, a maneira de se vestir, o dialeto que falam as relações afetivas, toda a questão social. Exemplo: o que eles imaginam sobre casamento, o que eles imaginam sobre criação de filhos. Podemos citar, por exemplo: a cultura indígena; com o passar do tempo a cultura é uma coisa mutável né, por influência de outras culturas e da comunicação a cultura vai se transformando, existe toda uma tradição encima do que é cultura né. Basicamente é isso, um conjunto de característica de um determinado povo que pode ser mudado com o passar do tempo. (Entrevistado 06)

O entrevistado destaca o conceito como características de um determinado grupo humano, que muda com o passar do tempo, pelo contato com outros grupos humanos. Outros entrevistados, no entanto, não apresentam em suas falas uma preocupação ou um entendimento mais aprofundado desses conceitos. O que se percebe em grande parte é uma conceituação

partindo de suas percepções do dia-a-dia, de um senso comum, sem uma preocupação em estabelecer relações desse conceito com uma produção acadêmica ou com sua prática diária em sala de aula. Essa postura fica clara na fala de alguns entrevistados quando afirmam que:

Acredito que a pessoa, o aluno é o meio que ele vive, se ele veio de um mundo sem cultura, sem leitura sem lazer, sem uma atividade, escola, igreja, se ele vem de uma família religiosa, ele vem de uma cultura mais voltada para o outro, princípios mais religiosos. Se ele vem de uma cultura de pai bêbado, de mãe né, de família desestruturada onde cada um vive por si ele já tem outra concepção, a vivência é diferente (Entrevistada 03)

Até mesmo o conceito de cultura aqui apresentado é meio confuso. Hora se refere ao aluno como vindo de um mundo sem cultura, ligando o conceito à falta de leitura, lazer, escola e atividades religiosas, hora afirmando que tudo isso é cultura quando diz que “a vivência do aluno pode ser diferente se ele vem de uma cultura de pai bêbado ou de família desestruturada.”

Ao optar por uma conceituação mais ampla do termo, que diz respeito a um universo de vivências cotidianas, de representações dessas vivências e práticas na vida das pessoas dentro de qualquer sociedade e tempo histórico, busca-se a valorização desses fatores, como fundamentais para entender e definir um campo de análise da cultura como elemento importante para o entendimento do campo educacional, e assim definir posteriormente o que se entende por currículo e conseqüentemente por educação. Tendo em vista que os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos pouco têm de suas culturas, enquanto vivências, práticas e representações nos currículos, é que se busca aqui, oportunizar uma discussão pautada também nos estudos desenvolvidos pela Nova Esquerda Inglesa e a Nova História Cultural¹⁴ em que o conceito de cultura se equaliza ao conceito acima mencionado, o que pode significar uma nova postura frente ao processo curricular dessa modalidade de ensino, já que estes sujeitos estão

¹⁴ A contribuição dessas correntes historiográficas para o conceito de Cultura aqui trabalhado se justifica por sua leitura polifônica das fontes, buscando identificar as diferentes vozes presentes no discurso. A abordagem local e os conceitos de representação e prática cultural passam a ser uma concepção histórica de como os homens e mulheres interagem em suas relações dialéticas com a produção material. A Nova História Cultural trás influencias e contribuições de Norbert Elias, (1897-1990), Michel Foucault (1926-1984) e Pierre Bourdieu (1926-2002).

inseridos em movimentos sociais, políticos, culturais e religiosos com características próprias e que também trazem representações dessas vivências que são singulares para as salas de aula, e que quase sempre não estão representadas nos currículos. Dessa forma, se optou por trabalhar a cultura enquanto movimento mais amplo no que se referem às representações e vivências cotidianas e a seleção de conteúdos dessa cultura que estão presentes nos currículos das escolas, principalmente da EJA. Nesse sentido é importante a relação estabelecida por Forquin entre esses dois elementos quando afirma que

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores que constituem o que se chama precisamente de “conteúdos” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (1993, p. 10)

Essa relação, no entanto estabelece uma prática educacional configurada como elemento articulador dos conteúdos que são trabalhados dentro das escolas de acordo com o entendimento da importância que se dá às crenças, hábitos, valores, representações desses sujeitos da educação, aqui em especial da EJA, no momento da seleção dos conteúdos.

Nesse sentido, quando analisamos os conceitos em que os professores que trabalham com essa modalidade de ensino afirmam que o “aluno é o meio em que ele vive. Se ele vem de um mundo sem cultura, sem leitura, sem lazer[...]” (Entrevistado 03), ou se referindo ao fato do aluno da EJA não ter frequentado uma instituição educacional na idade série o Entrevistado 01 afirma que é “porque ele não teve oportunidades a família era carente demais e morava em localidades onde não tinha escola, áreas rurais não tinha possibilidade de estudar, ou porque a família não tinha cultura e achava que o filho também não precisava estudar”. Essas afirmações

retiram do conceito as crenças, os hábitos, os valores cultivados, as práticas sociais, religiosas e podem instituir uma seleção de conteúdos para os alunos da EJA que estejam fora de sua realidade, pois todas as manifestações de suas vivências não são consideradas cultura.

Essa prática instituída dentro de uma vertente eurocêntrica e judaico-cristã de cultura pensa os instrumentos e conhecimentos que as novas gerações devem apreender como verdades absolutas, sempre partindo da idéia de que existe um conhecimento verdadeiro, que quase sempre está ligado a grandes nomes da história das ciências e, que os demais devem tê-los como verdadeiros e inquestionáveis. Pensando dessa forma, a cultura passa a ser apenas conhecimentos produzidos por uma “elite pensante” que em determinados tempos e espaços históricos definem o que é certo ou errado, o que é cultura e o que não é.

Na fala dos professores, esses conceitos aparecem também meio vagos ou relacionados a elementos muito amplos que trazem aspectos dessa visão: *“O que eu entendo de cultura é tudo o que envolve a sociedade, tudo que a sociedade construiu no seu meio em todos os aspectos envolve cultura.”*(Entrevistada 04), ou *“Cultura é tudo aquilo que o homem produz através do seu trabalho, é a transformação que ele faz na natureza, no meio ambiente onde ele vive, que é chamado cultura”*(Entrevistada 02)

Assim, a “cultura” aqui implicada em relações de poder pensada dentro de um discurso que a coloca como um processo de conhecimentos verdadeiros historicamente produzidos pela humanidade torna-se elemento de exclusão dos pensamentos, ações, crenças, hábitos, práticas sociais de vários grupos humanos em espaços e tempos diferentes, que fogem a essa lógica e dessa forma podem não estar sendo contemplados nos currículos, aqui pensados como seleção da “cultura”.

Historicamente, a noção do que deve ser ensinado em sala de aula e o que não merece tanta ou nenhuma atenção, o que é considerado cultura e o que não pode ser, as diferenças entre

cultura erudita e cultura popular foram elementos que através do discurso e da representação esculpiram comportamentos e ações que foram tomados como verdades absolutas e inquestionáveis. Essa representação tem aqui o sentido definido por (COSTA, 1998, p.42) que:

[...]é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos - seja pela posição política, e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa – atribuem significados aos mais fracos e, além disso, impõe a estes seus significados sobre outros grupos.

Ainda se referindo a reprodução dos elementos culturais e das formas que essa reprodução se manifesta na sociedade e se reproduz principalmente dentro da escola, Bourdieu (2001) destaca os mecanismos utilizados pelas “elites” que representam a reprodução das estruturas culturais e sociais, nomeando a instituição escola como um importante mecanismo dessa reprodução quando afirma que:

Na verdade, dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão de poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isso mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as forma mais patentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela vinculada pelos sistemas de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento dessa função. (2001, p.296)

Dessa forma, pensar em educação é pensar em um movimento histórico de atitudes, representações que instituíram conceitos sobre o que é cultura e esses conceitos passaram a ser considerados como verdades por esse grupo. A escola, ao longo de sua trajetória histórica, passou a reproduzir essa forma de entender a cultura e a legitimá-la entre as classes sociais. Pensar em cultura passou a ser pensar em um conjunto de ações, atitudes de comportamentos e conhecimentos ligados a um grupo restrito, a uma classe de narradores que, de acordo com COSTA (1998) são aqueles que têm o poder da narração. Para essa autora, “... quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”” (p.42).

Assim a educação ao longo da história esteve diretamente ligada a uma cultura elitista, com padrões determinados de comportamentos ignorando, dessa forma, as especificidades características de grande parte dos grupos humanos que não tinham e não tem acesso e nem poder de narração.

O currículo enquanto elemento articulador da cultura e dos conteúdos que devem permear a prática educativa dentro das escolas passa a ser pensado enquanto um conjunto de articulações que, dentro de uma esfera de poder determina o que dentro da cultura deve ser ensinado as gerações futuras e o que deve ser deixado de fora. Dessa forma cabe questionar e de que cultura estamos nos referindo?

Se o Currículo “é um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo” (COSTA, 1998, p.41) a noção de currículo está diretamente ligada ao poder. Este confere ao narrador o poder de determinar quais elementos da “cultura” devem ser ministrados, e quais devem ser deixados de lado, ou segundo Forquin (1993) “Ainda pode-se perguntar quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores dessa seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana é assim mantida a salvo do esquecimento de geração em geração, enquanto o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo” (p. 15). Dessa forma, o currículo pensado enquanto recortes da “cultura” dentro de relações de poder, passam a ser elementos legitimados enquanto narrativas e reproduzidos dentro dos sistemas de ensino. Cabe lembrar que estes, segundo Bourdieu(2001) contribuem para a reprodução de uma realidade social e cultural, o que determina o conceito de uma cultura elitista e da própria organização de classes dentro dessa sociedade.

Cultura é um termo que não pode ser deixado de lado quando se analisa questões referentes ao currículo. Por ele estar diretamente vinculado a realidade dos sujeitos a quem se destina a educação, pode ser pensado dentro desse eixo como forma de integração entre a realidade do educando e os conhecimentos produzidos pela humanidade.

Como modalidade de ensino diferenciada das demais, pois atende os sujeitos que por vários motivos se evadiram dos sistemas de ensino, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos se configura em uma realidade que sob vários aspectos, necessita de uma atenção mais rigorosa principalmente no que se refere à elaboração do currículo para essa realidade educacional. É uma modalidade que atende, em sua grande maioria, os sujeitos que ao longo da história do país estiveram à margem do processo de participação na política, na “cultura” e na economia. O elemento cultural e social desses grupos compõe assim, um importante aspecto a ser analisado frente a realidade e as necessidades de superação do analfabetismo no país. Dessa forma, a análise do aspecto cultural assim como outros igualmente importantes que serão analisados nesta pesquisa tornam-se elementos que podem contribuir para análise e implementação de um currículo que contribua de forma mais eficiente para o processo de acesso desse grande efetivo da população brasileira que historicamente vem sendo deixada à margem do processo educacional.

A produção cultural desses sujeitos que engrossam os índices de analfabetismo no Brasil não foram reconhecidos historicamente pelo fato desses sujeitos, em sua maioria, serem excluídos do processo de participação social, cultural, político e econômico. São negros, índios e camponeses que, na trajetória histórica do país, passaram por um processo de escravização e em decorrência desse processo sofrem seus efeitos ainda hoje. Esses sujeitos não têm no currículo das escolas referência positiva de sua cultura ou da cultura de seus ancestrais que na história do Brasil, ao longo de sua trajetória, passaram a ser consideradas inferior ou demonizada principalmente no aspecto religioso. O que se percebe ainda, com relação ao negro na sociedade

brasileira é um processo camuflado de inferiorização desses sujeitos que se propaga sutilmente na mídia, de forma geral e nos materiais didáticos dentro das escolas. Dessa forma, segundo Lopes (2006, p.4 -5)

A escolha dos conteúdos curriculares, tanto dos conteúdos conceituais ou temáticos, como os conteúdos de valores morais, passa por essa relação. Fica então para nós, que estamos refletindo sobre a omissão, no currículo escolar, das informações sobre a presença e participação dos negros na história brasileira – a ponto de não conseguirmos superar, no plano da cultura, o que é ser negro do que é ser brasileiro – as seguintes questões: a quem interessou essa omissão ? Qual a relação entre essa omissão, consentida pelo currículo e pela escola, e os resultados sobre a vida escolar dos alunos de ascendência africana? Como se constrói a identidade dessas crianças e jovens na experiência escolar? Como fica sua auto-imagem e auto-estima, quando o espelho oferecido é o da omissão exemplar, da falta de prestígio social e histórico da população negra e mestiça?

O currículo como seleção de alguns elementos da cultura e diretamente ligado a relações de poder, “...não é um elemento neutro e desinteressado na transmissão de conteúdos do conhecimento social. Ele esteve sempre imbricado em relações políticas de poder e de controle social sobre a produção desse conhecimento.” (LOPES, 2006, p.4) Dessa forma, o currículo quando transmite visões de mundo, ele transmite também valores que irão participar da formação de identidades individuais e sociais e, portanto, de sujeitos sociais. (Lopes2006)

Assim, os índios com uma trajetória histórica parecida também não tiveram nos currículos trabalhada a contribuição positiva de sua cultura para a formação do país e nem como forma de valorização e preservação dessa cultura como elemento importante na formação escolar dos indígenas e de seus descendentes.

Os povos que vivem no campo podem ser considerados outro exemplo importante quando se fala em Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Os sujeitos do campo¹⁵ também vêm de uma

¹⁵ O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança... A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes – dependendo da região do Brasil em que estejam - caboclos de faxinais, caboclos negros rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas. (PARANÁ, Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, Curitiba, 2006 p. 22)

trajetória de negação de sua cultura como elemento integrador do currículo.

A não-inserção desses conteúdos nas práticas pedagógicas provocou, ao longo da história, a negação da cultura dos povos do campo nas escolas. Quando esta é apresentada, na maioria das vezes, aparece de forma estereotipada e preconceituosa. Exemplo disso são as festas juninas que fazem uso de roupas rasgadas, dentes estragados, maquiagem exagerada etc., como característica dos camponeses, em detrimento da valorização das músicas, das danças e das comidas típicas e da própria origem da festa. (PARANÁ, 2006, p. 32)

A visão urbanocêntrica que quase sempre permeia todo o currículo exclui os conhecimentos, as vivências, as relações que são estabelecidas no campo e que não são consideradas nos processos de elaboração do currículo dos sujeitos que vivem dentro dessa realidade educacional. É uma cultura que também ao longo da história foi considerada inferior, atrasada e dessa forma, não representava os ideais de “progresso” defendidos ao longo de quase toda trajetória histórica do país.

Dessa forma, esses são grupos que estão fortemente presentes na realidade da EJA e que precisam ter resgatados os elementos de sua cultura para que o currículo possa representar essas manifestações culturais como forma de possibilitar o acesso desses sujeitos de forma consciente na sociedade.

Como elemento curricular, a cultura torna-se um importante instrumento que pode possibilitar (ou não) o acesso desses sujeitos que trazem para o ambiente escolar, trajetórias de vida que estão inseridas em movimentos culturais sociais religiosos e econômicos.

Em algum momento das entrevistas, os professores foram perguntados sobre o que entendem de currículo. Esse questionamento teve como objetivo saber se os professores fazem essa relação direta do currículo como seleção da cultura e até mesmo entender melhor o conceito de cultura através do entendimento que eles tem de currículo. As respostas fora:

Um currículo visa atingir alguns objetivos, quais são esses objetivos, normalmente são confluentes, aos objetivos do educando, que é desenvolver o educando para poder viver melhor em comunidade, para desenvolver melhor a sua comunicação, enfim evolução desse indivíduo. O currículo ele compreende as diversas áreas da educação, no caso

essa fragmentação que existe, que seria a própria disciplina né, então o currículo estaria organizado nesse sentido. (Entrevistado 01)

Currículo na verdade pra mim seria uma diretriz maior, onde a escola ela tem sim que se programar, se planejar para atingir algumas metas que são de extremas importância. Isso seria currículo para mim, seria um caminhar, seria um planejamento para...uma reflexão, uma organização dos conteúdos necessários a vida desse cidadão, dessa pessoa. Porque a educação aqui ela não é feita para futuro, ela é feita pra agora para que esse cidadão estar modificando a si, aos outros, ao seu grupo social e assim sucessivamente. Então esse currículo teria na verdade, ele é um caminhar com alguns conteúdos que são básicos, que não podem fugir, mas que esses conteúdos eles dão conta de estar trabalhando com esse jovem, com esse adulto, que já tem toda uma estruturação, né, de sociedade, já vive em sociedade, já tem conceitos e através da educação ele vai melhorar esses conceitos e vai transpor, vai sair do que ele tem como senso comum, ele vai crescer, pessoalmente, socialmente (Entrevistada 02)

Seria as diretrizes né, seria todos os objetivos os conteúdos a serem trabalhados desenvolvidos, a forma que isto vai estar sendo aplicado, avaliada, tem que se pensar em tudo isso no currículo. Preparar, organizar, refazer, reestruturar e adaptar para a EJA está sendo uma adaptação, conforma a idade elas preparam uma aula, chega lá, não consegue, o aluno não consegue chegar naquele nível, ela tem que reestruturar e repreparar isso né. O currículo é m currículo aberto que possibilita isso né, retomar um conteúdo, reavaliar, (Entrevistada 03)

Currículo é a organização dos conteúdos das disciplinas na escola né. O que cada uma vai estar trabalhando, o que cada uma vai estar organizando com seus alunos, é o que a escola vai estar organizando enquanto o que ela pretende né, (Entrevistada 04)

Tudo aquilo que agente tem que seguir dentro dos padrões estabelecidos pela escola. Então tem que ver as Diretrizes, tem que ver o PPP né pra poder montar certinho e seguir dentro do que foi estabelecido. (Entrevistada 05)

São determinadas ações para conseguir um determinado fim, ou seja, é um histórico de um determinado programa em questão de vida que você formaliza, estabelece e padroniza para você ter um objetivo. Existe um currículo, por exemplo, para um programa de EJA, existe toda uma parte que hoje eu acho que existe a falta de uma parte mais social de mercado pra que você tente completar um programa que você tem pré-estabelecido, por exemplo, e temos a questão do currículo da pessoa também, tudo que a pessoa já fez na vida também que na realidade são algumas marcas que a pessoa tem que podem também servir de trampolim pra ela conseguir alguns projetos de vida. Então o currículo seria basicamente isso, uma estrutura já pré-determinada pra você atingir um objetivo maior. (Entrevistado 06)

Quando se analisa a falas dos professores, em relação ao conceito de currículo, o que se percebe em geral é que todas estão relacionando diretamente currículo a organização de conteúdos, a organização disciplinar e a estruturas pré-definidas ou pela escola ou pelo Estado enquanto gestor da educação. Assim nas falas não se percebe claramente elementos do conceito apresentado pelas Diretrizes Curriculares da EJA no Paraná quando afirma que

O currículo, entendido como seleção da cultura, como processo orientador da socialização do conhecimento que engloba toda ação pedagógica, é o principal elemento de mediação da prática dos educadores e educandos. Por isso a organização dos espaços, dos tempos escolares e da ação pedagógica deva ser objeto de reflexão entre os educadores e educandos para que o currículo seja significativo.(PARANÁ, 2005, p. 40)

Não se percebe também nessas falas alguns elementos como aqueles presentes na contribuição de (Moreira e Silva 2005) em que currículo é apresentado como “[...] o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura... um terreno fértil de produção e de política cultural no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobre tudo de contestação e transgressão[...]”(MOREIRA e SILVA, 2005, p. 28)

Dessa forma, a cultura enquanto “matéria prima” para a organização do currículo, torna-se a principal referência na elaboração de políticas e práticas educacionais principalmente para o aluno da EJA, que quando chega à escola trás importantes contribuições de suas vivências, práticas, crenças, participação em movimentos sociais e ou culturais rurais e urbanos.

Toda essa contribuição pode estar contemplada no currículo como forma de integração e de valorização dos conhecimentos que os alunos trazem para a escola. Nesse sentido, Freire (1997) destaca ser tarefa fundamental da prática educativa-crítica, possibilitar condições para que os educandos em suas relações com os educadores e entre eles seja de assumir-se como “sujeitos sociais e históricos, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva por que capaz de amar”(p.41) Todos esses sentimentos que devem permear a ação educativa do sujeito, ocorre porque essa ação ocorreu dentro da valorização dos aspectos culturais dos indivíduos que somente podem reconhecer-se como sujeitos sociais e históricos através de referencias positivas de sua cultura de sua identidade histórica. Daí a importância do conceito de cultura ao pensar o currículo.

Segundo alguns autores que desenvolvem pesquisas nessa área, entre eles Moreira e Silva (2005) Costa (1998) Forquin (1993) o currículo não é neutro, imbricado em relações de poder,

ele tem autonomia para extrair da cultura os conhecimentos definidos pelos “narradores” como verdadeiros e que são repassados aos educandos através de conteúdos.

Dessa forma, entender cultura como o conjunto das experiências, vivências, traços característicos de uma sociedade, de uma comunidade ou grupo, contemplando aí todas as formas de representações, práticas, língua, costumes, bem como as formas contraditórias (ou não) de senso comum, fortemente presente na realidade popular (Nelson, Treichler e Grossberg 1995). Todos esses elementos, articulados dentro de uma proposta curricular que contemple os conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências pode representar um importante meio de construção coletiva do currículo e possibilitar o acesso e a permanência do aluno Jovem, Adulto e Idoso na escola, diminuindo dessa forma, os altos índices de analfabetismo existente ainda hoje no Brasil.

Outros conceitos, igualmente importantes, serão aqui analisados como forma de pensar um currículo que contemple a realidade do Jovem, Adulto e Idoso analfabeto. Conceitos como os de Trabalho e Tempo fazem parte da realidade da EJA, e como tal precisam de uma atenção quando da elaboração das Diretrizes Curriculares para essa modalidade de ensino.

Diante da análise dos conceitos apresentados, percebe-se que existe uma aproximação entre o conceito teórico aqui apresentado e o conceito de cultura presentes nas Diretrizes Curriculares da EJA no Estado do Paraná. Essa aproximação já é pouco percebida na fala dos professores. Diante do diálogo apresentado fica evidente a falta de clareza dos professores com relação ao conceito de cultura apresentado.

A análise histórica da trajetória da EJA no Brasil, bem como de formação inicial e continuada dos educadores dessa modalidade de ensino pode representar um importante avanço na implementação de políticas voltadas à Educação de Adultos. O que se percebe é que existe ainda uma lacuna entre os conceitos apresentados nos documentos oficiais (Diretrizes

Curriculares) e a prática pedagógica dos professores e nesse sentido a ação docente não contempla a concepção de educação apresentada no currículo de EJA do Estado.

Assim o item a seguir busca conceituar Trabalho e as relações que este estabelece entre os sujeitos na sociedade contemporânea como forma de construção de elementos teóricos para embasar o campo da discussão de uma prática curricular para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Essa discussão se dará de forma dialogada entre o conceito de trabalho presente nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, a contribuição de alguns pesquisadores que fazem discussões do conceito de trabalho e currículo e a concepção que os professores que trabalham com EJA tem de Trabalho.

4.2 Trabalho

A capacidade de agir sobre a natureza e transformá-la para sua sobrevivência é fenômeno que ao longo da história do ser humano constituiu-se por atividades sociais, pois este exige mais de uma pessoa para ser realizado. Assim além do objetivo de garantir a existência dos seres humanos, o trabalho é, sobretudo, uma relação social que pode ser pensada e organizada de várias formas. Pode ser resultado de cooperação ou de confronto e concorrência pela sobrevivência entre os homens.

Ao longo da história da humanidade, a organização do trabalho passa por estruturas diferentes de acordo com a forma em que esta sociedade se organiza. Para Marx (1980) esse processo de desenvolvimento do trabalho tem por finalidade a criação de valores de uso para satisfazer necessidades humanas a partir dos elementos da natureza; “[...] por isso é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as forças sociais” (p.208) Dessa forma, o trabalho enquanto elemento social

e cultural dos grupos humanos determina formas de organização dessas sociedades ao longo de sua história e cria também processos de entendimento dessas sociedades.

As relações que se estabelecem através do trabalho são importantes, juntamente com outras concepções e relações que corroboram para esse entendimento, como possibilidade de análise da organização da sociedade e como forma de apontar soluções para questões que podem ser repensadas dentro dessa sociedade, aqui mais especificamente o problema do analfabetismo existente entre Jovens, Adultos e Idosos e a relação desse analfabetismo com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, bem como meios de análise das relações de trabalho como forma de pensar um currículo para a realidade específica da EJA .

As sociedades contemporâneas passaram e vem passando por um processo rápido de reestruturação do trabalho frente ao desenvolvimento tecnológico que da mesma forma rapidamente se desenvolve. Segundo Antunes (2001) a partir da década de 1970 do século XX, ocorre uma reestruturação produtiva que traz mudanças significativas no mundo do trabalho, o que atinge direta ou indiretamente todos os trabalhadores, fator que gerou desemprego em decorrência do desenvolvimento tecnológico que segundo o autor prioriza a produção de mercadorias “... que destrói o meio ambiente em escala global” (p. 13). Dessa forma, ainda se referindo a esse grande movimento de reestruturação ocorrido a partir da década de 1970, (ANTUNES, 2001, p. 19) diz que:

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional.

Todo esse processo de reestruturação da economia e da produção mundial trouxe conseqüências para a organização do trabalho de forma que a própria educação se reestruturou

com base a atender as necessidades do mundo do trabalho. Nesse sentido Silva,(2001) afirma que:

Neste final de século, a nação brasileira vive um grande paradoxo: o país está entre as maiores economias do mundo e, ao mesmo tempo, entre as sociedades mais desiguais, pela exclusão social, política e econômica de uma substancial parcela de sua população. O mundo está passando por grandes transformações, provocadas por uma revolução tecnológica fundamentada nas informações, as quais têm transformado, em ritmo acelerado, o cenário sociocultural. A economia, em uma interdependência global, desenvolve novas relações com os Estados e as sociedades, advindo daí uma nova ordem para o mundo do trabalho e, por consequência, novas demandas educacionais em conhecimento. O valor do conhecimento, integrado ao processo produtivo, contribui para a oferta de bens e serviço de alto valor agregado. (p.166)

É dentro dessa realidade que se busca analisar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos como uma modalidade de ensino que merece uma atenção maior, por se tratar de um grupo de pessoas que em sua quase totalidade estão inseridos no mundo do trabalho e formados por sujeitos com trajetória históricas truncadas, advindos de realidades marcadas por exclusões.

As alunas e alunos da EJA, em sua maioria, são trabalhadores e, muitas vezes, a experiência com o trabalho começou em suas vidas muito cedo. Nas cidades seus pais saíam para trabalhar e muitos deles já eram responsáveis, ainda crianças, pelo cuidado da casa e dos irmãos mais novos...É comum, ainda, que nos centro urbanos, esses alunos tenham realizado uns sem-número de atividades cuja renda completava os ganhos da família: guardar carros, distribuir panfletos, auxiliar em serviços na construção civil, fazer entregas, arrematar costuras, cuidar de crianças etc. Nas regiões rurais, a participação no mundo do trabalho começa ainda mais cedo: cuidar da terra, das plantações ou da criação de animais; auxiliar nos serviços caseiros... Nessas regiões, os horários, os períodos de colheita, de chuva e de seca marcam a vida cotidiana das pessoas e isto, aliado às grandes distâncias, configura condições bastante precária para a escolarização (BRASIL, 2006, p. 19)

Ao pensar Diretrizes para a EJA, o trabalho, enquanto produção da vida material e produção histórica dos sujeitos dessa modalidade de ensino devem ser analisadas como possibilidade de contemplar elementos de suas realidades, de suas vivências no currículo, para que eles se sintam inseridos e tenham representados aí, suas experiências sejam elas do campo ou da cidade.

As Diretrizes Curriculares para a EJA no Estado do Paraná afirmam que: “O trabalho compreende uma forma de produção da vida material a partir do qual se produzem distintos sistemas de significação. É a ação pela qual o homem transforma a natureza e, nesse processo,

transforma-se a si mesmo.”(PARANÁ, 2005, p. 38). Enquanto produção da vida material, o trabalho se torna elemento de produção social, por ser processo historicamente produzido. “É, portanto, produção histórico-cultural que atribui à formação de cada novo indivíduo, também, essa dimensão histórica” (PARANÁ, 2005, p. 38)

Dessa forma, o trabalho aqui enquanto prática social deve ser analisado como processo histórico que ao longo de sua trajetória deixou à margem dos processos produtivo grande parcela de trabalhadores. São esses trabalhadores, que agora diante de uma sociedade cada vez mais complexa e excludente, voltam aos bancos escolares por exigências do mercado de trabalho e como forma de se manterem no mesmo. Assim enquanto aluno trabalhador os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos são sujeitos de relações e de cultura. São essas relações que permeiam as práticas, as representações, os costumes que os alunos trazem para a sala de aula.

Assim, uma análise do trabalho enquanto prática social em que os sujeitos se relacionam e representam, pode trazer uma quantidade de saberes que cada um desses sujeitos tem em decorrência das atividades que desenvolvem ou desenvolveram. Saberes certamente não escolares, mas saberes a partir dos quais novos conhecimentos poderão ser construídos. Nesse sentido a construção do currículo de forma democrática, pode contribuir para elaboração de instrumentos teóricos e práticos que dê embasamentos consistentes à uma prática pedagógica, onde esses sujeitos tenham refletidos aí, além dos conhecimentos produzidos pela humanidade, e que são importantes, mas também elementos de suas vivências dos conhecimentos que estes trazem dos vários campos de trabalho onde atuam, conhecimentos estes que, ao lado de uma consistente formação do educador pode fazer com que o aluno da Educação de Jovens Adultos e Idosos, através da educação se reconhecerem enquanto sujeitos históricos, conscientes de sua existência e entendedor de si enquanto sujeito social e de relações.

Os professores que trabalham com a EJA ao conceituar trabalho, apresentam elementos importantes para a análise de seu entendimento sobre o termo e a relação desses com a organização de um currículo que contemple a realidade da EJA. O conceito aparece na maioria das falas “Essencial para o ser humano” ligado a questão da sobrevivência:

“O trabalho é um meio que a pessoa tem, meio de vida que ela tem para se sustentar né.”(Entrevistada 04) “Trabalho seria tudo aquilo que gera um serviço né.” (Entrevistada 05)

Nas duas concepções o trabalho aparece sempre como uma necessidade de sobrevivência do ser humano, um serviço a ser realizado, pois a pessoa tem que se sustentar. Essa visão, no entanto, exclui todo processo histórico e social de produção da vida matéria presente na ação do trabalho. Outros professores abordam o tema como “aquilo que dignifica o ser humano” quando afirmam que:

Trabalho é algo essencial para o ser humano, o trabalho em uma palavra podemos definir como aquilo que dignifica o ser humano, sem o trabalho o homem tende a desenvolver patologias das mais variadas possíveis, a pior delas é a própria depressão. O Homem ele pode até durante um período de tempo não sentir se não tiver devidamente colocado no mercado de trabalho, mas gradativamente ele vai se deixando envolver por determinado sentimento, sentimento de vazio, sentimento de... que desencadearão aí provavelmente uma depressão. Então o trabalho é aquilo que mantém o equilíbrio da vida humana, o aquilo que permite o desenvolver das coisas, aquilo que permite inclusive a nossa própria evolução a nossa sobrevivência e evolução (Entrevistado 01)

A noção de sobrevivência e evolução aparece dentro de uma perspectiva de equilíbrio e como forma de evitar patologias. Outro entrevistado aborda o tema trazendo também a noção de sustento, sobrevivência, mas dentro de uma perspectiva histórica quando afirma que o:

Trabalho na realidade é a essência do ser humano. O ser humano foi feito para produzir. Historicamente, se você pegar antigamente o trabalho era, o que era o trabalho? Você conseguir o seu sustento, fazer uma casa, uma caverna e conseguir o alimento, então você conseguia isso através do trabalho. Da evolução cultural que existiu, que estava na pergunta anterior, o trabalho foi estabelecendo alguns padrões, alguns processos, mas isso é inerente ao ser humano. O trabalho faz parte do ser humano, o ser humano precisa produzir, até porque o cérebro do ser humano foi feito pra isso, isso é que difere o ser humano dos outros animais, o pensamento e é através do trabalho é colocar toda essa maquina que agente tem de raciocínio, de sentimento e

de pensamento em função dele mesmo né, então o trabalho entende-se como uma necessidade do ser humano já, por causa do pensamento. (Entrevistado 06)

Em todos os conceitos o trabalho aparece como possibilidade de sustento, de sobrevivência. A noção de transformação do ser humano e a natureza pelo trabalho aparece na fala da Entrevistada 02 quando afirma que “O trabalho é o que o homem produz materialmente ou não materialmente que ele transforma, modifica a si e aos outros”. Dessa forma, o trabalho enquanto produção histórico-social, é um eixo norteador do currículo, importante quando se pensa a realidade da EJA enquanto processo também historicamente produzido que precisa ser discutido e refletido dentro das escolas. Essa reflexão e discussão vem justamente no sentido de uma abordagem que fuja da noção do trabalho apenas para o mercado, pois a “Ênfase no trabalho como princípio educativo não deve ser reduzida à preocupação em preparar o trabalhador apenas para atender às demandas do industrialismo e do mercado de trabalho, nem apenas destacar as dimensões relativas à produção e às suas transformações técnicas” (PARANÁ, 2005, p. 38). Essa relação deve situar-se numa perspectiva que extrapole os limites da educação apenas para o mercado de trabalho, mas que tenha em vista “[...] a constituição histórica do ser humano, a sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação” (PARANÁ, 2005, p. 38). Alguns professores entrevistados apresentam a importância de uma educação que se situe além apenas da preparação para o mercado de trabalho:

A EJA vai além somente dessas exigências do mercado de trabalho, porque, ela está dando condições do educando se desenvolver culturalmente de adquirir conhecimentos para poder fazer leituras diferentes para compreender, diferente daquilo que até então ela estava sem condições de fazer. Além de desenvolver se para o mercado de trabalho a EJA vai dar condições para que o educando se desenvolva e muitas vezes despertando a vontade de seguir em frente com relação a educação. (Entrevistado 01)

Eu acho que a escola tem que priorizar não somente o que está no trabalho do aluno, mas trabalhar o aluno de maneira geral, pois pra mim o estudo vai abrir horizontes né, o estudo vai estar sempre aprimorando e ampliando os conhecimentos de uma

... pessoa e a partir do momento que ela está na escola ela pode até mudar de trabalho. Ela pode ver que ela tem possibilidades maiores ainda. Então a escola, ela tem que priorizar todos os conteúdos e trabalhar isso com eles e não somente para ele terminar, porque tem muitos alunos nossos aqui que vem com aquela idéia de que “eu só quero terminar para não perder o emprego lá”. Acho que tem que priorizar todos os conhecimentos importantes pra quem sabe até ele pense assim “ah, eu consigo ir além aquilo ali.” Nós tivemos o exemplo de uma aluna que era servente da escola que voltou a estudar apenas para terminar o ensino fundamental. Mas ao longo do tempo ela foi percebendo que ela tinha um potencial maior do que o ensino fundamental, aí eu falei pra ela: a senhora continue, porque a senhora tem condições de ir para o médio e quem sabe a senhora não vai mais pra frente ainda para pegar um emprego melhor do que ser uma simples servente né, ou só ali naquele salário ou naquela condição de vida que a senhora tem. Então ali mostrou que ela tinha condições não somente de terminar o ensino fundamental, mostrou que ela tinha muito potencial né. (Entrevistada 04)

A função da escola enquanto aquela que prepara o indivíduo para o mercado de trabalho já não encontra muita importância na produção acadêmica recente (Gentili 2005). Para esse pesquisador,

A promessa integradora da escola estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado (Gentili, 2005, p. 49-50)

No entanto, todo esse processo de valorização da educação enquanto possibilidade de conseguir um emprego e se manter nele, sofre a partir dos anos 90 um processo de desintegração. Isso se deu por um período de privatização na econômica e por conseqüência na função econômica atribuída a escola (Gentili, 2005). Assim,

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 2005, p. 51)

Ao abordar o conceito de trabalho, alguns dos professores entrevistados apresentam de forma muito clara a escola como aquela que deve preparar os alunos apenas para o mercado de trabalho.

Eu acho que não seria função da escola preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas acaba sendo né, porque o próprio mercado de trabalho exige isso. Então você acaba formando o cidadão para o trabalho. O aluno tem que sair daqui sabendo o que ele vai enfrentar lá fora. Algumas vezes a escola consegue fazer isso outras vezes

não. A escola consegue preparar o aluno para o mercado de trabalho quando o aluno é interessado. Quando ele é interessado, ele vai e busca. (Entrevistada 05)

Eu acho que é função da escola suprir as necessidades do mercado de trabalho. A escola tem que dar competências pra ele poder brigar no mercado de trabalho. É difícil, é difícil mas, eu acho que a escola necessita disso, tem obrigação de suprir isso. Se não não tem motivos deles estarem na escola. Eles só estão visando isso, um aprimoramento pessoal pra poder competir na realidade dele, nas condições que de repente eles almejam na vida né, (Entrevistado 06)

Tem muitos alunos que terminaram o ensino médio e foram fazer enfermagem, foram fazer magistério, foram fazer administração. A função da educação é ser um trampolim para a profissionalização. (Entrevistada 03)

Assim, é forte ainda hoje a concepção de que é função da escola inserir ou manter o indivíduo no mercado de trabalho. Essa concepção, entretanto, é aquela que possivelmente norteia a prática pedagógica desses professores em sala de aula. O currículo passa a ser dentro deste contexto, como elemento integrador dessas realidades, desses saberes, dessas representações, dessas relações num processo de integração com as necessidades advindas da sociedade onde o sujeito vive.

Dessa forma, não se desvincula os elementos que são próprios dos educandos que vivem também dentro de uma realidade capitalista onde precisam de um conhecimento técnico que lhes possibilite sobreviver materialmente dentro do mundo do trabalho.

A ênfase no trabalho enquanto princípio educativo, não deve ser reduzido apenas à preocupação com uma preparação do trabalhador para o mundo do trabalho, nem apenas destacar as dimensões relativas à produção e suas transformações técnicas (Arroyo, 2001).

Uma análise dessa relação entre a função da educação frente a realidade da EJA e a necessidade de uma formação também para o mercado de trabalho, duas questões importantes devem ser levadas em consideração:

[...] a educação não está sendo referida aqui somente como uma questão de que se educa para o trabalho, pois educa-se, sobretudo, porque ela é um direito alienável do cidadão. Entretanto, pela característica do aluno jovem e adulto, de já se encontrar no

mercado de trabalho, e tendo em vista que a qualificação profissional está relacionada diretamente com a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma articulada com o mundo do trabalho, faz-se mister pensar a educação vinculada ao trabalho. Em segundo lugar, refere-se à educação para o trabalho no sentido de trabalhabilidade, ou seja, empregabilidade. Educar-se para que esse jovem adulto esteja em condições de trabalho, e não apenas num sentido restrito de ser empregado, até porque estão se modificando as relações de trabalho, principalmente por ser mercado de trabalho cada vez mais restrito e competitivo. (SILVA, 2001, p.169-170)

A educação para o trabalho assume, dessa forma, uma conotação muito mais ampla que o de apenas estar no mercado de trabalho, mas o de estar em condições de trabalho. de forma, que o individuo dentro de uma estrutura com objetivos do capitalismo, esteja no mercado de trabalho de forma consciente, sabedor de sua condição enquanto aquele que produz os meios de sua sobrevivência e capaz de pensar o processo enquanto uma construção histórica do qual ele enquanto sujeito, que produz história, está inserido numa ação constante de relações que estabelece através do trabalho.

É nesse sentido que se insere a importância de uma abordagem do mundo do trabalho como forma de pensar uma proposta de currículo para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Esses sujeitos, da mesma forma que estão inseridos em movimentos culturais que os definem enquanto sujeitos históricos, que devem ter representados no currículo estas manifestação da cultura, também estão em sua grande maioria inseridos no mercado de trabalho, e como tal, faz parte de suas vivências diárias, o que da mesma forma pode contribuir para a organização de um currículo que contemple possibilidades educacionais que não estejam pautadas simplesmente numa postura unilateral, onde a educação serve apenas à formação desse sujeito para o mercado de trabalho, mas que diante das transformação técnicas, pelas quais o mundo vem passando, a educação se situe numa perspectiva mais ampla, que diz respeito a um universo de construção e de formação do homem consciente de sua condição de trabalhador, capaz de pensar e agir sobre essa realidade.

Grande parte dos educandos dessa modalidade de ensino busca a escola, pressionados pelo mundo do trabalho, que exige uma formação a nível fundamental ou médio. Essa busca, na maioria dos casos ocorre apenas como forma de se manterem no mercado de trabalho. Sem uma proposta clara de trabalho¹⁶ a escola pode incorrer em erros que historicamente, causaram fracassos nos programas de educação em massa para Jovens, Adultos e Idosos. Dessa forma, cultura e trabalho são elementos, que dentro dessa abordagem aqui apresentada, podem contribuir para a organização de uma Diretriz Curricular que contemple a realidade dos alunos da EJA e representar uma avanço em relação a Educação de forma em geral.

Toda discussão sobre o trabalho nos possibilita uma análise dos elementos envolvidos na relação educação e trabalho como forma de contribuir para a organização de um currículo que pense essa relação dentro de um campo de discussão mais amplo, que o de simplesmente preparação para o trabalho ou de uma educação que não leva em conta o fato do aluno ser trabalhador.

Nesse sentido, diferente da contribuição dos teóricos e do conceito apresentado nas Diretrizes, percebe muito forte na fala dos professores a importância de uma educação voltada para o mercado de trabalho. Esses conceitos se aproximam muito dos conceitos utilizados em alguns períodos da história da educação no Brasil, principalmente a partir de 1964, com o regime militar em que se pensava a educação apenas como meio de preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

Fugir dessa concepção somente mercadológica da educação pode representar um elemento importante no processo de formação docente.

¹⁶ “Proposta clara de trabalho aqui”, diz respeito aos conhecimentos sobre a realidade dos alunos da EJA, de onde estão vindo, quais suas perspectivas com relação a escola, em quais movimentos sociais, culturais, religiosos e políticos estão inseridos, que se deve ter em mente ao se elaborar uma proposta de trabalho docente, pautada em uma Diretriz Curricular pensada também dentro dessa realidade

Outro elemento, também importante, em se tratando da organização de um currículo que contemple a realidade da EJA é o tempo. Uma abordagem das relações culturais e de trabalho dentro de um tempo que é biológico, que é físico, que é pedagógico, pode representar uma nova postura frente a organização do tempo escolar como proposta de trabalho para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos nos vários tempos em que se encontram.

4.3 O Tempo

A concepção de tempo como processo de mediação e organização de um currículo para a realidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, será tratada aqui a partir das contribuições de autores como Soares (2002, 2005) Harvey (1992) que discutem o termo, na vida social com o objetivo de esclarecer vínculos materiais entre processos político-econômicos e processos culturais. Esses processos podem contribuir para um conceito de tempo como elemento importante para pensar políticas curriculares para a EJA, enquanto processo de exclusão produzido historicamente. Uma análise do conceito de tempo, numa perspectiva, já que este é produzido historicamente, pode contribuir na organização de um currículo que contemple os alunos da EJA.

O Aluno da Educação de Jovens, Adultos e Idosos se encontra em processo de vivências e em tempos diferentes, quanto ao processo de aprendizagem, quanto ao desenvolvimento biológico, quanto a sua relação com o mundo do trabalho enquanto elemento de produção material de sua existência, enquanto organização do espaço social familiar e quanto a outros fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que determinam suas vivências enquanto sujeitos históricos. Dessa modalidade de ensino fazem parte homens e mulheres que por vários motivos não tiveram a possibilidade de completar seus estudos na idade série, e que precisam

voltar à escola para completarem seus estudos por vários motivos. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos ao discutir as funções dessa modalidade de ensino contempla a função equalizadora, como possibilidade de “... reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência , seja pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas,” (SOARES, 2002, p.38).

Uma análise do tempo como elemento que produz vivências, comportamentos, concepções de mundo de existência e de educação, pode ser um importante fator no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para essa modalidade de ensino e representar possibilidades de uma educação voltada à realidade dos sujeitos dessa modalidade de ensino que estão voltando ou que já estão nos sistemas educacionais.

Em se tratando dos processos de aprendizagem os tempos e espaços são possibilidades de adaptações de realidades para que os Jovens, Adultos e Idosos tenham presentes na realidade educacional, suas experiências e tempos como forma de organização do currículo. Para Soares (2005), O fator tempo é visto de modo diferente pelos jovens que são marcados pelo trabalho precoce. “As pesquisas mais recentes indicam que 89% dos jovens com 19 anos encontram-se defasados na escolarização idade/série. Esse dado nos remete a pensar um novo espaço para essa demanda da EJA.” (SOARES, 2005, p.215).

Pensar um conceito de tempo para a realidade da EJA, significa estabelecer os elementos que podem possibilitar que esses sujeitos que não tiveram, por vários motivos, o acesso e a permanência garantidos nos estabelecimentos de ensino, possam atreves de políticas educacionais pensadas para essa realidade ter contemplados as diferenças com relação ao tempo de vivências, ao tempo cronológico e biológico como processo educativo.

As Diretrizes Curriculares para a EJA no Paraná ao abordar o tempo como um dos eixos norteadores do currículo para a EJA afirma que “[...] cada educando que procura a EJA apresenta, em sua particularidade, um tempo social e um tempo escolar vivido no decorrer de sua vida, o que implica na reorganização curricular dos tempos e espaços escolares para atender o perfil para atender o perfil daqueles que buscam sua emancipação (PARANÁ, 2005, p. 38). Essa divisão em relação ao tempo se faz com o objetivo de pensar princípios que norteiem a discussão sobre a importância de uma abordagem dessa temática para pensar um currículo para a realidade da EJA. Dessa forma

Do ponto de vista da dimensão social, pode-se dizer que os educandos viveram e vivem em tempos individuais e coletivos, os quais compreendem os momentos da infância, da juventude, da vida adulta, no contexto das múltiplas relações sociais. Na dimensão escolar, o tempo de cada educando compreende um tempo definido pelo período de escolarização e um tempo singular de aprendizagem, que no caso dos educandos da EJA, é bem diversificado, tendo em vista a especificidade dessa modalidade de ensino que busca atender, ainda, o tempo que este educando dispõe para se dedicar aos estudos. (PARANÁ, 2005, p. 38)

É nesse sentido, que busca-se entender a importância de uma abordagem dessa temática para pensar um currículo para a EJA. O aluno dessa modalidade de ensino, quando retorna para a escola, trás consigo toda uma bagagem de vida, construída individualmente e coletivamente que determina sua forma de pensar, de ver e entender o mundo que o cerca, de se relacionar com as pessoas e com natureza.

Na EJA a que se aproveitar o tempo desse educando, de que forma? Quando ele chega à escola ele tem toda uma referencia de vida e vida em sociedade de cultura, ele já produz trabalho, né? Vem dessa força de trabalho então o tempo além dele ser cronológico, o que deve haver sempre é o resgate histórico de tudo que é feito, na escola há que se contextualizar também o que acontece aqui então tempo seria isso na minha concepção. (Entrevistada 02)

Essa dimensão social do conceito de tempo se relaciona diretamente ao conceito de cultura e espaços de existências, haja visto que esta é produzida também dentro de um tempo de vivências na vida das pessoas. Dessa forma, se considerarmos que “O espaço e o tempo são

categorias básicas da existência humana” (HARVEY, 1992, p.187), esses são pressupostos fundamentais para a organização de políticas curriculares e práticas educativas que (re) pense a dimensão escolar do tempo como princípios de valorização de todos os elementos presentes no tempo individual e social do educando da EJA.

Os professores dessa modalidade de ensino, ao conceituarem tempo, o fazem, quase que na totalidade a partir de informações que fogem a essa abordagem dentro de uma dimensão social, mas voltadas algumas vezes, para a dimensão escolar, ignorando esse primeiro princípio.

Tempo, nós podemos considerar o tempo de duas formas, a forma cronológica linear, onde as coisas acontecem e a partir do momento em que aconteceram eu não posso voltar atrás, o que eu posso fazer na questão do tempo é refletir, repensar reconsiderar, aquilo que foi feito, aquilo que foi realizado e dali para frente não repetir, não incorrer naquilo que diante da reflexão possa ter chegado a conclusão de que não deveria ter sido o caminho a ser seguido. Mas o tempo, a partir do momento em que ele passa ele pode ser refletido, nada mais. Isso dentro de uma concepção cronológica, agora, se eu pensar na questão de estudo (Não sei se vai ter uma pergunta relacionada a educação aí) no que se refere a questão da educação, aí nós já temos uma condição diferenciada por quê? Porque quando eu penso no educando no sistema EJA que é o nosso foco, é aquele educando que por algum motivo ele deixou de estudar, ou porque ele não teve oportunidades a família era carente demais e morava em localidades onde não tinha escola, áreas rurais não tinha possibilidade de estudar, (Entrevistado 01)

Passagem dos dias percorridos, acontecimentos e situações esse foi o tempo que já passou, o quê que vais ter, o tempo que virá. Na educação de Jovens e Adultos, eu acho que o tempo é curto, Essa classificação, é uma coisa ilusória, porque você sabe que é uma prova ali que traz questões objetivas que o aluno (.....) ele vai tirar uma classificação X mas a gente sabe que ele não tem condições. Acho que o tempo é pouco. (Entrevistada 03)

O tempo são as fases do dia que eu estou me organizando para tal coisa. Eu tenho tempo pra isso, eu tenho tempo pra aquilo. E para a questão dos jovens e adultos, o aluno vem cada vês com menos tempo né porque eles não tem horário direito, tem muitos que chegam até em horários diferenciados pra fazer as suas matérias. Então o tempo é o momento que a gente tem pra organizar as coisas na nossa vida. O trabalho não pode ser diferenciado porque temos que passar os conteúdos, porque eu acredito que os conteúdos eles devem ser trabalhados todos, não tem que só porque ele é da noite e precisa só pra concluir que agente vai diminuir a carga horária, vai diminuir ali os conteúdos né. (Entrevistada 04)

O tempo enquanto articulação de vivências produzidas socialmente em espaços históricos diferentes, com características culturais que determinam atitudes comportamentos que os sujeitos da EJA trazem para o ambiente educacional. Estas contribuições pensadas no currículo podem

orientar toda uma prática pedagógica onde o professor, trazendo as contribuições dessas vivências que fazem parte da realidade do aluno para significar o processo ensino aprendizagem pois conforme afirma (Freire, 1984, p.22) “Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas reivindicações os seus sonhos. Deveriam vir carregados de significados de sua experiência e não da experiência do educador.” Todos esses significados, todas as experiências e saberes são elementos produzidos num tempo individual e social que priorizados no tempo escolar dos sujeitos dessa modalidade de ensino pode contribuir para sua valorização enquanto sujeitos de direito. Ainda segundo (Arroyo, 2001, p.19)

Há algo de mais profundo nessa percepção e valorização dos saberes e da cultura popular: Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais... Reconhecer a cultura como matriz da educação

Quando se analisam as falas acima dos professores, percebe-se que o conceito é apresentado de acordo com suas percepções no cotidiano. Não aparecem em suas falas elementos teóricos postos das Diretrizes, indicando assim que pouco deles a leram ou dominam esse conceito nelas apresentados. As contribuições se referem as fases do dia, ou quando se referem a educação em geral e especificamente a EJA o tempo aparece “como curto” ou afirmações que se referem ao conceito como “ o aluno vem cada vês com menos tempo né porque eles não tem horário direito”

Outra entrevistada apresenta o conceito afirmando que existe uma diferença no processo de ensino aprendizagem entre “pessoas mais velhas e pessoas mais novas” quando afirma que:

Tempo é agente que faz. Para a educação, cada aluno tem o seu tempo. Uns são mais lentos e outros são mais rápidos. Um você explica uma vez e ele entendeu. Outros você precisa explicar mais de uma vês, duas, três, quatro... e mesmo assim ele fala que

entendeu mais você vê no olho dele que ele não entendeu. Então eu defino assim: Quanto mais velha a pessoa, mais idosa, ela tem mais dificuldade. Quanto mais novo ele tem mais facilidade. Tem também aqueles alunos que são portadores de deficiência né, então esses alunos portadores eles tem mais dificuldades ainda, então o tempo deles também é maior. Nesse sentido o tempo é um elemento que deve ser levado em consideração na educação de adultos. (Entrevistada 05)

Essa afirmação, no entanto difere dos estudos apresentados por Oliveira, (2001) quando em análise das poucas referências e estudos existente hoje sobre uma psicologia que trate dos processos de construção do conhecimento e aprendizagem dos adultos, afirma que

“[...]podemos arrolar algumas características dessa etapa da vida que distinguiriam, de modo geral, o adulto da criança e do adolescente. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente ... Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essa peculiaridade da etapa da vida em que se encontra o adulto, fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades(em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem..(OLIVEIRA, 2001, p. 18)

Dessa forma, pensar a EJA com os mesmos processos de ensino aprendizagem e as mesmas metodologias utilizadas com as crianças e adolescentes, significa desconsiderar todos os conhecimentos, as contribuições que estes sujeitos trazem de seus tempos e espaços de vida. “Cabe destacar que a organização dos tempos e espaços escolares interfere na formação dos educandos, seja para conformar ou para produzir outras práticas de significação” (PARANÁ, 2005, p. 39) que são diferentes nas outras modalidades de ensino para indivíduos também diferentes, seja pelo tempo cronológico, seja pelos conhecimentos que estes trazem de seus tempos individuais e sociais para a escola.

Outra concepção que merece atenção é o tempo enquanto formação ao longo de toda a vida, sem um tempo determinado por série ou período. Enquanto relação social, de poder ou prática produtiva, pode e deve ser compreendido como prática que produz identidades sociais ao longo de toda a vida

O tempo é uma variável que agente não pode desprezar, porque a educação é um processo que não é da noite para o dia, existe fatores culturais, existe o trabalho. O tempo como uma coisa infinita agente imagina que a educação também seja uma coisa infinita. As pessoas nunca vão deixar de aprender, vão passar toda sua existência na

terra e naquele tempo que ela passou por aqui ela sempre vai ter coisa para aprender, então o tempo para mim é uma coisa infinita, como a educação para mim é uma coisa infinita. Não tem como você aprender tudo na sua vida, por mais que viva 120 anos você vai ter coisas para aprender. Quem acha que sabe tudo, na verdade está se enganando a si próprio né. Eu acho que agente tem que ter a humildade de sempre estar aprendendo. (Entrevistado 06)

Dessa forma, o conceito de tempo está ligado diretamente ao conceito de cultura e de trabalho como elementos historicamente produzidos e produtores de identidades de visões de mundo e de si mesmos enquanto sujeitos produtos de um processo histórico e sujeitos históricos, capazes de agir de forma consciente no meio onde vivem.

Perguntados da opinião sobre o conceito dos três eixos norteadores do currículo de EJA no Estado do Paraná e a relação desses fatores para a organização das Diretrizes Curriculares, grande parte dos entrevistados não conseguiram responder e em alguns casos respondiam apenas “é importante”.

Eu acredito que é importante agente ter conhecimento destes três temas para trabalhar com eles. A cultura desses três é a mais importante, porque eu acredito que se você trabalhar bastante a cultura com eles, vai melhorar no trabalho e o tempo, o tempo também seria interessante discutir essa questão de tempo com eles né. (Entrevistada 04)

São extremamente importantes. Na questão do tempo eu vou atrelar o currículo ao educando conforme sua faixa etária. Então se eu tenho lá uma turma cuja faixa de idade seja de 50 anos, eu tenho que ter uma preparação de currículo e de planejamento de aula no sentido de atingir essa classe. Porque provavelmente eles estão retornando, mas retornam com muitas dificuldades, as vezes são pessoas que estão anos já fora de sala ou que nunca, nunca não se eu falar em EJA fase dois, significa que esse educando em algum momento de sua vida estudou, mais que enfim, a muito tempo não tem contato com o livro, com a cultura enfim. (Entrevistado 01)

A falta de capacitação e a rotatividade de professores por devido ao Processo de Seleção Simplificado – PSS, bem como questões financeiras são apresentadas na fala dos professores, como justificativa para um desconhecimento das Diretrizes.

Esses eixos são fundamentais para a educação de jovens e adultos, infelizmente, devido até a uma falta de preparo de cursos ofertado aos professores em especial da modalidade de EJA, na minha região aqui, na minha regional, acontece que esses elementos não são levados muito em conta muito também pelo setor financeiro, por um motivo financeiro, porque? Não existe um material apropriado para que os professores

trabalhem esses eixos, cultura, trabalho e tempo. Então fica muito a mercê da formação desse profissional e da concepção que ele tem do ensino da educação de jovens e adultos. O que acontece é o seguinte, na educação de jovens e adultos, existem muitos profissionais que estão contratados pelo nosso órgão máximo que é o Estado aqui, para estarem trabalhando. Existe uma rotatividade muito grande desses profissionais, não dá tempo de uma qualificação em serviço. (Entrevistada 02)

É importante que se você ver uma aluna assim, com uma possibilidade de promoção ele vem aqui, porque ele tá numa cultura que é capaz de perceber melhorias financeiras, econômicas, status garantir uma qualidade de vida melhor para o filho dele, então ele está correndo em busca de um tempo que ele perdeu e ele se dedica mais, até por conta da exigência, por ele querer, ansiedade dele conquistar uma coisa melhor, ele aproveita melhor o tempo, né e essa é a diferença dos dois grupos de alunos, né, aquele aluno que está vindo que já é mais consciente, que já é mais de idade, que já sabe realmente o que quer, correr atrás de alguma coisa e aquele aluno que vem que é o turista, que também tem isso. (Entrevistada 03)

Pensar Cultura Trabalho e Tempo para a realidade da EJA, dentro de uma concepção crítica, levando em conta os sujeitos dessa modalidade de ensino que em sua grande maioria são trabalhadores, vem de movimentos sociais com concepções de mundo, de homem, de vida e enquanto sujeito, resultado dessa relação, é pensar primeiro num currículo que dê conta dessa realidade. Nesse processo, tanto a história da educação no Brasil, quanto todo processo de formação de professores analisados anteriormente nos mostra a importância de políticas de formação tanto inicial quanto continuada para os professores que trabalham com a realidade da EJA.

A concepção que os professores tem dos eixos norteadores do currículo no Estado do Paraná nos mostram as falhas que ainda existem entre as políticas públicas para a educação e uma efetiva política pública de formação docente, o que faz com que os docentes se utilizem de práticas utilizadas na educação regular, ou que aprenderam com seus professores a muitos anos e que podem não dar conta da realidade do educando da EJA. Dessa forma Cultura, Trabalho e Tempo, são conceitos importantes para todas as modalidades de ensino que, articulados com o currículo podem contribuir no processo de construção do direito a cidadania dos alunos de EJA.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos dados da pesquisa, percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos avançou muito em relação a outros períodos da história brasileira, mas existe muito ainda por ser feito. Os principais avanços são percebidos principalmente pelo aumento da produção acadêmica que a cada ano traz novos estudos enfocando a necessidade de repensar políticas e metodologias para essa modalidade de ensino, que ainda hoje continua representando índices alarmantes de exclusão e negação de direitos desse grande efetivo da população brasileira que não tem acesso ao mundo letrado.

O que se percebe é que, mesmo com toda essa produção acadêmica e algumas políticas pensadas hoje a nível Federal e de Estado para a EJA, continuam ainda distante da prática dos professores em sala de aula. As metodologias que orientam as práticas no ensino regular estão fortemente presentes na EJA de forma modular, fragmentada e apenas conteudista.

Pensar em mudanças para a EJA pressupõe incorporar saberes, práticas, advindos dos movimentos sociais a que estes alunos estão inseridos e de onde trazem contribuições pertinentes ao processo educativo.

Dessa forma alguns elementos serão pontuados com o objetivo de traçar uma linha de pensamento que possibilite o entendimento dessa realidade dentro das escolas diante dos dados dessa pesquisa.

Num primeiro momento, ao analisar as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, em vários momentos se encontra a afirmação de que todo o documento é uma construção coletiva, onde participaram todos envolvidos no processo educacional, dentro da comunidade escolar, já que até o Projeto Político Pedagógico das escolas formulado com base nos princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares, deve contar com a

participação de todos os envolvidos nessa comunidade, como professores, direção equipes pedagógicas e comunidade.

No entanto, num primeiro momento das entrevistas com os professores, a pergunta era se eles haviam participado das discussões para construção ou das discussões para implementação das Diretrizes. Do total de seis entrevistados apenas dois participaram desse processo, os demais mesmos estando atuando na EJA a mais de cinco anos dizem não ter participado em nenhum desses momentos. Os que dizem ter participado, (Entrevistados 01 e 02) não apresentaram em suas falas, muita clareza sobre os conceitos que norteiam esse documento, demonstrando claramente em suas falas certa confusão ou contradições que por vezes deixava claro seu desconhecimento dos conceitos apresentados pelas Diretrizes.

De forma geral, o que se percebe claramente é que os professores apresentam interesse em desenvolver um trabalho que atenda a realidade da EJA, mas a falta de materiais didáticos aliada à falta de formação inicial e continuada para os professores aparecem como uma necessidade urgente, pois a metodologia utilizada no trabalho com os alunos dessa modalidade de ensino continua sendo a mesma, em grande parte, utilizada com os alunos do ensino regular.

Mesmo afirmando nas questões finais, que diziam respeito a importância dos eixos norteadores do currículo de EJA para uma metodologia que contemple essa modalidade de ensino, o pouco conhecimento de uma articulação desses conceitos, com suas práticas pedagógicas, apresentado pelos professores, demonstra ainda uma demanda que precisa ser pensada (repensada) pelas políticas públicas para essa modalidade de ensino e para as outras modalidades de forma geral, como possibilidade de garantir o acesso e a permanência dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos nos sistemas de ensino.

É importante ressaltar ainda que pensar a realidade da EJA enquanto negação de direitos do cidadão é repensar o ensino regular também dentro de uma proposta de direito a educação

garantida por lei. Os sujeitos da EJA são aqueles que em sua grande maioria evadiram dos sistemas educacionais regulares por vários motivos. São alunos que em algum momento de suas vidas não tiveram garantido o direito a educação porque também os sistemas de ensino regulares não estão conseguindo manter o aluno dentro das escolas. Dessa forma, em sua grande maioria, é o ensino regular que alimenta a demanda da EJA.

Diante do exposto considera-se fundamental:

- a) Pensar (repensar) a formação dos professores dessa modalidade de ensino dentro dos elementos que dizem respeito a realidade dos educandos, suas experiências de vida e as contribuições que estes trazem de seus espaços de vivência para a sala de aula. Dessa forma as contribuições dos movimentos sociais a que os alunos estão inseridos podem significar momentos de formação que podem contribuir na ação docente.
- b) Possibilitar momentos de formação continuada dentro dos estabelecimentos de ensino, através de leitura de textos e momentos de reflexões onde professores e equipes pedagógicas possam discutir metodologias que dê conta da realidade dos alunos da EJA
- c) Repensar a participação dos professores nos processos de elaboração e implementação de políticas públicas para educação. O pouco conhecimento que os professores tem das Diretrizes pode representar que sua construção não ocorreu efetivamente de forma coletiva.

A ausência de clareza nas políticas educacionais de forma geral e principalmente para a Educação de Jovens e Adultos pode comprometer sua efetivação e não somente em relação ao processo de alfabetização, mas da continuidade da escolaridade dos alunos, bem como na formação inicial e continuada dos professores. Sem uma visão clara dos elementos norteadores do currículo cada professor estabelece metodologias baseadas numa formação que podem representar o fracasso de uma política pública, mesmo que ela tenha em sua proposta inicial,

objetivos muito claros, com relação aos elementos que são fundamentais para pensar a educação para a realidade da EJA.

As Diretrizes Curriculares para a EJA no Estado do Paraná apresenta, dentro de uma concepção crítica, os conceitos norteadores do currículo de forma que contempla as várias realidades onde os alunos estão inseridos. Todos os conhecimentos, as crenças, as formas de trabalho, as temporalidades representam possibilidades de trabalho com essa modalidade de ensino. No entanto, na fala dos professores se percebe um certo desconhecimento dessa concepção de cultura ligada as crenças, aos conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências para a sala de aula, priorizando, na sua maioria os conhecimentos enciclopédicos.

Os conceitos de trabalho e tempo também são apresentados, diretamente ligados ao mercado de trabalho ou educação para o mercado sem uma reflexão efetiva e crítica de uma educação que pense as relações estabelecidas a partir do trabalho e do tempo de vivência dos alunos dessa modalidade de ensino, de forma que eles consigam se perceber enquanto sujeitos históricos e de direitos, a partir do processo educativo.

As concepções, Cultura, Trabalho e Tempo enquanto eixos organizadores do currículo são elementos importantes e que aliados a uma formação efetiva dos professores podem trazer contribuições significativas para a EJA. Essa não é uma tarefa apenas dos professores ou do Estado. Pesquisadores, movimentos sociais, parcerias com instituições privadas, pode representar uma alternativa para a diminuição das taxas de analfabetismo e possibilitar uma educação inicial e continuada de qualidade, onde professores e alunos possam ser agentes de mudança dentro de uma sociedade que se move pela lógica da desigualdade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: Políticas Públicas & Educação Básica. Luiz Fernando Dourado, Vitor Henrique Paro (orgs.), Xamã, São Paulo, 2001

ARROYO, Miguel Gonzalez . *Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: Leôncio Soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In Revista Alfabetização e Cidadania nº 11/RAAAB – Rede de Apoio à Alfabetização do Brasil. Abril de 2001

_____. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas do final do século. Gaudêncio Frigotto (org.) 6ª ed. Vozes, Petrópolis, 2001

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*, Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

BENNELL, Ralph Ings. *A formação discursiva do professor e a (re) construção crítica do saber pedagógico*, In. Movimento: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense nº. 4 Niteroi, Set. 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *A pergunta a varias mãos a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo, Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Alunos e Alunas da EJA. Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta curricular para educação de jovens e adultos*. Volume 1. Brasília, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. Perspectiva: São Paulo, 2001

BONETI, Lindomar W. Políticas Públicas, Educação e Exclusão Social. In. Boneti, L. W. (cord) Educação, Exclusão e Cidadania. 3 ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2003.

CARVALHO, Fernando Barbosa, A educação de adultos e a democracia, Tese apresentada no IIº Congresso. In. Anais do IIº Congresso Nacional de Educação de Adultos, Rio de Janeiro, 1958

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Curricular. In: O Currículo no Limiães do Contemporâneo/ Marisa Vorraber Costa (org)Rio de Janeiro: DP&A, 1998

DAMKE, Ilda Righi. O processo do conhecimento na Padagogia da Libertação – as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Vozes: Petrópolis, 1995

DOURADO, Luiz Fernandes. *A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 90*. In: Políticas Públicas e Educação Básica (org.), São Paulo, Xamã, 2001

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre Educação (Diálogos). Paz e Terra: São Paulo, 1988

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Cortez, São Paulo 1984

_____, *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2006.

_____, *Educação como pratica de liberdade*, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro,1968

_____, *A Pedagogia do Oprimido*. Cortez: São Paulo, 1997

FILHO, Lourenço, M.B. Introdução à educação dos adultos, In: *Fundamentos e Metodologias do Ensino Supletivo*. SEA/MÊS/DNE, agosto de 1950, p. 8 (publicação nº 12)

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura. Artes Médicas: São Paulo, 1993

GENTILI, Pablo. Três Teses Sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: Capitalismo, Trabalho e Educação. José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luis Sanfêlice. (orgs.) 3ª ed. Editora Autores Associados HISTEDBR. Campinas – São Paulo, 2005

HADDAD, Sérgio. PIERRO, Maria Clara Di, Escolarização de jovens e adultos, Revista Brasileira de Educação, nº 14, Rio de Janeiro: editora, 2000.

HADDAD, Sergio. *A educação continuada e as políticas públicas no Brasil* in: Educação de Jovens e Adultos- Novos leitores, novas leituras/ Vera Masagão Ribeiro (org.) Campinas-SP, Mercado de Letras, 2005.

HARVEY, David. Condição Pós-moderna, Edições Loyola. São Paulo, 1992

KUBITSCHKEK, Jucelino, Discurso do Presidente da República ao IIº Congresso. In: *Anais do IIº Congresso Nacional de Educação de Adultos*, Rio de Janeiro, 1958.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, Escola e Relações Étnico-Raciais. In: Curso Africanidades Brasil. MEC, 2006

MARIANI, Clemente, Em entrevista a imprensa declarando ser o movimento “ uma nova abolição”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 5 (14): Rio de Janeiro, Agosto de 1945, p. 67.

MARINHO, Inezil Penna, Cursos de correspondência na educação de adultos. Tese apresentada pelo técnico do CEAA/DNE In. *Anais do IIº Congresso Nacional de Educação de Adultos*, Rio de Janeiro, 1958

MARX, Karl. O Capital. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1980

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e programas no Brasil*. 13.ed. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. 8ª ed. Cortez: São Paulo, 2005

MOREIRA, João Roberto. Uma experiência de educação; Projeto-piloto de Erradicação do Analfabetismo do MEC. Gráfica Carioca, Rio de Janeiro, 1960

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Alienígenas na sala de aula*, Vozes, Petrópolis, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: *Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores, novas leituras*. Vera Masagão Ribeiro (org.) São Paulo, Ação Educativa 2001.

PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos – Versão preliminar, Curitiba, 2005.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO .Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, Curitiba, 2006

PIETRO, Maria Clara Di. *Nota sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil*, Revista Educação e Sociedade. Vol 26 nº 92, Campinas, 2005.

PRADO, Jr., Caio. Evolução política do Brasil e outros estudos. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1966.

ROCCO, Caetano Maria Jovino Di. Educação de Adultos, uma contribuição para seu estudo. Loyola: São Paulo, 1979

SANTOME, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul Ltda., 1998.

SHIROMA, E. MORAIS, M.C.M. EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Rochele Tondello, A educação de Adultos e as Transformações no mundo do Trabalho. In: Educação de Adultos Ampliando Horizontes de Conhecimento. Ocsana Sônia Danyluk. (org.) Editora Sulina, Porto Alegre, 2001

SILVA, Maria Abadia da, *Do projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira*. Cad. Cedes, Campinas, v. 23 nº 61, 2003.

SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____ As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos Jovens e Adultos. In: Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores, novas leituras. Vera Masagão Ribeiro (org.) São Paulo, Ação Educativa 2001.

SOBRINHO, José Dias, *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação de jovens e adultos. Ibpx: Curitiba, 2007

_____ As Relações entre Movimento dos Sem Terra- MST e Estado: Encontro e Desencontros na Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos Rurais. In. Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. Evelina Dagnino (org.) São Paulo, Paz e Terra, 2002.

OFFE, Claus. Problemas estruturais do Estado Capitalista. Trad. Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984

VALE, José Misael Ferreira do, “Projeto Político Pedagógico como Instrumento de Coletivo de Transformação do Contexto Escolar. In: *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. São Paulo, Editora UNESP, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, cultura e educação. In: Revista Brasileira de Educação. Nº23. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003

