

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
INTERFACES POLÍTICA, HISTÓRICA E PEDAGÓGICA**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS IRATI: Edelcio José Stroparo
VICE-DIRETORA DO CAMPUS IRATI: Maria Rita Kaminski Ledesma
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETORA: Regina Chicoski
VICE-DIRETORA: Cibele Krause Lemke

CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CHEFE: Ana Flávia Hansel
VICE-CHEFE: Miriam A. B. Godoy

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:**

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Angela Maria Corso;
Miriam Adalgisa Bedim Godoy



ADRIANA DE ALMEIDA
ANGELA MARIA CORSO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
INTERFACES POLÍTICA, HISTÓRICA E PEDAGÓGICA**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Suely Bettes

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra

Gráfica Unicentro
250 exemplares

Copyright: © 2014

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade das autoras.

Apresentação	07
Capítulo 1	11
A política educacional da EJA: aspectos históricos e sociais	
Capítulo 2	41
A educação de jovens e adultos enquanto modalidade de ensino: aspectos legais e sociais	
Capítulo 3	71
Princípios pedagógicos da EJA e a formação de professor	
Capítulo 4	91
O processo ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos	
Considerações Finais	123



Introdução

A Educação de Jovens e Adultos nasceu na década de 1940 com a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1947, pelo Departamento Nacional de Educação e Saúde. Dentre os seus objetivos estava a coordenação e integração das ações educacionais voltadas para adolescentes e adultos, a distribuição de materiais didáticos e a mobilização tanto da sociedade civil quanto das esferas governamentais.

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história, marcada por uma diversidade de ações, muitas vezes não caracterizada como escolarização. A configuração da EJA como uma modalidade ensino e um campo específico de política pública educacional é bastante recente, após a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (2000), que caracterizam a EJA como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica. Esses documentos trouxeram alterações e ampliações conceituais produzidas desde o final da década de 80, ao usar

o termo Educação de Jovens e Adultos para assinalar as ações anteriormente conhecidas como Ensino Supletivo.

No Parecer do Conselho Nacional de Educação (2000), a EJA expressa também a concepção de resgate de uma dívida social de herança colonial negativa, quando se preservou substancialmente uma educação que fortaleceu a desigualdade social.

O campo teórico e prático da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é amplo e possui interfaces variadas com temas correlatos. Neste livro, consideramos os estudos relativos à a história, a legislação e os sujeitos da EJA, compreendendo aportes teóricos que abordam as concepções, metodologias, práticas e especificidades dessa modalidade de Ensino na Educação Básica.

Assim, entendemos que, se ao longo da última década as políticas públicas de educação escolar no Brasil trataram como prioridade a universalização do acesso e permanência de crianças e adolescentes no Ensino Fundamental; o quadro educacional brasileiro ainda se mostra bastante insatisfatório quanto à garantia dos direitos, e um de seus grandes desafios continua sendo oferecer Educação Básica aos jovens e adultos que a ele não tiveram acesso ou não conseguiram concluí-lo com êxito, marcando, em qualquer uma das formas, a negação do direito à educação.

Nesse sentido, faz-se necessário implementar, ainda, novas formas de organização da sociedade e da escola na luta pelos direitos educacionais dos jovens e adultos. Este material pode auxiliar os professores e futuros professores a refletir sobre o campo da EJA e no enfrentamento dos desafios que essa modalidade impõe, pois o estudo realizado pelas autoras permitiu sistematizar o campo de conhecimento da EJA, reconhecer os principais resultados das investigações dos autores referenciados, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos, ainda por explorar, abertos a necessária investigação futura.

A reflexão sobre quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como eles se apresentam no cenário da pesquisa

fomentam um diálogo importante enfatizado neste livro. A análise de questões referentes à EJA, com o enfoque mais direcionado para estudantes que passaram pela escola pública quando crianças, saíram em determinado momento da vida e, mais tarde, retornaram, objetiva compreender o que pensam os sujeitos da EJA sobre a escola pública e suas vivências escolares.

A escola para pessoas jovens e adultas precisa organizar-se considerando a diversidade que compreende o cotidiano e os espaços da EJA, repletos de todas as idades que compõem cada categoria – jovem ou adulto – na sua especificidade. A heterogeneidade peculiar a esta modalidade de ensino faz com que o espaço do diverso seja repleto de riqueza social e cultural. Há aspectos que fazem desses estudantes seres ímpares que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e, por sua vez, precisam ser preenchidos por “escolas” que entendam as suas particularidades

O adulto, ao ser considerado como um sujeito em constante transformação e, portanto, inacabado (FURTER, 1981; SILVA, 2004; SOUSA, 2007, 2008; CORDEIRO, 2009), precisa ter assegurado o direito público subjetivo à educação, a partir de uma perspectiva que lhe possibilite a educação com uma condição que se efetive ao longo de toda a vida.

Interessa-nos buscar elementos que contribuam para enfrentar os desafios da consolidação da educação de jovens e adultos trabalhadores como direito de todos, preceito constitucional, e da educação profissional também como espaço de formação humana. Estas duas concepções, com as quais coadunamos, encontram-se amplamente discutidas, entre autores no campo da EJA, não serão aqui retomadas, mas cabe ressaltar que contribuíram para a análise dos programas e para o tensionamento sobre os sentidos que produzem por cada um em seu contexto histórico.

O livro evidencia os aspectos históricos, sociais e pedagógicos a especificidade do trabalho com jovens e adultos, porém, sabemos que há diferentes abordagens e pressupostos teóricos que engendram as discussões nesta área de estudos. Priorizamos a discussão da educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino que exige um olhar para as pessoas jovens e adultos no sentido de garantir seu direito ao conhecimento e a valorização da sua cultura. Mas alertamos o leitor sobre os limites do material, tendo em vista que a EJA compreende hoje um campo político, denso e complexo.

O livro está organizado em 04 capítulos. No primeiro capítulo fazemos uma retomada histórica da educação de jovens e adultos no Brasil. Para compreender essa trajetória, neste capítulo, analisaremos a história da Educação de Jovens e Adultos no país, considerando seus aspectos sociais, políticos e econômicos e trazemos uma reflexão sobre as políticas contemporâneas da EJA. Já no segundo capítulo, discutimos as mudanças ocorridas nas políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos, com base nas transformações sociais e na legislação da última década, em especial, sobre a EJA como direito social a todos os sujeitos; o caráter social, político e cultural da EJA e o perfil do educando na EJA. No terceiro capítulo apresentamos alguns elementos para pensar no campo pedagógico da EJA, entre eles, a formação de professores, a juvenilização da EJA e a problemática da evasão escolar. Por fim, no quarto capítulo priorizamos a reflexão sobre o processo ensino aprendizagem de jovens e adultos, finalidade primeira da escolarização de jovens e adultos.



Capítulo I

A política educacional da EJA: aspectos históricos e sociais

“Não basta saber ler que Eva viu a uva.
É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa
no seu contexto social,
quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com
esse trabalho.”

Paulo Freire

A história da Educação de Jovens e Adultos - EJA - no Brasil é permeada pela trajetória de ações e programas destinados à Educação Básica e, em particular, aos programas de alfabetização para o combate ao analfabetismo. Em algumas ações, para o público jovem e adulto, embora não se constitua o objetivo principal, é possível identificar também o incentivo à profissionalização, ainda que de forma tímida. Percebe-se em cada ação e/ou programa para esse público, a intencionalidade política e econômica para o “aclamado desenvolvimento do país”. Por um lado, incentivou-se

a aprendizagem da leitura e escrita, para que os jovens e os adultos pudessem exercer o seu “direito” de voto; por outro lado, o estímulo à alfabetização veio acompanhado das novas exigências econômicas pela aprendizagem dos elementos básicos rudimentares da cultura letrada. Isto significa que, houve a necessidade econômico-político-social da inserção dos jovens e dos adultos, no âmbito escolar pelo avanço industrial, tecnológico e econômico mundial.

Ventura (2001) ressalta que, historicamente, a EJA foi marcada pela falta de compromisso político do poder público e era considerada uma educação secundária paralela à educação elementar comum. A autora exemplifica essa afirmativa, ao retratar que, até a década de 1940, essa modalidade educativa praticamente não havia sido considerada pela legislação educacional no país.

Tendo como base a análise das políticas públicas em vigor nos últimos dez anos, apreende-se que a EJA vem adquirindo uma nova identidade, marcada pela qualificação profissional, em alguns casos, pela oferta de cursos aligeirados, de curta duração e centralizados nos segmentos mais vitimados pelo atual modelo de acumulação do capital (DI PIERRO, 2005). Esse contexto nos conduz a perceber a trajetória da EJA no Brasil com avanços e recuos no processo de contradições da sociedade capitalista, impregnada pelas marcas da dualidade estrutural.

A gênese da dualidade estrutural não está posta na educação brasileira, ao contrário, encontra-se, primeiramente, nos moldes de produção da sociedade, em particular, da sociedade capitalista. No entanto, a educação, elemento vivo da sociedade, não é estática; dessa maneira, está imersa nas contradições do capital e sofre, inerente ao seu processo de desenvolvimento, a marca da dualidade estrutural, manifestada nas fragmentações e tempos escolares.

As discussões realizadas no texto apontam para algumas indagações pertinentes sobre políticas educacionais, em particular, política educacional para EJA, são elas: o que caracteriza uma política pública para a EJA? Quais são os direitos instituídos e os

direitos negados historicamente para jovens e adultos? Há, no Brasil, uma política consolidada que não prende-se apenas a programas e projetos de Governo?

A EJA se reveste de características diferenciadas, de acordo com o contexto histórico no qual ela se insere. Entender essas características pode contribuir para compreender suas demandas e seus limites.

Contextualização histórica da EJA

A EJA surgiu para atender à parcela significativa da população que não conseguiu e/ou não consegue concluir a escolarização básica em idade regular. Ela é fruto da exclusão e da desigualdade social. São sujeitos da EJA, aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, os que foram reprovados, ou os que evadiram por diferentes motivos.

Além disso, o que se verifica são ações e programas de campanhas de alfabetização, oriundos de iniciativas de grupos específicos que não atingiram toda a população jovem e adulta.

Os estudos de Vanilda Paiva (1987) e Celso Beisegel (1974) são referências para aqueles que desejam entender as fontes mais remotas, em busca da história e da tradição da EJA em nosso país. Sobre o período do regime militar, de 1964 a 1985, os trabalhos publicados por Sérgio Haddad trazem uma contribuição essencial para a compreensão da EJA neste período.

O período de 1930 é marcado pela estruturação do Brasil urbano-industrial que, sobrepondo-se às elites rurais, firmou uma nova configuração da acumulação capitalista no país. Esse processo alterou, significativamente, as exigências referentes à formação, qualificação e diversificação da força de trabalho. Em especial, adaptou-a psíquica e fisicamente às técnicas e à disciplina da fábrica, para difundir uma concepção favorável a uma concepção de mundo

atrelada às novas exigências da acumulação do capital. Desse modo, cabia a elite brasileira, permitir os patamares mínimos de educação a todos, entretanto, sem colocar em risco o controle ideológico e o nível de exploração exercido sobre a classe trabalhadora.

Sob as bases do Estado Novo (1937-1945) foram traçadas as respostas a essas demandas educacionais, institucionalizadas nas leis orgânicas de ensino, decretadas pela Reforma Capanema, no início da década de 1940. Assim, configurava-se uma política educacional dualista, que reduzia ao limite das primeiras letras a trajetória escolar dos trabalhadores e de seus filhos, atendendo precariamente às demandas crescentes de inclusão no sistema educacional, complementada por um ensino profissionalizante paralelo (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC) comandado pelo empresariado, que atribuiu a si a função de formação técnico-política da classe operária engajada no mercado de trabalho.

Com o fim do Estado Novo e a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, as exigências educacionais eram outras, ou seja, principalmente, aumentar o contingente eleitoral e preparar mão de obra para o mercado industrial em expansão. Ao mesmo tempo, sob a influência da Guerra Fria, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estimulou em muitos países periféricos e semiperiféricos a criação de campanhas de alfabetização de jovens e adultos.

Sendo assim, o estado brasileiro, viu-se obrigado a implantar políticas de âmbito nacional para atender a educação de adultos. Restava, portanto, para os excluídos do sistema regular de ensino e do sistema educacional paralelo de ensino profissionalizante, as campanhas de alfabetização em massa, que ocorreram entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1960.

A primeira campanha de educação para adultos

O histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país a partir da década de 1940, elaborado por meio de uma vasta literatura¹ que trata sobre este tema, registra um longo percurso de ausências de políticas públicas e de fracasso na promoção da escolarização da população.

No Brasil, a primeira iniciativa pública, visando especificamente o atendimento do segmento de adolescentes e adultos, ocorreu em 1947 com o lançamento da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciativa do Ministério da Educação e Saúde e coordenada por Lourenço Filho.

Essa Campanha percebia a educação como processo destinado a proporcionar a cada indivíduo, segundo suas capacidades, os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, as técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura e com os quais cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (BEISEGEL, 1974).

A finalidade era levar essa educação aos brasileiros iletrados das cidades e das zonas rurais e estimular o desenvolvimento social e econômico, por meio de um processo educativo que, supostamente, poderia promover a melhoria nas condições de vida da população.

No momento em que se lançava a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, estava sendo preparado pela Associação de Professores do Ensino Noturno, juntamente com o Departamento de Educação, ambos do Distrito Federal, o Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. O Ministério convocou, para participar do Congresso, dois representantes de cada estado brasileiro e dos territórios, com o objetivo de que conhecessem a situação e os problemas apresentados pela realidade da educação de adultos na época.

¹ Paiva (1975), Haddad e Di Pierro (2000), Jane Paiva (1998), Machado (1990), Rummert (2005, 2006).

O Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Ministério da Educação e Saúde elaborou várias publicações endereçadas aos respectivos SEAs dos estados e aos professores das classes de ensino supletivo. Analisando esse material produzido ao final dos anos de 1940 e durante a década de 1950, deparamo-nos com frases e afirmações que revelam as concepções que deram suporte à organização da campanha.

A análise dos documentos revela, por exemplo, que o investimento na educação era concebido como solução para os problemas da sociedade. Outra concepção presente nesses documentos diz respeito ao papel do alfabetizador, identificado como aquele que tem uma *missão* a cumprir. O analfabeto, por sua vez, era visto de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da escassa produtividade à sua existência. Em um dos documentos da campanha, afirma-se que *“ignorância popular e escassa produção econômica andam sempre juntas”*.

Uma concepção que parece ter inspirado os demais princípios da campanha, está expressa na frase: *ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples do que ensinar crianças*. Aceitava-se que ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples, logo, qualquer pessoa podia desempenhar essa função. Se qualquer pessoa podia desempenhar essa função, não seria necessário formar e qualificar um profissional específico para tal. Se a função não requeria qualificação profissional, logo não seria necessária uma remuneração condizente com um docente preparado. Não foi por acaso que a campanha procurou recrutar um grande contingente de *“voluntariado”*.

Para Ventura (2011) esse período caracterizou-se pelos processos aligeirados, isto é, alfabetização em três meses e curso primário em dois períodos de sete meses; acompanhados de ações de desenvolvimento comunitário e de treinamento profissional.

No início de 1950, 55% da população brasileira maior de 18 anos era constituída por analfabetos. Perante esse diagnóstico, apoiada no conceito de educação funcional², a UNESCO estimulou um movimento de estímulo à criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos para atender as regiões consideradas mais atrasadas do país. Após, o Primeiro Congresso de Educação de Adultos, em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), voltada para a região nordeste. Nesse Congresso, foi legitimada a frase “ser brasileiro é ser alfabetizado”, essa perspectiva buscava enfatizar a importância da educação de adultos para a democracia e defendia a alfabetização em nome da cidadania.

O Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos

Depois de um período de êxito nos primeiros anos, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos viveu um momento de declínio, com resultados insatisfatórios, o que levou o Ministério da Educação a convocar, em 1958, o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos.

Em seminário realizado em Belo Horizonte, como etapa preparatória ao Segundo Congresso Nacional, a delegação mineira apontou como críticas à campanha desenvolvida no Estado as precárias condições de funcionamento, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração dos professores e sua conseqüente desqualificação, e a inadequação de programas e do material didático à sua população. Em relação à remuneração do corpo docente, o documento ressaltava que os vencimentos não

2 A educação funcional era entendida como um processo global e integrada, de formação técnica e profissional do adulto – em sua fase inicial – feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral.

atraiam os professores mais indicados ou mais dedicados e sim os mais necessitados.

As delegações presentes no Segundo Congresso, de modo semelhante, não pouparam críticas à campanha. A precariedade dos prédios escolares, a inadequação dos métodos de ensino e a falta de qualificação profissional do professor de adultos foram alguns dos aspectos abordados. A delegação de Pernambuco, composta por um grupo emergente de educadores do qual fazia parte Paulo Freire, procurou ir além dessas críticas, indicando a necessidade de uma maior comunicação entre educador e educando; e a necessidade de adequação dos conteúdos e métodos de ensino às características socioculturais das classes populares.

Os resultados da campanha, expressos nas críticas a ela dirigidas, revelam a fragilidade das concepções em que se baseou sua execução. Apesar de ter possibilitado a criação, em âmbito nacional, de uma estrutura mínima de atendimento, que se organizou em torno dos Serviços de Educação de Adultos, a campanha pouco contribuiu para uma efetiva valorização do magistério, na medida em que manteve insuficiente a remuneração e a qualificação dos professores. Naquele momento, decorrido mais de uma década de seu lançamento, sua contribuição para a consolidação da área tinha sido relativamente pequena.

O final dos anos 1950 e início dos anos 1960 foram marcados por uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base. O país passava por significativas transformações sociais, políticas e econômicas. Essa nova conjuntura contribuiu para a modificação do caráter das iniciativas públicas em relação à educação de adultos.

Em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947; e encarregou Paulo Freire de se empenhar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização. Esse movimento, como as demais

iniciativas da sociedade civil que tinham como base de suas ações a transformação social, foi interrompido em 1964 com o Golpe Militar.

A Educação de Adultos em 1960 e no período pós-1964

Segundo Ventura (2011), a década de 1960 é conhecida pelo slogan “ser alfabetizado é ser conscientizado” e acentuou-se a politização do tema do analfabetismo. A educação era encarada como uma espécie de catalisador da ação político-cultural de intelectuais e estudantes.

Assim, na contexto de 1960-1964, no âmbito de uma crise de hegemonia da classe dominante e em um período em que se verificam movimentos de ascensão política dos trabalhadores, confrontaram-se duas concepções de educação de adultos: uma que percebia como educação libertadora, como conscientização e outra que a entendia como educação funcional, como treinamento de mão de obra para torna-la mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Algumas experiências da educação de jovens e adultos foram criadas neste âmbito, vinculadas à valorização da educação e da cultura popular e à ampliação da participação das massas no processo político. É o caso do Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960, pela prefeitura municipal do Recife, e, posteriormente, estendido pelo governo do estado de Pernambuco a algumas cidades do interior do estado. Para o MCP, a educação concebida como um meio que proporciona as condições intelectuais para o esclarecimento dos trabalhadores, ampliaria o engajamento deles no processo de transformação social. Destacaram-se as ações no campo do teatro, nas atividades culturais realizadas nas praças públicas, além das escolas para crianças e adultos.

Em 1961, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), sob liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB).

Protagonizado por setores progressistas da Igreja Católica, articulados em torno da Juventude Operária e da Juventude Universitária Católica, tinha suas origens nas experiências de educação radiofônica, empreendidas pelo episcopado no nordeste brasileiro.

O governo começou a patrocinar o MEB, com recursos para a criação de uma educação de base, veiculada por meio das emissoras católicas, em parceria com o MEC e outras instituições federais, no norte, nordeste e centro-oeste do país.

Neste mesmo ano, 1961, impulsionado pelas grandes manifestações populares, teve início a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, realizada pela Secretaria de Educação de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte. A Campanha tinha como pressuposto a imediata extensão das oportunidades educacionais para toda a população daquela região. As carências financeiras e institucionais para a implantação de um programa de tal proporção impulsionaram a construção de acampamentos escolares abertos, nos quais se alfabetizavam crianças e adultos das classes populares. Havia, também, bibliotecas, centros de formação de professores, círculos de leitura, praças de cultura e esportes, etc.

Segundo Ventura (2011, p. 64-65):

A União Nacional dos Estudantes (UNE), valendo-se do Centro Popular de Cultura (CPC), via na educação de jovens e adultos mais um espaço de ação da luta popular. Assim os setores hegemônicos do movimento estudantil, participantes ativos das lutas pelas reformas de base e pela reforma universitária, dedicavam-se, também, à produção de manifestações artísticas populares – teatro, música, cinema, etc.-, visando à formação política e cultural da população em meio de debates sobre os problemas nacionais.

Paulo Freire e sua equipe, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, ganhavam espaço com suas experiências de alfabetização de adultos que se destacavam das demais, em

especial, pela busca de conteúdos da educação do povo nas condições reais de existência do homem comum (BEISIEGEL, 1974). Paulo Freire mudou o foco para o sentido da aprendizagem a vida das pessoas. Dessa maneira, a partir da compreensão da educação e da alfabetização como expressões culturais, produziu-se um novo arcabouço conceitual e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular.

A tensão do período 1961-1964 foi decidida com a intervenção dos militares apoiados pelas elites civis. Todas as manifestações de reformas foram abolidas e colocadas na clandestinidade. Entre os movimentos de educação popular, a ditadura civil-militar permitiu a sobrevivência apenas do MEB, sob o custo da ruptura com os compromissos da educação de classe que vinha desenvolvendo e da revisão de seus objetivos teóricos e metodológicos, além de sua mudança geográfica (deslocamento do nordeste para a Amazonia).

Com o Golpe de 1964, o país ingressou na fase capitalista monopolista de Estado. O Estado, ao mesmo tempo em que atuou com base em uma política econômica fortemente modernizadora, manteve e aprofundou a dependência ao imperialismo, as disparidades regionais e a desigual distribuição de renda. No que se refere à educação, ações do Estado, de maneira geral, incluíram as estratégias de obtenção de consenso passivo e de adaptabilidade às relações e produção impostas pelo capitalismo monopolista.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p.7) o golpe militar produziu uma ruptura política, os movimentos de educação e cultura popular fora reprimidos e seus dirigentes censurados. A Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” foi interrompida e seus dirigentes foram presos. Então os primeiros anos do período militar o problema da educação de adultos é deixado de lado, isso tem repercussão internacional e a Unesco intervêm e as orientações pedagógicas e técnicas para a área passam a ser da responsabilidade e orientação de técnicos americanos.

Três foram as ações criadas para a EJA pelo regime civil-militar. Em primeira instância, o governo autoritário criou a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC). Organizada como programa de impacto estadunidense, com financiamento e acordos MEC-USAID, e ideologia da segurança nacional, a Cruzada visava a integração e subordinação ao capital internacional. Sua ação restringiu-se, no entanto, a distribuição de alimentos para manter elevada a frequência escolar.

Como uma das respostas àquele período de intensa mobilização social, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que permaneceu vigente por quinze anos. Distante de prosseguir o que era realizado anteriormente pelos movimentos de alfabetização, o MOBRAL centralizou as iniciativas, como órgão de concepção e de execução, restringindo o conceito de alfabetização à habilidade de aprender a ler e a escrever.

Fávero (2009) destaca que o MOBRAL foi a campanha de alfabetização mais rica executada no país, pois, seus recursos provinham da transferência voluntária de 1% do imposto de renda devido por empresas e 24% da renda líquida da Loteria Esportiva.

O programa descentralizava a execução direta das atividades por meio das comissões municipais, mas centralizava as diretrizes orientadoras, a produção do material didático e a supervisão pedagógica. Inspirou-se nas técnicas pedagógicas e na forma do material didático das concepções freirianas, mas, esvaziadas de sua ótica problematizadora e do seu viés político. O MOBRAL ofereceu a alfabetização e as quatro primeiras séries do ensino fundamental a adolescentes e adultos; ao longo da década de 1970, ampliou e diversificou seu campo de atuação, criando em média um novo programa por ano.

Todavia, apesar de toda essa estrutura, não teve resultados satisfatórios, houveram muitas críticas ao programa, entre elas, a manipulação de resultados, seja em relação à alfabetização, seja em

relação ao impacto de outras formas de ação do movimento, além da crítica sobre o seu próprio sentido e objetivo.

A terceira ação do Regime foi o ensino supletivo, regulamentado pela Lei nº 5.692/71. Somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971 se estabeleceu, pela primeira vez na história, um capítulo específico para educação de jovens e adultos: o capítulo IV que versava sobre ensino supletivo. Esta lei apesar de reconhecer a educação de jovens e adultos como um direito à cidadania, limitou o dever do Estado à faixa etária de 7 a 14 anos (HADDAD, 2006).

Quanto às formas do ensino supletivo, a Lei previa os cursos e os exames semestralmente aplicados pelas Secretarias Estaduais de Educação. Havia a recomendação para que esses exames fossem gradativamente substituídos pelo atendimento por meio dos cursos. Atendendo a esse dispositivo legal, foram implementados os Centros de Estudos Supletivos – CES – como a solução mais viável para essa modalidade de ensino.

Assim, o ensino supletivo, na gestão de reformas autoritárias e no processo de modernização conservadora do país, teve um estatuto próprio, o que não garantiu, sua unidade com o ensino regular. O princípio da flexibilidade, premissa do ensino supletivo, fez com que se instaura-se na EJA índices elevados de evasão, o processo educativo reduzia-se à aprendizagem de instruções contidas nos módulos instrucionais sem que fosse contemplado um espaço socializador de vivência educativa.

Reiterava-se a opção por projetos pontuais em detrimento das reformas de base e, essencialmente, da criação de um sistema nacional de educação que integrasse todos os brasileiros de todas as idades.

Apenas em 1985, já no início da nova República, o Mobral é extinto e criada a Fundação Educar. Em muitos sentidos, a Fundação Educar representou a continuidade do Mobral, porém, devem ser

consideradas algumas mudanças significativas, tais como a sua subordinação à estrutura do MEC e a sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta.

A Educação de Adultos a partir de 1990

A Constituição de 1988 demarca avanço do ponto de vista normativo ao ampliar o dever do Estado para todos aqueles que não têm escolaridade básica, independente da idade. Destinou ainda 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para combater o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (HADDAD, 2006).

O governo Collor demarca o recuo profundo com relação aos avanços obtidos na década de 80. Em 1990 foi extinta a Fundação Educação³, que passou a coordenar as atividades antes desempenhadas pelo MOBREAL. O MEC deu início neste mesmo ano ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), extinto após um ano de funcionamento por falta de investimento financeiro. O Ministro da Educação deste governo, José Goldenberg, expressou de modo claro sua posição política com relação à Educação de Jovens e Adultos:

a morte seria a solução social para o problema educacional do adulto analfabeto, pois estes já haviam aprendido a sobreviver sem escolarização. Assim, os recursos deveriam ser remetidos aos analfabetos jovens e/ou em idade escolar para se viabilizar, em dez anos, a erradicação do analfabetismo (*Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 12/10/1991* apud ARELARO; KRUPPA, p. 93, 2002).

3 O MOBREAL foi instituído no início do governo Médici (1970) e substituído no governo José Sarney (1985/89) pela Fundação Educar, extinta pela medida Provisória 251, editada no dia da posse do presidente Fernando Collor em 1990.

O governo de Fernando Henrique, por meio da expansão e aprofundamento das reformas neoliberais, dá início a sucessivas ações no campo educacional que reforçam a desresponsabilidade do Estado com a Educação de Jovens e Adultos e remete para a iniciativa privada e para a filantropia a responsabilidade por seu atendimento. O governo fechou o único canal de diálogo com a sociedade civil organizada por meio da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) e através do Programa Alfabetização Solidária, remeteu à esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo (HADDAD, 2008). Finalmente, ao criar o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) excluiu os jovens e adultos pela via econômica, ao se computar o ensino supletivo no número de alunos da rede de ensino fundamental, retirando desta modalidade um direito subjetivo. A alternativa criada pelo governo foi “FUNDEF seletivo” em moldes iguais ao do ensino fundamental das crianças de 7 a 14 anos e em moldes similares ao Projeto Alvorada⁴ (CURY, 2005).

A aprovação da LDB 9394/96 representou algum avanço para a EJA, ao considera-la como modalidade de ensino, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, conforme prevê o artigo 37, da lei.

Contudo, há uma série de perdas que se acumularam na década de 90, como o rebaixamento da idade para prestar exames para o supletivo, assegurado por lei. A idade mínima para acesso ao ensino fundamental que ficou estabelecido em 15 anos e para o

4 O Projeto Alvorada é uma iniciativa da Presidência da República e tem como objetivo reduzir as desigualdades regionais, focalizando os sistemas públicos dos municípios mais pobres de estados pobres (critério do IDH), o programa atinge jovens e adultos entre 15 e 29 anos, os recursos são orçamentários e destinados às escolas públicas. O indicador utilizado para medir o grau de desigualdade foi o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do PNUD.

ensino médio em 18 anos. A EJA passou a ter caráter supletivo e de aceleração do ensino regular.

De acordo com Haddad (2008) o contexto da reforma do Estado e dos sistemas de educação, interessava afastar os defasados do ensino regular, isto permitiria a diminuição da pressão da demanda, por outro lado reforçaria a adoção por parte do estados de pacotes instrucionais conveniados entre as Secretarias de Estado da Educação e a Fundação Roberto Marinho.

É interessante colocar em evidência duas ações do governo de Fernando Henrique, uma consta da implementação do PLANFOR, que conforme Ventura (2001) contribuiu para reiterar, sob novas bases, a subalternidade das classes populares, a outra ação foi o Decreto 2. 208/1997. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), as proposições mais avançadas, do ponto de vista democrático-popular, para a LDB, foram quebradas, para se chegar ao contexto do Decreto 2.208/1997, que representa o aprofundamento da subordinação da educação ao mercado.

Sucessivamente, perdemos o apoio parlamentar para a aprovação da lei em termos propostos e chegamos à LDB n. 9.394/1996 e, no ano seguinte, ao Decreto n. 2.208/1997 e à Portaria n. 646/1997. Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 p.25)

A nova identidade da EJA, ampliada, fragmentada, heterogênea e complexa, revelou-se nas atividades propostas pelas diferentes entidades, especialmente, pelo número elevado de experiências desenvolvidas com recursos do Fundo de Amparo ao

Trabalhador (FAT), voltadas à alfabetização, à educação básica, ou aos cursos profissionalizantes de nível básico.

Tal processo caracteriza um duplo movimento para a história da EJA ao longo da década de 1990; a reiteração da histórica descontinuidade e falta de efetivo compromisso com a modalidade, e a pulverização da oferta e a baixa complexidade do que era oferecido, negando a apropriação das novas tecnologias e das novas formas do processo de trabalho aos estudantes jovens e adultos trabalhadores.

As políticas contemporâneas para EJA: novos programas e antigos dilemas

No governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), ocorre à expansão da educação profissional. Neste governo passou-se a mencionar a alfabetização de jovens e adultos como área de interesse prioritário, incorporaram-se as matrículas ao financiamento do FUNDEB e desenvolveram-se várias iniciativas distribuídas em diferentes Ministérios no período compreendido entre 2002 a 2006 voltadas os jovens e adultos trabalhadores. Entre estas destacam-se: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem - PROFAE (Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (Ministério da Defesa)⁵.

5 Um estudo analítico dessas políticas e programas pode ser consultado em Cêa (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2006).

Kuenzer (2006) classifica esses programas em três linhas programáticas que se propõem a organizar e a operacionalizar a política de Educação Profissional e Tecnológica. A primeira linha constitui uma proposta reformulada do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador –1995/2002- (PLANFOR), o Plano Nacional de Qualificação – 2003/2007- (PNQ), que financia ações através dos Conselhos Estaduais e Municipais do Trabalho, com os recursos cada vez mais exíguos do Fundo de Amparo ao Trabalhador. A segunda linha, congrega os programas que apresentam efetiva vinculação da Educação Profissional com a Educação Básica, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Expansão da educação Profissional (PROEP), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ambos criados no Governo Lula.

A terceira linha congrega ações que têm sua origem no Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – PNPE, Lei nº10748 de 22 de outubro de 2003, gerenciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego como os projetos Consórcio Sociais da Juventude, Empreendedorismo Juvenil, Soldado Cidadão, vinculado à Secretaria Geral da Presidência da República por meio da Secretaria Especial de Direitos Humanos, articulado ao Ministério do Trabalho e Emprego está o projeto Juventude Cidadã, que substituiu o Serviço Civil Voluntário.

A autora pontua que o compromisso do Estado com a educação pública obrigatória e gratuita manteve-se no limite do Ensino Fundamental. A partir desse nível, o Estado assegura o financiamento restrito apenas para atender às demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia nos limites do papel que ocupa na divisão internacional do trabalho, ou seja, no atual quadro da progressiva redução do emprego

formal. Desse modo, com o progressivo afastamento do Estado de suas responsabilidades com a educação, esses níveis vão sendo progressivamente assumidos pela iniciativa privada (KUENZER, 1998).

Estas ações possibilitam afirmar que houve uma inflexão, uma maior evidência à EJA do que nos governos anteriores, mas não representaram políticas consistentes. Nas análises de Rummert “esse intrincado leque de ações e siglas, projetos e programas – novos, reformados, desativados – bem, como os recursos nele alocados, não lograram, até hoje, alterar de forma substantiva sequer os elevados índices de baixa escolaridade da população (2007, p. 7).

O que se presencia, sobretudo a partir de 2003, como citamos anteriormente, é um investimento mais intensificado na Educação Profissional, no entanto, as iniciativas privadas continuam a se beneficiar dos recursos públicos para seus investimentos. As palavras-chave são: direito ao aprendizado e oportunidade. Ao Estado, cabe assegurar a oportunidade e, para a aprendizagem, serve qualquer instância, seja pública ou privada. Nessa lógica, o Estado, garante o apoio e aniquila como problemática a histórica desigualdade social das classes antagônicas.

No atual mundo do trabalho precarizado – subcontratado, de tempo parcial, temporário, por conta própria, sem-carteira – os trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção da empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda dos direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais. No mundo dos sem-emprego, a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e a busca da empregabilidade, pressiona o trabalhador desempregado a ser competente para manter ou até mesmo “criar” o seu próprio trabalho. Essa procura da “empregabilidade” no mercado de trabalho é vazia de significado, pois é condicionada e pela baixa escolaridade e pela falta de políticas de trabalho e renda com a perspectiva de criação de novos postos de trabalho. (DELUIZ, 2004)

As reformas que prevaleceram, na década de 1990 e que se perpetuam, tiveram como aporte teórico-prático a noção de competência, enquanto desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. As propostas oficiais de educação profissional do Ministério da Educação e do Trabalho e Emprego, são voltadas para a formação do trabalhador empregável, de perfil multifuncional, polivalente e flexível, adequado à visão mercantil das competências.

Ramos (2005) afirma que as iniciativas tomadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, forneceram o marco legal e político para a retirada do Estado da educação profissional, transformada em objeto de parceria entre governos e sociedade civil. A sustentabilidade financeira dessas políticas esteve nos recursos advindos do Tesouro Nacional, distribuídos em diversos Ministérios: no Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT; nos empréstimos internacionais; e nos fundos geridos privadamente como é o caso do chamado Sistema “S” (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESI, SESC e SEBRAE). A gestão desses recursos privilegiou, por um lado, a expansão da Educação Profissional que tivesse a iniciativa privada como mantenedora, a partir de um investimento público em infraestrutura; e, por outro lado, a pulverização de cursos de qualificação oferecidos por instituições governamentais e não governamentais, mantidos por recursos públicos, mas que prescindiam de investimentos em infraestrutura.

Apesar da relevância de algumas medidas adotadas, como é o caso da inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), não se constituíram em política de Estado; limitaram-se à sobreposição de ações de vários setores do governo, particularmente, realizadas por meio da adesão por interesse nos recursos dos programas federais, e/ou por meio da parceria pública-privada. Assim, a matriz construída na década anterior não foi superada, pois mantiveram-se as mazelas estruturais, a oferta permaneceu fragmentada e a formação aligeirada.

A política para a EJA priorizou programas de menor institucionalidade, vinculados à elevação de escolaridade e/ou à educação profissional. Os mais expressivos atualmente são: Programa Brasil Alfabetizado, o Projovem Integrado e o Proeja.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

Implementado em 2003, para “erradicar” o analfabetismo no Brasil, esse programa tem por objetivo “capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever”. Segundo o Ministério da Educação, o período estipulado para a alfabetização é de até oito meses, com uma carga horária estimada entre 240 e 320 horas. Os documentos oficiais do programa informam que o mesmo atua sob a forma de transferência de recursos financeiros aos estados e municípios, bem como a empresas privadas, universidades, organizações não-governamentais e instituições civis, considerados parceiros no processo.

A assistência financeira concedida permite a execução de duas ações: a formação de alfabetizadores e a alfabetização de jovens e adultos. Pelos termos do convênio, as instituições são responsáveis pela cessão do espaço (salas de aula), pela formação dos educadores e cadastramento dos alunos e professores. Não há destinação de recursos para material didático, alimentação ou qualquer apoio pedagógico, que, quando existem, são considerados como contrapartida da entidade parceira.

Apesar de gradualmente o Programa vir incorporando as críticas e sendo reformulado, ainda são muitas as semelhanças que guarda com relação a outras iniciativas tomadas com o mesmo objetivo ao longo das seis últimas décadas. Em sua primeira fase, eram evidentes semelhanças com o que o precedeu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Programa Alfabetização Solidária (PAS).

O lançamento, em 2003, do programa Brasil Alfabetizado, com a apresentação de uma proposta nos moldes de campanha, desvinculada da educação básica, não superando o viés das ações anteriores. Questionava-se, desde o início, seu caráter de campanha, as bases de sua concepção, análogas às de tantas iniciativas fracassadas já implementadas em outros períodos históricos – como o MOBREAL e o PAS – e a desconsideração de amplo conjunto de trabalhos que evidenciam as fragilidades e limites de tais iniciativas.

Diálogos entre a SECAD e especialistas da área, ao longo do período de implementação do Brasil Alfabetizado, resultaram em algumas alterações no Programa. No entanto, os ajustes e tentativas operam em uma mesma lógica, sem que se rompa com os fundamentos da concepção de programa emergencial que o estrutura.

Além disso, desvincula as ações de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, posto não haver políticas públicas que assegurem articulação efetiva entre a fase de mobilização – representada pela alfabetização – e a de continuidade, a qual deveria assegurar o acesso universal dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental e Médio na modalidade da EJA. Destaca-se, ainda, o fato de que as ações de alfabetização abrigadas pelo Programa, por serem pulverizadas, sobrepostas e heterogêneas, reforçam um conjunto de práticas que se coadunam com as marcas de diferentes formas de precarização a que estão, em geral, submetidos alfabetizadores e alunos.

Recebido com grande repercussão pela mídia, o Brasil Alfabetizado, como as iniciativas anteriores, foi apresentado pelos discursos dominantes como a via de solução para o analfabetismo que, no início do Século XXI, ainda atingia aproximadamente 15 milhões de brasileiros. Constituiu-se, assim, em mais um entre muitos processos de distribuição de ilusões relativas ao âmbito da educação empreendido pelas forças dominantes em atendimento à permanente necessidade de construção e manutenção de hegemonia.

Dados apresentados pelo IBGE/PNAD 2005 (IBGE, 2006) demonstravam o fato de que, dois anos após a implementação da nova “campanha”, e tendo sido gastos um total aproximado de R\$ 330 milhões no biênio 2003-2005, a queda percentual no número de analfabetos absolutos situou-se no reduzido patamar de 0,3%¹⁰. Compreender as razões que dão origem a tais indicadores exige que nos debruçemos sobre um conjunto de variáveis que transcendem o âmbito do próprio Programa. Considerar a decisiva importância do contexto socioeconômico e cultural dos jovens e adultos da classe trabalhadora e reconhecer o caráter decisivo da ampliação dos processos de produção cada vez mais precária da existência é um procedimento teórico-metodológico que se impõe se pretendemos, efetivamente, alterar o quadro que os próprios órgãos oficiais nos apresentam. Tal alteração exige, portanto, mudanças de caráter profundo no próprio modelo societário, a serem empreendidas de forma integrada com novas e necessárias concepções e práticas no âmbito da educação.

Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - PROJOVEM

Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem) volta-se para conclusão e certificação do ensino fundamental articulado à formação profissional inicial para um público de 18 a 29 anos. Esse Programa foi criado em 2005, sendo parte das ações da Política Nacional de Juventude e sua meta inicial era a inclusão de jovens por meio da elevação de escolaridade, da profissionalização básica e da ação comunitária.

A criação desse Programa possuía um caráter emergencial, com a duração de 18 meses (primeiramente eram 12 meses), material pedagógico próprio e um auxílio de custo. Constitui-se, portanto, de

360 dias letivos, de 4 horas de atividades cada um, cinco vezes por semana. Isso significa um total de 1440 horas de aula ao final desse percurso, ou seja, ao final de 72 semanas de 20 horas cada uma. O curso é organizado em seis unidades formativas e cada uma delas deve ser desenvolvida em 12 semanas, totalizando 72 semanas de aulas e 1440 horas.

Com a reformulação do Projeto pelo Decreto Nº 6.629/08, que unificou vários programas sociais para juventude desenvolvidos por órgãos federais e passou a ser chamado de Projovem Integrado, com quatro linhas de atuação: O Projovem Urbano, sob responsabilidade do Ministério da Educação; o Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, sob responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, consiste na reestruturação do programa Agente Jovem; o Projovem Trabalhador sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego, incorporou de forma unificada os programas Escolas de Fábrica, Juventude Cidadã e Consórcio Social da Juventude; e, por fim, o Projovem Campo, sob a coordenação do Ministério da Educação, consiste na reorganização do programa Saberes da Terra.

A configuração do Projovem Urbano, ou mesmo do Projovem Integrado como um todo, não supera limites de origem, quais sejam: o seu distanciamento do campo da EJA e o sistema educacional, o seu modelo de programa emergencial; sua proposta de qualificação profissional voltada para o exercício do trabalho simples e sua formação pragmática. Em tese, valoriza o saber empreender-se e, serve à certificação destituída dos conhecimentos básicos exigidos nessa etapa de ensino, favorecendo à elevação dos indicadores de escolaridade da população.

Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Na tentativa de integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de Educação de Jovens e adultos, criou-se o PROEJA, instituído como programa educacional brasileiro pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 para todas as esferas de ensino estadual, municipal e federal. Vale ressaltar que esse Decreto deriva de uma ampliação do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005, que criou o Programa, mas, no entanto, limitava sua extensão ao âmbito das instituições federais de educação tecnológica e ao nível médio.

O Proeja configura-se como uma proposta inédita no Brasil, no sentido da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à formação profissional. Seus objetivos são de inclusão social por meio da capacitação para o trabalho acompanhada de elevação da escolaridade.

O PROEJA é orientado por uma concepção que define o trabalho como princípio educativo e se constitui como fundamental quando se objetiva um ensino que pretende articular o trabalho, a ciência e a cultura como conceitos estruturantes.

A partir deste contexto, o PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros.

A Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) retoma a abordagem educação da classe trabalhadora ou para os filhos da classe trabalhadora e pressupõe incluir os sujeitos tidos como a margem do sistema. O programa aponta uma classificação dos jovens e adultos, revelando uma contradição, ao mesmo tempo, em que afirma a educação integral, particulariza e fragmenta os sujeitos como desiguais em subdivisões e, portanto, passíveis de uma educação diferenciada negando a possibilidade de encontrarem seus interesses em comum.

Contudo, o Ensino Médio Integrado para o aluno de EJA aparece como positividade porque favorece uma formação mais completa, a medida que propõe a integração entre a formação geral e específica, já que o sistema de ensino brasileiro foi historicamente marcado pela dualidade curricular. Também porque a EJA, historicamente, foi marcada por políticas de formação aligeiradas, ora voltada por formações rápidas para atender o mercado de trabalho e/ou ora voltada a programas de alfabetização.

Mencionar integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos supõe ultrapassar uma perspectiva histórica elitista e dualista da educação, ao garantir o direito a uma formação técnica a esses sujeitos. Esse trabalho pressupõe ainda uma proposta articulada com o conceito de *trabalho*: “o modo como o homem trabalha, muda as formas pelas quais os homens existem” (SAVIANI, 1989 p.4).

A partir de 2005, tem-se uma proposta da realização de integração da Educação Profissional à Educação Básica para EJA no âmbito escolar; no entanto, é necessário esclarecer que o Decreto 5.154/04, incorporado a L.D.B. nº 9.394/96 pela Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008, já previa essa nova possibilidade de oferta.

Para Ventura (2007), o que hoje está expresso legalmente como possibilidade de integração ou articulação entre as duas modalidades (EJA e Educação Profissional) são marcadas historicamente no Brasil por características que as colocam em

uma mesma trajetória, ambas destinaram-se a classe trabalhadora e sempre ocorreram como oferta educacional predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino.

Ao demarcar a compreensão dada sobre a dimensão formativa de jovens e adultos a partir da categoria trabalho e de classe trabalhadora, e não apenas aos jovens e adultos trabalhadores, busca-se explicitar um posicionamento político na pesquisa. Conforme aponta Ventura (2008) no âmbito científico e político, as denominações educação popular, educação de jovens e adultos trabalhadores ou educação de pessoas jovens e adultas como uma educação voltada para as minorias, para classe que vive do trabalho ou classe trabalhadora, e para diferentes sujeitos e suas diversidades, representam mais do que diferenças semânticas. Expressam disputas por significados e concepções de EJA filiados a diferentes referenciais. A categoria trabalho ao ser usada associada à educação de jovens e adultos deve expressar mais do que uma simples adjetivação.

Para Antunes (2000) a fragmentação da classe trabalhadora de hoje não exclui sua existência. A categoria trabalho na sociedade contemporânea nas tendências em curso: intelectualização do trabalhador fabril, desqualificação ou a sub-proletarização do trabalho, não permitem concluir a perda da centralidade da categoria trabalho. Apesar da heterogeneização, complexificação e fragmentação da classe trabalhadora, as possibilidades de uma efetiva emancipação humana ainda podem encontrar concretude e viabilidade social a partir de revoltas e rebeliões que se originam centralmente no mundo do trabalho, um processo de emancipação simultaneamente do trabalho, no trabalho e pelo trabalho.

Deste modo, conforme Antunes (2003) pensar a educação de jovens e adultos a partir da questão de classe não significa ignorar as diversidades decorrentes de gênero, raça e etnia, mas perceber que ao lado das explorações e expropriações pelo lugar que ocupam na sociedade, os alunos da educação de jovens e adultos são atingidos por opressões e discriminações derivadas da classe que pertencem.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 2, p. 229-237, set. 2003.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educação e Sociedade. Set. 2002, v. 23, n. 80, p.168-2000, Campinas. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 22 de abr. 2006.

DELUIZ, Neisi. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação**: Implicações para o Currículo. Boletim técnico do SENAC. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

FÁVERO, Osmar; RIVERO, José (orgs.). **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna/UNESCO, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação e sociedade, vol. 28, n. 100, p. 1129-1152. Especial. Campinas, out., 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso**. Educação e sociedade, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113. Especial. Campinas, out., 2005b

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 12/10/1991 apud ARELARO; KRUPPA, p. 93, 2002

KUENZER, Acacia Z. **“As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão”**. In: FERREIRA, Naura S.C. Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 33-58

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago. De 2000. Disponível: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf

HADDAD, Sérgio. Relatório preliminar de pesquisa. **A situação da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: mimeo, 2006

IBGE (2006). Síntese de Indicadores Sociais 2006. Brasil. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774>.

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

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

RUMMERT, Sonia Maria. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI**. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, v. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 8 dez. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos históricos e ontológicos**. Revista Brasileira de Educação, vol.12, n. 34, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. Disponível <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores>> Acesso em 17 de agosto, 2007.

_____. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Niterói, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2008.

_____. **A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores**. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. Trabalho e educação de jovens e adultos. Brasília: Liber livro e Editora UFF, 2011, p. 57-98.



Capítulo II

A educação de jovens e adultos enquanto modalidade de ensino: aspectos legais e sociais

Não se envergonhe de perguntar, camarada! Não se
deixe convencer
Veja com seus olhos! Verifique a conta. É você quem
vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item Pergunte: o que é isso?
Você tem que assumir o comando.
(Elogio do Aprendizado - B. Brecht)

Este capítulo apresenta as mudanças ocorridas nas políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos, sustentadas pelas transformações nas relações sociais e nos aspectos legais que conferem legitimidade a esta modalidade educativa.

Rompendo com a estrutura tradicional da EJA, aponta, para uma nova concepção e/ou para a construção de uma nova identidade dessa modalidade educacional, vinculando-a mais imediatamente às necessidades específicas dos educandos; sendo o Parecer CNE/CEB 11/2000, o documento legal que ampara as concepções atuais da EJA no Brasil.

Conforme percebemos no capítulo anterior, sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, essa modalidade de ensino é marcada por ações e programas de caráter aligeirado, fragmentado e pelos processos descontínuos das Campanhas e Ações de Alfabetização.

A cada fase histórica correspondeu um mínimo, gradativamente alargado e mais complexo de conhecimentos - não apenas por necessidade da produção e da sociabilidade como em decorrência das lutas dos trabalhadores - em um processo marcado pelas contradições inerentes à própria organização societária. Um princípio, entretanto, manteve-se inalterado e fundamental às forças dominantes: manter sob controle as condições de acesso ao conhecimento, para assegurar seu poder.

É, precisamente, visando contribuir para superar o referido obscurecimento que trataremos neste capítulo, das questões referentes às problemáticas que envolvem o jovem e o adulto na complexidade da educação para os trabalhadores.

A importância da educação para os jovens e adultos trabalhadores é reforçada por Vieira Pinto (1986, p.86):

O que o adulto precisa aprender é, em princípio, a totalidade do saber existente em seu tempo [...] Deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria, etc.

A partir dessa perspectiva, serão apresentadas reflexões acerca das bases teórico-metodológicas para a Educação de Jovens e Adultos que podem concorrer, segundo nosso entendimento,

para a formulação de propostas político-pedagógicas que estejam articuladas as especificidades desse público.

A concepção da EJA⁶ como modalidade da educação básica é afirmada nos artigos 37 e 38 da Lei nº 9.394/96, legitimada pelo Parecer CNE/CEB 11/2000. A EJA passou a ser tratada como modalidade⁷ porque, segundo a legislação, a educação de jovens e adultos não acontece apenas nos espaços escolares institucionalizados, mas em todos os espaços que favorecem a educação para esse público-alvo. É, também, uma modalidade porque não se centraliza apenas na alfabetização, mas, necessita permear a continuidade da escolaridade, a conclusão da Educação Básica.

Para Arroyo (2007) a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que, qualquer tentativa de diluí-los em categorias amplas, os desfigura. Para o autor, nos últimos anos foram tempos de deixar mais recortadas essas configurações da concepção de jovem e adulto.

A inclusão da EJA na legislação configura-se como uma opção política que precisa ser legitimada pela prática pedagógica. Vale lembrar que a legislação prevê como forma de oferta da EJA os cursos e exames. Portanto, na base da organização e da orientação do trabalho pedagógico na EJA, está o desafio de desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio-históricos, a fim de que se reverta à exclusão e se garanta aos jovens e adultos, o

6 Ao abordar somente a expressão EJA, incluem-se os sujeitos jovens, adultos, idosos, homens e mulheres que constituem essa modalidade. Utilizaremos ora a palavra sujeitos, ora educandos da EJA, esses dois termos designam posturas teóricas assumidas que corroboram com os estudos de Paulo Freire e, também, com as perspectivas críticas da educação que afirmam a potencialidade dos jovens e adultos enquanto sujeitos de transformação da realidade.

7 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade educativa estruturada a partir da constatação de que seus sujeitos trazem consigo um conjunto de vivências e saberes que devem ser tomados como norteadores das práticas pedagógicas (FREIRE, 1978, 1992, 1999).

acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno desses sujeitos à escolarização básica como direito fundamental.

Esse estudo buscou compreender os processos que resultaram em uma nova definição conceitual, política e pedagógica das políticas públicas para a EJA, de um modelo adequado à ideologia desenvolvimentista a um modelo adequado à ideologia da competitividade; a partir da análise dos aspectos legais, sociais, políticos e culturais, bem como suas implicações no âmbito da educação de jovens e adultos. Desse modo, o capítulo organiza-se em três eixos, em um primeiro momento, discute-se a legislação educacional e a EJA como direito social a todos os sujeitos; após essa análise evidencia-se o caráter social, político e cultural da EJA e suas marcas históricas; em um terceiro momento apresenta-se o perfil do educando na EJA.

Premissas do direito à Educação para Jovens e Adultos

A discussão sobre o direito à educação, negado, historicamente, aos jovens e adultos no Brasil, constitui a gênese das reflexões teóricas da contemporaneidade, para Rummert (2007) esses sujeitos são historicamente destituídos de seus direitos. Segundo a autora, embora, possamos observar um avanço na ampliação de matrículas e oferta de programas para jovens e adultos, estes constituam a usufruir de um ensino precário e, apenas, certificador.

Esse intrincado leque de ações e siglas, projetos e programas – novos, reformados, desativados -, bem como os recursos nele alocados, não lograram, até hoje, **alterar de forma substantiva sequer os elevados índices de baixa escolaridade da população** (Rummert, 2007, p 7, grifos nossos).

Para Ventura (2001) a educação de jovens e adultos ao longo da história vem sendo abordada de forma minimalista. Para a

autora, o que se reforçam são as bases de uma EJA voltada para uma subalternidade reiterada⁸. Observa, ainda, que as ações adotadas para a EJA expressam a fragmentação na oferta e o caráter, em geral, precário da formação propiciada nos variados programas e nos projetos dispersos estabelecidos por essas políticas.

Porém, esse pensamento não é consensual entre os pensadores que trabalham com a EJA. Paiva (2005) embora reconheça que o direito à educação para jovens e adultos não seja pleno e universal, assegura que o direito foi conquistado e exige a luta de todos para que esse direito seja mantido. A autora exemplifica que nas lutas travadas pela educação na Constituinte, o Fórum em defesa da escola pública, representou, uma forma legítima de democracia que se prolongou até a promulgação da LDB, passando pelo Plano Nacional de Educação, até a conquista do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, que inclui a EJA em seu financiamento. Em contrapartida, reconhece Paiva (2005, p. 184) “[...] a conquista no aspecto jurídico, entre nós, continua não garantindo, na prática, esse direito”. E acrescenta: “a letra da lei não consegue alterar o jogo das relações políticas e dos programas governamentais que vem excluindo, pelas opções que realizam, uma dupla vez os brasileiros já excluídas na infância [...]” (Idem, p.184)

Paiva (2005) e Machado (2009) ressaltam as positivities das políticas voltadas à EJA, incluindo o avanço da criação de uma

8 Segundo Ventura (2001) a educação desenvolve-se, dentro de uma perspectiva pragmática e de alívio a pobreza; desenvolvendo ações no âmbito da Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva de reiterar, sob novas bases (fascismo social) e novos conceitos ideológicos (empregabilidade), a subalternidade das classes populares. RODRIGUES (1998), RUMMERT (2000), OLIVEIRA (2001) expressam o quanto os empresários têm enfatizado a importância da educação no processo de construção de novos padrões de sociabilidade, centrados nos valores e na lógica do mercado, determinados fortemente pela competitividade (VENTURA, 2001, p.95).

Secretaria⁹ em 2004, no Ministério da Educação para discutir as ações de EJA.

Destaca Paiva (2005, p.145):

Esse percurso incorpora, posteriormente, as expressões da EJA reveladas pelos programas e projetos, suas concepções e sentidos atribuídos à área nos últimos anos, para cumprir o direito e consolidar a perspectiva democrática.

Acrescenta Machado (2009, p.31):

[...] depois de 2004, dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade revela uma diferença no âmbito da gestão dessa modalidade. Um impacto visível no campo da gestão da EJA nos Estados e municípios foi, por exemplo, a indução dos programas PBA¹⁰ e Fazendo Escola na constituição de coordenações específicas para o acompanhamento desses programas.

É no bojo das contradições dessas análises que apresentamos o direito à educação, ora negado, ora instituído na legislação brasileira, para o fortalecimento e/ou construção de uma política educacional para jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino da Educação Básica na legislação educacional brasileira pretende resgatar uma dívida social que o país tem com aqueles sujeitos que não tiveram acesso à escolarização na idade regular.

A principal finalidade da Educação de Jovens e Adultos, conforme previsto na Constituição Federal de outubro de 1988, artigo 208 inciso I, é garantir o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos, inclusive aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar em idade própria.

9 Até o ano de 2003, a EJA fazia parte do Departamento de Educação de Jovens e Adultos no Ministério da Educação. No governo de Luís Inácio Lula da Silva é criada, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente, denomina-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

10 Programa Brasil Alfabetizado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, nos artigos 37 e 38, enfatiza a necessidade da utilização de metodologias e currículos adequados às necessidades dos educandos, tanto em nível fundamental quanto em nível médio.

No entanto, Machado (2009) afirma que analisar a EJA sob as bases da Lei nº 9.394/96, não significa reduzi-la à escolarização:

[...] ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos (MACHADO, 2009, p.18).

Chilante e Noma (2009) sustentam essa argumentação, afirmando que nos documentos sobre as políticas públicas de EJA produzidos no Brasil, é possível notar que esse tipo de educação auxilia na eliminação das discriminações e na busca por uma sociedade mais justa e menos desigual, a qual “resultaria da inclusão do conjunto de brasileiros vítimas da nossa história excludente” (Idem, p. 227). Sendo assim, a EJA ao ser tratada como uma dívida social a ser reparada, assume a função de estender a todos o acesso e o domínio da escrita e da leitura como bens sociais, seja na escola, seja fora dela.

Historicamente, a necessidade da reparação ao direito à educação, pode ser constatado, sobretudo, na Constituição Imperial de 1824, que garantia no Título 8, artigo 179, inciso XXXII - “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Este preceito legal não foi cumprido na Constituição seguinte, embora se propagasse o postulado de “sociedade de iguais”.

Aos escravos recém-libertos, caboclos e índios restava o trabalho duro e a doutrina aprendida na oralidade e na obediência. Apesar de tudo, é preciso assinalar a indicação de alguns direitos políticos a esses cidadãos, ainda que restritos. Às mulheres e aos analfabetos, considerados como “a sociedade dos desiguais”, esses direitos não foram alcançados.

O indivíduo, sujeito de direitos civis, só se torna titular de direitos políticos se buscar a escola pública, até mesmo para se alfabetizar, e então usufruir do direito do voto. Já a Constituição Republicana de 1891, retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução, ao mesmo tempo que condiciona o exercício do voto à alfabetização. Esse condicionamento se justificava como forma de mobilizar os analfabetos a buscarem os cursos de primeiras letras oferecidos na época.

A Constituição de 1934 dá ênfase à educação como direito de todos e reconhece também o acesso à escolarização ao aluno. O artigo 150 trata do Plano Nacional de Educação, que apresentava como norma um ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Esse Plano, contudo, não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo em nosso país. Com a Constituição de 1937 é deslocada na prática a noção de direito para ser de proteção e de controle, sendo dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar à infância e à juventude o ensino público em todos os graus, e uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. A partir de 1940, a educação de adultos passa a ser tratada com o merecido destaque. De 1942 a 1947 foram criados vários organismos: Fundo Nacional de Ensino Primário, Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, além da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. (Di Pierro et al, 2001, p.59).

A primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 4.024/61, artigo 27 diz: “O ensino é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional”. A lei também previa que aos que iniciassem depois dessa idade, seriam formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. Determinava ainda, no artigo 99, que aos maiores de 16 anos seria permitida a obtenção de Certificados de Conclusão do Curso Ginásial, mediante a prestação de Exames de Madureza e,

aos maiores de 19 anos seria conferido o Certificado de Conclusão do Curso Colegial.

O Serviço de Educação de Adultos funcionou regularmente em São Paulo, até os anos setenta, quando iniciaram as atividades do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). A reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas implicações psicossociais iniciou em 1947, no entanto, somente a partir de 1960, Paulo Freire professava a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas (2001): “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar [...]. Saber que devo respeito à autonomia à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1998, p. 67).

A lei nº 5.692/71 consagrara a extensão da educação básica obrigatória de quatro para oito anos, constituindo o ensino de primeiro grau e, concomitantemente, dispôs as regras para o provimento da educação supletiva, que corresponde ao ensino de jovens e adultos. Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional. Prevista na lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino nas modalidades: Cursos Supletivos, Centros de Estudos e Ensino a Distância. Além dessas modalidades, a lei n. 5.692/71 manteve os Exames Supletivos como mecanismos de Certificação, atualizando os Exames de Madureza já existentes.

A Constituição Federal de 1988 determina a elaboração do Plano Nacional de Educação, integrando ações do Poder Público que conduzem à erradicação do analfabetismo. Os déficits do atendimento no Ensino Fundamental resultaram, ao longo dos anos, em um grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar esse nível de ensino obrigatório.

O inciso I do artigo 208 da Constituição Federal determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”.

A partir de 1995 o governo federal implementou um conjunto de medidas legislativas, normativas e de controle cuja amplitude e impacto permitem caracterizá-las como uma reforma educacional. As diretrizes dessa reforma podem ser assim sintetizadas:

- a. ampliação da cobertura e melhoria da qualidade do ensino sem elevação do gasto público, mediante uma gestão orçamentária orientada por cálculos de custo-benefício;
- b. focalização do gasto público no ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 aos 14 anos;
- c. desregulamentação do sistema de ensino e sua nova regulamentação, visando dotá-lo de maior flexibilidade;
- d. desconcentração dos serviços e do financiamento da educação em direção aos governos subnacionais, concomitante à centralização de diretrizes curriculares e mecanismos de avaliação;
- e. privatização de alguns segmentos do ensino não prioritários na política educacional (como o ensino superior), operacionalizada por meio da contenção da oferta e de investimentos na qualidade do serviço público, o que abriu novos mercados à iniciativa privada;
- f. efetivação de programas governamentais em parceria com organizações não governamentais, fundações empresariais e movimentos sociais, atribuindo-se às instituições da sociedade civil mais funções de assessoramento técnico e provisão de serviços que espaços de participação nas definições e controle de políticas educativas.

Apesar da demanda crescente de jovens e adultos por oportunidades educacionais em virtude das exigências de escolaridade para o acesso e a permanência no mercado de trabalho, o Governo Federal optou por priorizar a oferta de Ensino Fundamental às crianças e adolescentes. O expediente utilizado para focalizar os recursos públicos nesse grupo etário foi a restrição ao financiamento da educação para jovens e adultos por meio do Fundef (criado em 1996 e implementado nacionalmente a partir de 1998). Recorrendo a prerrogativa de veto do Presidente da República, o Governo anulou um inciso da Lei 9424/96 aprovada pelo Congresso regulamentando o Fundo, e que permitia computar as matrículas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos nos cálculos do Fundef. O veto desestimulou Estados e Municípios a investirem na educação de jovens e adultos.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciou-se o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Ela reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino, adequando suas necessidades e condições de aprendizagem, estabelecendo as responsabilidades dos entes federados na identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e a permanência. A EJA passou a ser uma modalidade da Educação Básica. O texto da Lei garante o atendimento aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos na idade apropriada no sistema regular.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1996, apontou que entre os brasileiros com 15 anos ou mais, 15,3 milhões não completaram sequer um ano de escolaridade. Pelo atual Plano Nacional de Educação, aprovado pela lei n. 10.172, de janeiro de 2001, a taxa de analfabetismo no Brasil das pessoas de 15 anos ou mais, alcança a média de 14,7%. A Região Nordeste apresenta o índice de 28,7%, enquanto a Região Sudeste tem 8,7%

e a Região Sul 8,9%. A média nacional de permanência do aluno na escola, na faixa obrigatória, é de 4 a 6 anos, dos 8 previstos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96 trata da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, nos artigos 37 e 38, como modalidade de ensino a ser oferecida a todos os cidadãos que não tiveram acesso à educação em idade própria, conforme previsto na atual Constituição.

A LDB, no capítulo referente à Educação de Jovens e Adultos, determina que os sistemas de ensino assegurem essas oportunidades educacionais apropriadas, mas não explicita sua oferta obrigatória, muito embora essa obrigatoriedade esteja presente no dispositivo do Inciso I do Artigo 4º.

No Brasil, a EJA foi vista como compensação e não como direito. Essa tradição foi alterada pela legislação, sendo vista, atualmente, como mecanismo de reparação e de equidade. Muito ainda resta a ser feito para que a EJA se efetive como um processo de educação permanente a serviço do cidadão.

Os princípios que a norteiam apresentados pela atual LDB 9394/96, são: Os diferentes tempos necessários ao processamento da aprendizagem dos jovens e adultos; A adequação e a sequência no tratamento dos currículos (tempo, abrangência, intensidade e relação entre diferentes componentes); Avaliação apropriada e em períodos adequados.

O Conselho Nacional de Educação, em função da regulamentação da LDB nº 9.394/96, através do Parecer nº 11, de maio de 2000¹¹, reconhece a EJA como:

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...], em que a

11 O Conselho Nacional da Educação - CNE, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000) reconhece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todos e não só para as crianças. Anteriormente, pelos Pareceres nº 05/97 e nº 12/97, o CNE já lembrava e afirmava esse entendimento.

ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...]” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000).

O Parecer CNE/CEB 11/2000¹², relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, trata das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. O texto completo consta de duas partes: I – Relatório e voto do relator; II – a Decisão da Câmara. Na primeira parte, o relator, ao estabelecer os conceitos e funções da EJA, aponta para a existência, no Brasil, de uma dualidade, e caracteriza a separação entre os alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados como se constituíssem um “[...] novo divisor entre cidadãos” (BRASIL, 2000, p. 28).

A Lei Federal nº 10.172/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação, inclui metas referentes à erradicação do analfabetismo até fins de 2010, à possibilidade de conclusão do ensino fundamental, até o final da década, por toda a população maior de 15 anos, bem como a um programa nacional que assegure que escolas públicas de áreas com analfabetismo e baixa escolaridade desenvolvam ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

O Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, continua a propor as mesmas finalidades para a EJA, destacando na meta 9 que o objetivo é elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. O PNE estabelece como estratégias assegurar a oferta gratuita da educação

12 O Parecer CNE/CEB 11/2000 destina-se aos sistemas de ensino e aos respectivos estabelecimentos que se ocupam da EJA nas formas presencial e semipresencial, de cursos que tenham como objeto a certificação de conclusão de etapas da educação básica. Para esses estabelecimentos, as Diretrizes Curriculares são obrigatórias. As mesmas Diretrizes, diferentemente, são somente referenciais pedagógicos às iniciativas da sociedade civil que desenvolverem programas de educação que não visem certificação oficial de conclusão de estudos das etapas da educação básica (BRASIL, 2000, p. 28).

de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria e implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica.

É fundamental a recorrência do direito à educação nas políticas educacionais propostas e implementadas pelos governos a nível federal, estadual e municipal para jovens e adultos da classe trabalhadora. No entanto, a sensação, pensando em nível macro, é que: sempre que nos referimos as políticas da EJA, nos debruçamos sobre exemplos de expropriação de direitos do conhecimento, pois, os objetivos permanecem os mesmos e sinalizam a fragilidade de ações que possam efetivar, concretamente, o direito a uma educação de qualidade.

O caráter social, político e cultural da EJA

A EJA no Brasil caracteriza-se, marcadamente, pela banalização do conhecimento e por exercer uma função de controle social. Observa-se que as ações políticas impõem um padrão cultural na negação da experiência da classe trabalhadora.

Na atual conjuntura da EJA encontramos um número expressivo de produções acadêmicas que ignoram o real sentido da experiência de classe, considerando superada, anulando o caráter político da educação. Tornam-se cada vez mais presentes escolas que priorizam apenas a socialização, o espaço de convivência, alegando um suposto respeito ao saberes populares.

Essa tendência é predominante e sustentada por um falso caráter democrático, negando o direito ao acesso pleno as bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos, direito que deve ser assegurado. Ao negar esse pressuposto o discurso do respeito as diferenças presente nas políticas públicas poderá ocultar as diferenças fundamentais na EJA, ou seja, as reais condições socioeconômicas, culturais e políticas, bem como, a profunda

desigualdade que marca a sociedade brasileira. Como nos ensina Vieira Pinto (1986, p.34):

A educação é por natureza contraditória, pois implica simultaneamente conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente. Somente desta maneira é profícuo, pois do contrário seria a repetição eterno do saber considerado definitivo e a anulação de toda possibilidade de criação do novo e do progresso da cultura.

Nesse sentido, não se trata, portanto, de ensinar por ensinar e assumir uma perspectiva conteudista para reparar o conhecimento não adquirido em idade regular, mas é necessária a luta por uma concepção de educação que tenha a organização do trabalho pedagógico apropriado de forma crítica e política.

Na concepção de Paulo Freire, não existe mundo sem homens¹³ nem homens “desligados do mundo”. Essa concepção traz implicações e desdobramentos sérios no que diz respeito à inserção e atuação do homem na sociedade. Assim, a relação entre os homens e entre o homem e o mundo é sempre dialética, e acontece de forma simultânea.

Nessa perspectiva, Zitkoski (2006) ressalta que “o ser humano não só está no mundo, pois não é um ser passivo totalmente adequado a ele, mas um ser que faz escolhas, que toma decisões e que, por isso mesmo, se tornou uma presença no mundo que tem um modo especial de ser” (2006, p. 58). Assim,

A educação problematizadora se faz, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente se eles as percebem ou não,

13 O termo homens utilizado neste texto designa o gênero humano, incluem-se nessa perspectiva homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos.

e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo. (Paulo Freire, 2011, p.100)

Ou seja, o ser humano é essencialmente um ser dialético, analítico e relacional. Nesse caso, a EJA precisa perceber a pluralidade dos seus sujeitos, com seus conhecimentos, atitudes, linguagens, códigos e valores que, muitas vezes, são desconhecidos ou vistos de forma desvalorizada pela cultura escolar e pelos currículos tradicionalmente oferecidos.

Vieira Pinto afirma que a educação é intencional: “não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem”. (1986, p.35). E continua: “Daí que a educação seja uma forma particular de responsabilidade da ação entre os homens” (Idem, p.35).

Nesse sentido, ultrapassar os modelos tradicionais de suplência e ultrapassar o enfoque da Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória, em favor de uma visão mais ampla e permanente. Os conteúdos curriculares necessitam ser pensados dentro do contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos da EJA. Estratégias pedagógicas e metodologias precisam ser orientadas para a formação específica de professores e gestores responsáveis por esse modo de fazer educação, bem como construir uma nova institucionalidade nos sistemas de ensino.

Di Pierro (2005) pontua que a identidade da EJA não foi construída com base nas características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (infância, juventude e velhice), mas em uma representação social. Essa representação social está arraigada tanto no estigma que recai sobre as pessoas analfabetas quanto numa perspectiva que atribui a esses educandos uma relativa homogeneidade sociocultural em virtude de sua “condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e

trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos” (DI PIERRO, 2005, p. 1120).

A imagem que os educandos possuem da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela, por isso a importância de se valorizar esse ensino e promover uma educação de qualidade, que valorize seus sujeitos e possibilite a eles condições de participação e desenvolvimento social.

A EJA deve garantir acesso à cultura letrada, participação mais ativa no trabalho, política e cultura. Seus sujeitos têm necessidade de acesso a informações, bem como de assumir direitos e deveres. É um grupo heterogêneo, culturalmente, apesar de homogêneo do ponto de vista sócio-econômico. Os sujeitos da EJA trazem uma experiência que inclui conhecimentos sobre o mundo letrado, adquiridos em breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas.

A compreensão dessa realidade conduziu Paulo Freire, ainda nos anos de 1960, a reconhecer o analfabetismo como uma questão não só pedagógica, mas também social e política. Vieira Pinto (1986, p.37) reforça essa argumentação, acrescentando que: “O analfabeto não é um ignorante, não é um inculto, mas apenas o portador de formas pré-letradas de cultura (as quais coexistem às vezes com uma nascente consciência crítica de seu estado, de seu papel social, de seu trabalho)”.

Os jovens e adultos que buscam ou retornam a escola pertencem todos a uma mesma classe social, em geral, são pessoas com baixo poder aquisitivo, que possuem apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação, entretanto, outros meios de comunicação tem sido plenamente utilizados e tidos como legítimos no acesso as informações. Vive-se em um mundo relacionado por múltiplos meios de comunicação, pela globalização das mercadorias e das ideologias, pela mundialização financeira e cultural do capital

(CHESNAIS, 1996 e 2003), a educação, portanto, assume um caráter funcional.

É importante sinalizar que o trabalho é também uma característica marcante dos sujeitos que compõem as turmas de EJA. A categoria trabalho, ao ser associada à educação de jovens e adultos, deve expressar mais do que uma simples adjetivação. Para Rummert (2007, p. 80) a utilização da categoria classe trabalhadora constitui-se como:

[...] uma opção teóricometodológica que não abdica de sublinhar o fato, hoje negado, de que a distribuição desigual de oportunidades educacionais continua a ser uma questão derivada da origem socioeconômica e das assimetrias de poder daí advindas. Trata-se, portanto, de uma questão de classe.

É comum, verificarmos iniciativas que associem o trabalho e o processo de ensino e aprendizagem integrados a realidade dos sujeitos. No entanto, demarca-se que essa perspectiva ainda permanece no plano do discurso.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 destaca que a EJA é momento significativo de reconstruir as experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu “fora” dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes “saberes” nascidos destes “fazer” (BRASIL, 2000, p. 34). Na sessão posterior, a lei complementa que a contextualização a ser realizada para esse público refere-se aos modos como esses estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. A heterogeneidade do público da EJA carece de uma atenção minuciosa, pois a ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, “aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos” (BRASIL, 2000, p. 61).

Nessa demonstração, percebe-se um caráter inovador nas propostas para EJA, na qual a cultura está relacionada à experiência.

Verifica-se que, integrando experiência e cultura, pode-se vislumbrar um novo ponto de junção, porque as pessoas não experimentam sua experiência apenas como ideias no âmbito do pensamento e de seus procedimentos. Ao contrário, elas também provam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981, p.189).

As experiências de EJA, que ocorrem por meio de iniciativas governamentais e não governamentais, visam a atender a um público diversificado, com características singulares, composto por camponeses, indígenas, operários, trabalhadores informais, docentes e agentes sociais, pais e mães de família, empresários, pessoas da terceira idade, associados de grêmios e militantes partidários (RIVERO, 1998).

A cultura escolar passou gradativamente a se diferenciar dos conhecimentos advindos da educação informal, que os jovens e adultos não escolarizados recebem em seu cotidiano. Nessa conjuntura, a educação de jovens e adultos torna-se um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de “domesticação” dos membros dos grupos pouco ou não-escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades (OLIVEIRA, 2001, p. 41).

Tendo como base a análise das políticas públicas em vigor nos últimos dez anos, apreende-se que a EJA vem adquirindo uma nova identidade marcada pela qualificação profissional, em alguns casos pela oferta de cursos aligeirados de curta duração e centralizados nos segmentos mais vitimados pelo atual modelo de acumulação do capital (DI PIERRO, 2001).

Esse contexto nos conduz a perceber a trajetória da EJA no Brasil com avanços e recuos no processo de contradições da sociedade capitalista, impregnada pelas marcas da dualidade estrutural.

Verificamos que na sociedade capitalista, é fundamental apropriar-se dos saberes dos trabalhadores, construídos coletivamente nos processos de trabalho, para incorporá-los às máquinas, reduzindo a dependência do capital em relação ao trabalho. Essa meta é historicamente perseguida pelo capital.

O permanente estabelecimento dos mínimos de instrução decorre do fato de que o “saber é força produtiva. A sociedade converte a ciência em potência material” (Saviani, 1994, p.160). De acordo com essa perspectiva, o conhecimento constitui meio de produção e, portanto, na sociedade capitalista, propriedade privada. Sendo força produtiva, é apossado pela classe dominante e não será partilhado livremente com os trabalhadores. Para o autor, “na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho” (Idem, 160-161).

Nesse sentido como trabalhar com jovens e adultos no cotidiano da sala de aula? Percebemos que a lei é apropriada, ressignificada e adquire outra significação a partir das reflexões feitas no chão da escola. A EJA apresenta muitas diferenças no que se refere à cultura, idade, aspectos cognitivos e interesses dos alunos. Aceitar e entender as diversidades pode aproximar o professor de seus alunos e trabalhar respeitando as especificidades dos educandos. Dessa forma, os educadores passam a ser um elo entre o conteúdo apresentado e o conhecimento que se estabelece através dele, numa busca de saberes que provém de viveres múltiplos. O espaço da sala de aula passa a ser uma rede complexa de subjetividades, onde o professor é o mediador de conflitos e de diferenças que podem acrescentar conhecimento a todos.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: quem são eles?

Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. (...) O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p.22)

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que estabelece diretrizes curriculares para a EJA traz considerações em que se busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais e, apresenta ainda, o perfil do educando:

(...) são adultos ou jovens adultos, via de regra, mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade. (PARECER CNE/CEB nº11/2000).

Os sujeitos da EJA, em sua maioria são trabalhadores que, precocemente iniciaram sua experiência com o trabalho. Esses jovens e adultos frequentam a escola após um dia intenso de trabalho e já estão cansados. É fato que, entre eles, há também desempregados e trabalhadores temporários e informais. Barreto (2006) diz que independente da situação do jovem e do adulto deve-se considerar que a prática pedagógica na EJA é voltada para mulheres e homens trabalhadores.

Em síntese, Barreto (2006) define o perfil do aluno da EJA, afirmando que o perfil atual dos alunos das classes de EJA revela,

como já afirmamos, que todos possuem uma experiência com o mundo da escrita ou porque já passaram pela escola, ou por causa de seus filhos ou do mundo do trabalho.

O adulto analfabeto é antes de tudo um ser atuante na sociedade, produtor de cultura e que também influencia temáticas em sua comunidade. Ao procurarem a escola, esses educandos se apóiam em diversos interesses e motivações, em que as suas expectativas de melhorar de vida predominam, como aponta Lemos (1999, p.25):

[...] os adolescentes e adultos procuram a escola, inicialmente, motivados pela expectativa de conseguir um emprego melhor, ou então são levados pelo desejo de elevação da auto-estima, da independência e da melhoria de sua vida pessoal, como por exemplo, dar bons exemplos aos filhos, ajudá-los em suas tarefas escolares. Em síntese, pode-se inferir que o maior motivo da procura da escola é a necessidade de fixação de sua identidade como ser humano e ser social.

Desse modo, é importante que o processo educativo não se restrinja à aquisição de conhecimentos, mas que desenvolva seus educandos em suas habilidades e capacidades de pensar e fazer associação entre o que já aprendeu e o seu meio. Assim, a EJA deve voltar-se para formação do ser humano e, principalmente, para sua autonomia. Essa educação necessita ser entendida como tomada de consciência para que os alunos se insiram mais aptos e ativos na sociedade, transformando e alcançando seus objetivos.

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os jovens e adultos, são homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos.

Nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem sujeitos com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais,

históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento diversos.

A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos.

O homem é por essência um ser inacabado, pois se constitui a si mesmo ao longo de sua existência social. A sociedade configura todas as experiências individuais do homem, transmite-lhe resumidamente todos os conhecimentos adquiridos no passado do grupo, e recolhe as contribuições que o poder criador de cada indivíduo engendra e que oferece à sua comunidade. (VIEIRA PINTO, 1986, p. 39)

Durante muito tempo, a psicologia esteve centrada nos processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois compreendia que o desenvolvimento terminava com o fim da adolescência e que esta etapa representava o auge do desenvolvimento humano.

Estudos recentes contrariam esta concepção porque indicam que o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida e que a idade adulta é rica em transformações. Os adultos possuem mais experiência que os adolescentes e podem ter acumulado uma maior quantidade de conhecimentos. Talvez sejam menos rápidos, mas podem oferecer uma visão mais ampla, julgar melhor os prós e os contras de uma situação e ter boa dose de criatividade.

Trata-se, portanto, de aceitar o rico desafio de buscar nas experiências da classe trabalhadora as bases de uma relação que “precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais”, como nos ensinou Thompson (1987, p.10).

Sabemos que a procura de jovens e adultos pela escola não se dá de maneira simples. Ao contrário, em muitos casos, retrata uma decisão que envolve inúmeros fatores: família as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida.

De acordo com Jorge (2011), anteriormente a EJA não era assumida como um direito, “ela sempre teve à frente pessoas que não tinham formação adequada como voluntários e educadores que usavam com adultos a mesma metodologia que era usada na educação de crianças, o que não era adequado” (p.17).

Entretanto, como a história da EJA evidencia, nem sempre a visão sobre o educando da EJA, ou seja, o adulto pouco escolarizado foi assim. Essa visão foi sendo construída ao longo dos anos e fomentada pelos fatores sociais e políticos que marcaram a história política e da educação no Brasil. Embora as pesquisas voltadas para a EJA revelem avanços relacionados ao enfoque dado ao perfil do sujeito da EJA, as políticas de educação voltadas para esta modalidade de ensino são ainda compensatórias e pouco efetivas. Garantir o direito das pessoas jovens e adultas à educação implica o respeito a um direito humano essencial. A consequência da violação de direitos à educação é a exclusão de práticas de leitura e escrita garantidas pela escolarização e que se constituem como importante ferramenta para pensar, pesquisar e acessar o saber produzido pela humanidade (HADDAD, 2003).

Os dados destacados por Haddad (2003) representam à configuração do perfil dos sujeitos que compreendem a EJA. O autor destaca que eles são negros, muitos estão concentrados nas zonas rurais (e acabam migrando para os centros urbanos) e uma grande maioria tem 50 ou mais anos de idade. As pessoas com mais de 50 anos ficaram fora da escola na idade considerada certa para a escolarização porque, possivelmente, viviam em zonas

rurais empobrecidas e de difícil acesso à escola pública, ou ainda, ingressaram precocemente no mundo do trabalho, seja ele no campo ou nos centros urbanos.

A EJA está ancorada em uma visão totalizante do jovem e do adulto, como um ser de direitos, que traz uma vivência cultural e uma ampla experiência.

Construir uma EJA que considere, em seus processos pedagógicos, quem são esses sujeitos, implica em pensar uma escola aberta, que valorize a participação, os interesses, os conhecimentos e expectativas dos alunos; que favoreça a sua participação, que respeite seus direitos na prática e não somente em programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos a partir da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem.

O problema não está, mais uma vez, na oferta de vagas, mas no cuidado em se fazer da EJA uma educação que seja comprometida, que vise não só a diminuição da taxa de analfabetismo, mas principalmente a formação de sujeitos que sejam aptos a ingressarem na sociedade de forma ativa, com consciência crítica e questionadora.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Em síntese, é pelo trabalho que os seres humanos apreendem e transformam suas circunstâncias individuais e coletivas de vida. E é na riqueza e contraditoriedade desse processo que todo o conhecimento é produzido e são construídas, historicamente, as diferentes formas de relações

pedagógicas, formais, não formais e informais no âmbito das quais os seres humanos se educam e se qualificam em cada etapa dos padrões de acumulação. (RUMMERT, 2012, p.9)

Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Tal perspectiva assume, como desafio, estabelecer uma nova relação teoria-prática, que definitivamente, vá ao encontro de um dos fundamentos da “escola unitária” (Gramsci, 2000), centrado na “participação ativa do aluno [...] que só pode existir se a escola for ligada à vida” (Idem. p. 43). Esse desafio, que nos é apresentado por Gramsci e também por Thompson (2002), enriquece substantivamente a educação de jovens e adultos da classe trabalhadora, sem abrigar simplificações e aligeiramentos na concepção e no fazer pedagógico.

Referências

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos**, v. 1, n. 0, ago. 2007. Belo Horizonte: NEJA-FAE-UFMG, 2007.

BARRETO, José Carlos da Motta. **O processo de aprendizagem dos alunos e professores: trabalhando com a educação de jovens e adultos**. Coordenação: Vera Barreto. Brasília: MEC, 2006. 53 p. (Trabalhando com a educação de jovens e adultos).

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Ática, 1982.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983a.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria a prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 maio de 2000.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 2003.

CHILANTE, E.F.N; NOMA, A. K. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p 225-237, mai.2009 - ISSN: 1676-2584 p. 225-237

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Questões Face às Políticas Públicas Recentes. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano11, n. 56, out./dez.,1994.

DI PIERRO, Maria Clara.; JÓIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes. Ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 58-77.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

JORGE, C.M. **Inclusão social e integração curricular: dilemas e contradições do Proeja**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Anais. Florianópolis, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. Revista Em aberto, vol. 22, n. 82, 2009.

OLIVEIRA, Ramom de. **Políticas do ensino médio e da educação profissional no Brasil – anos 90: subordinação e retrocesso educacional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

RUMMERT, S.M. **Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual**. Lisboa: Educa; Unidade de I&D em Ciências da Educação, 2007.

RUMMERT, Sonia; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo In: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria. (Org.). **Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subordinada de formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2012, v. 1, p. 15-70.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. (et.al) (orgs) **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 147-164.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro:Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores**: a subalternidade reiterada. 1v. 122p. Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2001.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



Capítulo III

A condição para o constante aperfeiçoamento do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas é sobretudo a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor. (Vieira Pinto, 1985, p.112)

Princípios pedagógicos da EJA e a formação de professor

Formação inicial e continuada de professores para a EJA

A formação do professor para a Educação de jovens e adultos é componente essencial para avançarmos numa prática pedagógica mais adequada e coerente para essa modalidade de ensino. Infelizmente a Educação de Jovens e Adultos não tem sido prioritária na formação inicial de professores, nem mesmo nos cursos de Pedagogia. Poucos cursos de licenciatura asseguram

disciplinas relacionados a Educação de Jovens e Adultos no Currículo da formação inicial. O estudo realizado por Ventura (2012) mostra a escassez de referências explícitas a demandas específicas dessa modalidade na formação inicial do professor. “Raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos”. (VENTURA, 2012, p.4)

A LDB 9394/96, em seu artigo 61 faz referência a formação de profissionais para atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino e no artigo 37 explicita a educação de jovens e adultos enquanto modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Porém, raramente, as licenciaturas tem organizado seu currículo de modo a atender e refletir sobre a especificidade da escolarização de jovens e adultos, ou seja, sobre a modalidade EJA.

Embora a última década tenha sido marcada pela formulação e aprovação de diretrizes curriculares para formação de professores em nível superior, parece-nos que não conseguiu assegurar grande avanço para a EJA, pois as DCNS de cursos como matemática, história, letras não faz menção direta à especificidade da EJA. Já as DCNS do curso de Pedagogia, aprovada em 2006, faz referência a Educação de Jovens e Adultos, no artigo 5º e 8º, tornando possível algum avanço na formação de professores para atuar na EJA.

O estudo da arte realizado por Laffin e Gaya (2013) a partir do levantamento das produções e resultados de pesquisas, no campo da formação inicial docente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), de 2000 a 2011 reforça a ausência da oferta de formação inicial em instituições de ensino superior no âmbito das licenciaturas e, portanto, a impossibilidade de gerar pensamento científico no campo da Educação de Jovens e Adultos.

É consenso entre os diferentes pesquisadores da área, Oliveira, Soares, Di Pierro, Ribeiro Masagão, Moura afirmar a significância da formação de professores para a superação de muitos desafios da EJA, tais como a infantilização, a evasão escolar, entre outros. Ou

seja, reconhecem como VENTURA (2012, p.4) “que há uma relação entre a ausência de estudos sobre a EJA nos currículos de formação inicial de professores e o despreparo dos professores para trabalhar com essa modalidade de ensino.”

O parecer que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000, p.59) menciona que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, “além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.” (BRASIL, 2000, p. 56)

Mas o que seria uma modalidade de ensino? “O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser [...]”. (BRASIL, 2000, p.28). Como modalidade de ensino, a EJA é um modo próprio de escolarização, determinado pelas especificidades dos sujeitos que a recebem.

Contudo, a formação inicial do professor nem sempre é realizada considerando a real definição do público que o professor irá trabalhar. De modo geral, os cursos de formação de professores organizam o curso com base no contexto da escola, denominada “regular”. E, pois, é com base nessa formação que o professor tem assumido a escola de EJA, ou transitado entre a escola “regular” e essa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, o professor, tem uma função educativa extremamente importante e desafiadora. Construir, apoiado, na escola, no projeto político pedagógico das escolas, nos documentos oficiais que orientam sobre a prática pedagógica na EJA, na sua experiência docente e dos demais colegas e na formação continuada, elementos necessários para tecer práticas educativas significativas para o currículo escolar da escola de jovens e adultos. Pois o professor não teve na formação inicial nenhum aparato teórico-prático que o ajude pensar numa prática educativa para a EJA.

Cabe também ao estado organizar concursos públicos externos ou internos para professores e investir na formação continuada e na especialização como forma de prover a profissionalização de professores que atuam nessa modalidade de ensino. Aos cursos de licenciatura considerar a problemática relacionada à educação de jovens e adultos na composição do currículo de formação básica de todos os educadores, pois segundo Ribeiro (1999, p.197), essa consideração diz respeito “a luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de ensinamentos inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação”.

Com isso, queremos afirmar que a atenção especial à formação dos professores de EJA precisa partir de um esforço coletivo – político e pedagógico – no sentido de reconhecer e tomar como base o que é próprio da educação de jovens e adultos, como forma de avançar na definição de um campo específico de prática e pesquisa para essa modalidade. Nessa perspectiva, a demanda de formação de professores de EJA responde a um campo maior, que há um bom tempo tem exigido maior e melhor investimento público para essa modalidade de ensino. Também,

A institucionalização das práticas de educação de jovens e adultos e sua constituição como campo de pesquisa e reflexão pedagógica estabeleceriam, nesses sistemas de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo de formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua. (RIBEIRO, 1999, p. 190)

Nesse contexto a formação de professores da EJA precisa ser um dos eixos contemplados em todo programa de formação de professores, contudo, há como disse Álvaro Pinto (1986) esse é apenas o aspecto, que determina em sua condição de ser educador,

mas não assegura o que é exercido pela própria consciência do educador. Para o autor, a formação do professor se faz, por duas vias: uma externa e outra Interior. A via externa é representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leituras, etc, e a via interior, são a indagação do professor ao cumprimento de seu papel social.

Nesse caso, reitera-se, o sentido da formação continuada, do debate coletivo entre educadores. Álvaro Pinto (1986) já mencionava a crítica recíproca e a troca de pontos de vista, para que educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre problemas comuns, as sugestões e as conclusões que provêm no debate com outros educadores.

Então, compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder de uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com a autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade. (PINTO, 1986, p. 113)

Também Antonio Novoa (s/d) ao definir cinco facetas que definem um “um bom professor”: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social, defende uma formação de professores construída dentro da profissão, baseada em atributos pedagógicos, científicos e técnicos, e reconhece que se contextualizadas podem ser uma renovação dos programas e das práticas de formação de professores.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. (NOVOA, S/D, p.8)

Assim, a EJA sem muitos espaços garantidos na formação inicial e ainda considerando a relevância da formação continuada, pode encontrar um caminho possível na criação de espaços de formação continuada para o professor de EJA na própria escola, que estimule o debate, a socialização de boas práticas, discussão das dificuldades no processo ensino-aprendizagem de alunos jovens e adultos e a avaliação e estudo de materiais produzidos para e sobre a EJA (materiais didáticos e trabalhos de pesquisa). A disposição para o diálogo é a base para que possamos nos desvencilhar de princípios da escola regular e caminhar na construção de uma identidade profissional para a educação de jovens e Adultos - EJA.

Ribeiro (1999) trata formação de professores na problemática mais ampla da constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Pois entende que transformações na qualidade das práticas de educação de jovens e adultos dependem da profissionalização do pessoal dedicado a essa área.

Cabe, portanto, pensar em formas de prover essa especialização aos educadores que por ela se interessem, qualquer que seja a instância formativa, na mesma medida em que isso seria apropriado para outras modalidades como a educação infantil, especial, fundamental, média etc. Mas cabe também considerar que a problemática relacionada à educação de jovens e adultos merece compor o currículo de formação básica de todos os educadores. Afinal, diz respeito a todos a luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação. (RIBEIRO, 1999, p.14)

A autora cita três ideias-força, identificadas por Joia (1999) que impulsionaram as tentativas de construção da identidade da Educação de Jovens e Adultos e indica uma quarta-ideia que precisa ser considerada na formação de educadores para uma prática mais eficaz e acessível ao jovem e adulto. A primeira dessas é aquela

que enfatiza a dimensão política da EJA, e foi desenvolvida nos anos 70 e 80, em especial, pela influência das obras de Paulo Freire. A segunda está mais ligada às necessidades de aprendizagem para a idade adulta, na condição de trabalhador. A ênfase está na inserção do adulto no mercado de trabalho e para o exercício pleno da cidadania. Já a terceira, prioriza as características cognitivas dos jovens e adultos e as possibilidades de integrar os saberes adquiridos em sua experiência de vida e os conceitos escolares. Por fim, como quarta ideia a autora indica a necessidade de desenvolvimento de competências para atuar com as novas formas de organização do espaço-tempo escolar, rompendo com o modelo de instrução tradicional. Isso implica a formação e profissionalização dos educadores da EJA.

Os fóruns e Enejas tem também abordado formação inicial e continuada de professores como tema prioritário. Contudo, como afirma DIPIERRO (2005, p. 1132), as dificuldades de institucionalizar e consolidar espaços de formação decorrem de múltiplos fatores, tais como a persistência na visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos no território provisório, a descontinuidade das propostas educativas para a EJA e o pouco envolvimento das instituições de ensino superior como essa modalidade de ensino.

Para Soares (2001, p. 221) para que a educação de jovens e adultos, na perspectiva de uma formação mais ampla e de qualidade se concretize, “é preciso pensar o educador de EJA como um profissional em formação”. Isso implica a existência de espaços de formação nos sistemas de ensino, mas universidades, na própria escola. Ou seja, é necessário um trabalho de formação permanente com os professores de EJA, a ser desenvolvido nas escolas, tomando o professor no seu contexto do trabalho, do trabalho coletivo. Ou seja, a escola deve ser o locus privilegiado para a formação continuada, criando “espaços e tempos escolares que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática docente concreta.” (CAUDAU, 1996). Nessa perspectiva, o pedagogo e o gestor escolar

tem papel fundamental na implantação e no acompanhamento da formação continuada no espaço escolar.

SOARES (2008) após uma pesquisa com egressos do curso de Pedagogia de uma universidade federal que oferta habilitação em Educação de Jovens e Adultos, aponta um dado importante para essa reflexão. Os dados da pesquisa revelam que ainda não existe no Brasil efetiva demanda para a formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho. Pois, os egressos desse curso não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional. Ou seja, parece que a formação inicial ainda não é considerada essencial para atuação no campo da EJA, embora desde a década de 50 tenha sido apontada como necessária.

Destaca-se, no âmbito da política de formação para docentes da EJA, o Curso de Especialização, da SETEC/MEC, ofertado para professores que lecionam em centros federais de educação tecnológica (Cefets) e em redes públicas estaduais e municipais de educação, desde 2006, e que teve expressiva adesão dos professores, em especial das Redes Estaduais. Essa especialização objetiva a formação de especialistas docentes e gestores do PROEJA. Segundo MARON (2013) a formação continuada, no curso de Especialização – Proeja - cumpre um papel de formação específica voltada a uma atuação profissional docente também específica, mas que não dispensa uma formação inicial de licenciatura para atuar na EJA.

Com todas essas dificuldades e desafios posto para a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, nos resta afirmar e lutar por um quadro de profissional – formado nos cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas para atuar com a EJA, como forma de fortalecer esse campo de atuação. Também investir na formação continuada do professor, conquistar espaços para discutir a EJA nos cursos de licenciatura, criar cursos de especialização em EJA, e fortalecer a EJA enquanto linha de pesquisa em Educação. Os avanços e as descontinuidades de formação inicial e continuada

trava uma angústia e a sensação de que ainda há muito a ser feito para que a EJA efetive-se como modalidade de ensino de qualidade e eficiência para os jovens e adultos que esperam recomeçar ou continuar seu processo de escolarização.

A juvenilização da EJA

A Lei 9.394/96 prevê cursos e exames supletivos e fornece apenas a idade para a conclusão dos estudos na modalidade, sendo maiores de 15 anos para o Ensino Fundamental e maiores de 18 anos para o Ensino Médio. A legislação permite saída de alunos cada vez mais jovens da escola regular para a modalidade de ensino – esse fenômeno é denominado de juvenilização da EJA - e traz novos desafios para o campo político e pedagógico da EJA, como veremos nesse tópico.

O rejuvenescimento do alunado que frequenta a educação de Jovens e Adultos é um fenômeno cada vez mais recorrente no ensino brasileiro. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil passou por intensas modificações no decorrer da história, dentre elas, agora se destaca a crescente frequência de alunos jovens em suas salas de aula pensadas para o adulto. Esse “rejuvenescimento” desta modalidade de ensino pelo aumento da presença de adolescentes e jovens nesta modalidade mobiliza uma reflexão: O que leva esse jovem a essa modalidade de ensino, historicamente representada como a escola do adulto?

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei no 9.394/96, no Art. 38, § 1º, ao reduzir a idade para a realização de exames de 18 anos para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 anos para 18 anos no Ensino Médio, possibilitou a entrada de alunos mais jovens nesta modalidade de ensino. Contudo, para Oliveira (s/d) há uma complexidade na especificidade etária dos alunos jovens, adultos e idosos que precisa ser considerada e compreendida no âmbito das práticas pedagógicas da EJA, pois há em cada fase da vida uma

diferença de interesses, de motivações e de atitudes frente a vida, o trabalho e o processo de escolarização.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a Educação de Jovens e Adultos tem atentado para esse fato, ao dialogar sobre o perfil do aluno desta modalidade de ensino. “Atualmente, os adolescentes ainda são presença marcante nas escolas de EJA. A grande maioria é oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no Ensino Fundamental e Médio regulares.” (PARANÁ, 2006, p.30).

De acordo com Ferrari (2005), o censo de 2000 indicava, na Educação de Jovens e Adultos, uma parcela de aproximadamente três milhões de estudantes, sendo que, desse total, cerca de 79% eram jovens, o que caracteriza esse novo perfil de alunado da EJA. Assim, para BRUNEL (2004, p.9): “O rejuvenescimento da população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área de educação, pois o número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano”.

Neste sentido, a dimensão estatística frequentemente expressa outras dimensões para a proposta pedagógica da escola, em especial, pela composição de sujeitos com diferentes necessidades, demarcadas pela própria idade. Portanto essa presença marcante do jovem nesta modalidade de ensino traz novos desafios para essa modalidade de ensino. Talvez o primeiro deles seja dialogar sobre quem é essa juventude que tem marcado essa modalidade de ensino?

Para Abramo (1997) a juventude é representada, de um lado pela faixa etária, é o caráter universal que todo o ser humano sofre, tal caráter é dado pelas mudanças do indivíduo em um determinado período. De outro, a condição social, pelas diferentes construções históricas e sociais relacionadas a ele. Em geral, podemos dizer que a juventude é marcada por grandes transformações biológicas, psicológicas e de inserção social.

Melluci (1996) conceitua a juventude como a época em que a direção para o futuro predomina e onde é percebido como um grande número de possibilidades, em que a escolha irá interferir na auto-realização do indivíduo. É comum o conceito de que a juventude é algo que ainda pode ser, retratando-a como quem só será “alguém”, atribuindo-se a ela somente como uma transição de faixa etária, o adulto que será não sendo desconsiderada como o jovem que integralmente é.

Em nosso cotidiano nos deparamos com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a que enxerga a juventude em sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo, no futuro, na passagem para a vida adulta, a confirmação do sentido das suas ações no presente. (CARRANO e DAYRELL, 2002, p.02).

Porém ao estudar a juventude percebemos que ela difere de indivíduo para indivíduo em decorrência ao meio social em que vive, variável assim conforme a sua formação humana e cultural. Os jovens têm seu papel na sociedade, ele trabalha, estuda, tem família, e muitas vezes, tem responsabilidade demarcada para a vida adulta, portanto, esse sujeito não é uma figura abstrata no meio em que vive.

Outro obstáculo que a juventude enfrenta é a abordagem dada a ela, frequentemente posta como um problema social, objeto da mídia e das políticas públicas quando se torna uma ameaça para a sociedade, vista geralmente como um problema vinculado a imaturidade nas decisões da vida principalmente em relação aos estudos e trabalho e a sexualidade, bem como ligados a violência, a prostituição, gravidez indesejada, drogas. Ou seja, a juventude representa assim um dos problemas sociais da contemporaneidade. (BRUNEL, 2004 p.11 a 12)

Respectivamente, os projetos sociais para juventude são direcionados para uma correção de personalidade, para

reintegração, ou com o ideário de diminuir as desigualdades sociais pelas oportunidades dadas por esses projetos. A maior parte dos programas de atendimento à juventude está centrado na busca de enfrentamento dos “problemas sociais” que afetam a juventude (cuja causa ou culpa se localiza na família, na sociedade ou no próprio jovem, dependendo do caso e da interpretação), mas, no fundo, tomando os jovens eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social. (ABRAMO, 1997, p.26)

O desejo de integração do jovem também aparece nas ações do próprio jovem, nos seus modos espetaculares de existir através da música, da dança e do vestuário. Porém essa integração é colocada em especial, pelo apelo à inserção no mundo do consumo, pelo consumo de produtos que o definem como juventude. Porém, “(...) o apelo ao consumo, estimulado pela indústria cultural, colabora para que esses jovens entrem precocemente no mundo do trabalho e, algumas vezes, no mundo da droga e da criminalidade.” (MARQUES, 1995, p. 26)

Ao inserir-se no mercado de trabalho o jovem apresenta diferentes características do jovem que permanece nessa etapa como um jovem universal. Pois, ao invés de viver a juventude – essa fase de transição da infância para a vida adulta, ele passa da infância para a vida adulta pelo trabalho, em função das responsabilidades que tem. Portanto, jovens somente na idade, porém adultos pelos preceitos que a sociedade e a vida que lhe colocou, dificultando assim gozar dos seus direitos: à educação, à identidade, ao desenvolvimento pleno e a própria juventude. (CARVALHO, 2009)

Nesta fase de desenvolvimento, o jovem que se encontra no mercado de trabalho e lutando para garantir sua sobrevivência, apresenta características diferenciadas pelo contato imediato com a realidade social, daquele jovem universal, abstrato, que só responde às etapas biológicas de seu crescimento, representadas por um conjunto de transformações corporais e psicológicas entre a

infância e a idade adulta, tipificadas como adolescência. (FERRARI, 2005, p. 02)

Segundo Spósito (2000) outro fato irrecusável ao tratar dessa temática é o do alongamento da juventude, como produto da modernidade e como produto da crise do trabalho formal, exige cada vez mais considerar a juventude como um momento do percurso de vida capaz de reter sua peculiar forma de vivê-lo e menos como mera etapa preparatória para a vida adulta.

Logo, em níveis distintos, a categoria jovem pode pertencer a identidades diversas sendo elas: pessoal, familiar, social, etc. O que muda é o sistema de relações ao qual são inseridos e tem como referência. Assim, a juventude pode ser pensada como uma categoria cultural que tem um lugar na família, na escola, no trabalho, no grupo, etc.

Geralmente a experiência dos jovens que frequentam a EJA é diferenciada. As pesquisas mostram que foram excluídos da escola por questões pedagógicas, políticas, sociais ou culturais e que “tem uma trajetória escolar marcada por repetências, evasões e retornos, até a exclusão definitiva.” (DAYREL, 2011, p.63).

Então, levar em consideração que não existe uma juventude, mas sim juventudes, pela diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade é condição importante para compreender quem são esses sujeitos e conseqüentemente atuar numa formação mais ampla e integral dos jovens que estão nessa modalidade de ensino e evitar que novamente abandonem a escola.

A evasão na EJA: um desafio histórico e pedagógico

A educação é reconhecida na política pública brasileira como uma das bases sobre as quais se assegura o desenvolvimento político, social e econômico. O processo de universalização do

acesso à escola, iniciado nos anos 90, significou um dos principais avanços da sociedade brasileira na área educacional. No entanto, o progresso realizado na oferta de vagas, pressupôs alguns desafios, entre eles, garantir não apenas o acesso à escola, mas a permanência e o sucesso dos alunos.

Compreendemos que a evasão e repetência escolar constituem-se um dos maiores desafios e fragilidades do ensino no país. Os fatores que legitimam esse processo, na maioria das vezes, decorrem da gestão das escolas, dos sistemas e redes de ensino, da formulação dos currículos, da elaboração dos projetos políticos pedagógicos e também das condições de acesso e permanência dos alunos.

Uma característica freqüente do jovem e adulto é sua baixa auto-estima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, jovem e adulto trabalhador volta à sala de aula revelando uma auto-imagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem.

Gasparin (2003) afirma que o processo de aquisição do conhecimento científico realiza-se através de uma aprendizagem significativa. A aprendizagem, por sua vez, não envolve apenas os processos cognitivos dos jovens e adultos, mas também suas relações subjetivas e objetivas de existência, no contexto em que vivem. Conclui-se nesse contexto, que a prática social necessita ser desvelada como leitura da realidade, fato que justifica entendermos o porquê da recorrência da evasão na EJA.

Mas, afinal, por que os jovens e adultos abandonam a escola? Por que o fracasso escolar é uma marca que caracteriza a EJA desde a sua gênese? Esta não é uma pergunta fácil de responder. Tanto o fracasso escolar quanto a evasão são objetos de estudos das áreas da Educação e da Psicologia. Suas causas apontam para uma

diversidade e complexidade de fatores, relacionados ao psiquismo do sujeito: forma como ele interage com o ambiente escolar, modo como estabelece relações com o saber e com o aprender, seu relacionamento com os professores e com os colegas, suas relações familiares, os vínculos que constrói com o conhecimento, etc.; à estrutura da escola: as características, o modelo pedagógico adotado, o perfil dos professores, etc.;

Diferentemente dos autores que apontam a criança e a família como responsáveis pelo fracasso escolar, FUKUI (apud BRANDÃO et al, 1983, p.38) fala sobre a responsabilidade da escola, afirmando que “o fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade”.

Uma característica frequente do educando da EJA é sua baixa auto-estima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar e, conseqüentemente, conduzem esses sujeitos ao abandono recorrente dos estudos. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse sujeito volta à sala de aula revelando uma auto-imagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem.

Mais tarde, quando retornam aos bancos escolares, os jovens e adultos ficam extremamente suscetíveis a enredarem-se novamente, a vivenciarem outro fracasso escolar e novamente o abandono da escola. Então, a evasão escolar precisa ser assumida na sua dimensão pedagógica e política no contexto escolar.

A preocupação com o fenômeno da evasão escolar todos os níveis de ação e de participação no processo educacional. A evasão dos alunos de EJA é, como já referimos, um complexo construto social, na medida em que estão relacionadas à desistência do processo educativo questões de diferentes ordens. Pode constituir

uma das nuances da evasão a ação do professor, como representante do grupo escolarizado, no sentido de conferir ou não aos sujeitos participantes das interações a identidade institucional de aluno (BOURDIEU, 1983; KLEIMAN, 2001a).

Souza e Mota (2007), apoiadas no pensamento de Bourdieu (1983), afirmam que o espaço social é criado pelas vozes que nele operam, construídas pelo *habitus*¹⁴ de cada grupo social durante o processo de formação do indivíduo, ao mesmo tempo em que transcende a sua história pessoal ao ser receptor da herança cultural da sua comunidade social.

Almeida (2009) ao investigar as políticas de profissionalização para jovens e adultos constatou nas pesquisas realizadas que as principais causas da evasão são: mercado de trabalho, problemas familiares, localização das escolas e falta de professores. O estudo destaca que os alunos Jovens e Adultos possuem uma postura crítica frente à postura da escola e as condições que lhes são postas. “Esses sujeitos entendem ser oportuno e necessário para um bom aprendizado: infra-estrutura adequada, atendimento as suas especificidades, quadro docente efetivo e uma metodologia diferenciada”. (ALMEIDA, 2009, P.104)

Para Campos (2003) a evasão escolar na EJA pode ser registrada como um abandono por um tempo determinado ou não. Diversas razões de ordem social e principalmente econômica concorrem para a “evasão” escolar dentro da EJA, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola.

A autora afirma que os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados quando o jovem e adulto deixam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias;

14 A noção de *habitus* foi proposta por Bourdieu. A noção de *habitus* está relacionada a constituição dos sujeitos sociais, suas maneiras de agir, de perceber o mundo e, principalmente, as influências do *habitus* no processo de escolarização dos diferentes grupos sociais. É o processo de interiorização das estruturas sociais sob o indivíduo, essa mediação entre as relações objetivas e subjetivas, bem como as disposições e esquemas estruturadas pelos sujeitos, que Bourdieu vai chamar de *habitus*.

os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

Para Azevedo (2011, p.05), o problema da evasão e da repetência escolar no país é um dos maiores desafios enfrentados pelas redes do ensino público, pois as causas estão relacionadas a muitos fatores como social, cultural, político e econômico.

Segundo estudos de Oliveira (2012) e Campos (2003), os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados a partir do momento em que o aluno deixa a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

Nesse sentido, todos os sujeitos que buscam uma educação comprometida com a emancipação humana, tem a responsabilidade de criarmos uma dinâmica metodológica que atinja o interesse do educando, de maneira que a escola recupere seu objetivo social e supere o fracasso escolar, a repetência e a “evasão”.

Referencias

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil, 1997. Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Ago 1997 Nº 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 Nº 6. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_05_HELENA_WENDEL_ABRAMO.pdf. Acesso em: 04.07.14

ALMEIDA, A. **Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão.** (Dissertação de Mestrado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. 114f.

AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. **Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal “Expedito Alves”.** Disponível em: http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2/... Acesso em: 13/12/2011.

BRANDÃO, Zaia et ali. **O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil.** In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer 11/2000. Brasília, 2000.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens da educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização,** na Universidade Federal de Minas Gerais. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; DAYRELL, Juarez Tarcisio. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo.** 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 3 Movimentos Sociais e Educação. Caxambu (MG): 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt3>>. Acesso em: 12 jun. 2011

CARVALHO, Roseli Vaz. **A Juvenilização na EJA: Uma categoria Provisória ou Permanente?** Educere, PUC/PR 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2937_1947.pdf . Acesso em: 05/06/2010.

CAUDAU, V, M. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In REALI, A.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (orgs). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Cortez, 2003.

LAFFIN. Maria Herminia L.Fernandes; GAYA, Sidynea Magaly. **Pesquisas sobre formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013.

MARON, Neura. **Os cursos de especialização para formação docente do PROEJA : a tecitura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da região sul do Brasil.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia.. Curitiba 2013 (Tese de Doutorado). Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/589/1/CT_PPGTE_D_Maron%2c%20Neura%20Maria%20Weber_2013.pdf

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. **Escola noturna e jovens.** Revista da Educação. 1995. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/escola_noturna_e_jovens.pdf

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais.** ANPED, 1996. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/>

rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf
Acesso em: 09/05/2010

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Universidade de Lisboa.** Lisboa. Portugal. s/d. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso: 10.06.14.

OLIVEIRA, Ramom de. **Políticas do ensino médio e da educação profissional no Brasil – anos 90: subordinação e retrocesso educacional.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

OLIVERA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. **Princípios Pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/20041116_ivanilde.pdf

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares Da Educação De Jovens E Adultos do Paraná,** 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-2.pdf>. Acesso em: 20/05/2010.

PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos.** 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

RIBEIRO, Vera Massagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99

SOARES, Leoncio. **O educador de Jovens e Adultos e sua formação.** Educação em Revista Belo Horizonte | n. 47 | p. 83-100 | jun. 2008

VENTURA, Jaqueline. **AEJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012



Capítulo IV

O processo ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos

“Ideologizado pela sociedade, assumiu que é o culpado pela situação indesejável em que vive e que quer superar. Se tivesse estudo não estaria assim...

Nem de leve desconfia que vive em uma sociedade de classes cujas relações interferem significativamente nos destinos individuais”.

José Carlos e Vera Barreto

A educação escolar de jovens e adultos no Brasil compreende ações de alfabetização, cursos e exames supletivos nas etapas de ensino fundamental e médio da Educação Básica, bem como processos de educação à distância. Embora, como já vimos no

capítulo II, a Constituição brasileira assegure a Educação Básica pública e gratuita em qualquer idade, a oferta de serviços de escolarização de jovens e adultos é reduzida, situando-se em patamares muito inferiores à demanda potencial.

Após a realização da V Confinteia, em 1997, a matrícula pública na Educação de jovens e adultos cresceu, porém os índices de cobertura escolar permaneceram muito aquém da universalização determinada pela Constituição e pela LDB.

Estados e os municípios são os principais agentes públicos a desenvolverem programas de alfabetização e ensino fundamental para jovens e adultos. A partir de 1997, houve uma progressiva municipalização do atendimento escolar, por meio da qual os Municípios se equipararam aos Estados no número de estabelecimentos de ensino, e passaram a empregar a quarta parte dos professores dos educação de jovens e adultos.

Na segunda metade dos anos 90 a participação do governo federal na escolarização de jovens e adultos caracterizou-se por intervenções focalizadas ou de caráter compensatório, destinadas a atender prioritariamente as regiões mais pobres do País. Entre essas iniciativas destacam-se o Programa Alfabetização Solidária; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera; e o Programa Recomeço.

Maiolino e Senna (2007) destacam que o governo federal, por meio do Ministério da Educação, também reteve para si funções de regulação e controle das ações descentralizadas de educação de jovens e adultos, mediante a fixação de diretrizes e referenciais curriculares nacionais, a instituição de exames nacionais para certificação, bem como pela criação de programas de formação de educadores que, embora fossem apresentados formalmente como livre opção dos estados e municípios, tornaram-se compulsórios na prática, à medida que a adesão àqueles programas passou a condicionar as transferências voluntárias de recursos federais para as instâncias estaduais e municipais.

Nesse contexto político e econômico, daremos especial atenção, neste capítulo, ao processo de ensino e aprendizagem na EJA. Ou seja, em que medida em meio a tantos conflitos estruturais a EJA consegue garantir à sua especificidade? Que métodos e teorias da aprendizagem são importantes na EJA? Quais os procedimentos didático-metodológicos podem conferir a EJA uma educação voltada à criticidade e emancipação?

O processo de ensino e aprendizagem é composto por múltiplas variáveis, sejam elas: metodologia, recursos, diferenças e ritmos de aprendizagem, classe social, aptidões, idades, processos cognitivos, contextos de aprendizagem, características dos educadores, etc. Esses aspectos necessitam permear a definição da proposta pedagógica.

Para Rego (2002, p.53) “o aprendizado possibilita e mobiliza o processo de desenvolvimento”. E acrescenta, “o aprendizado constitui-se como necessário e universal para o desenvolvimento humano”.

Assim, torna-se importante desvelar a relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desse modo, para entender a EJA se faz necessário compreendê-la para além das descrições formais em projetos e programas, mas verificar como gestores, diretores, pedagogos, educadores e educandos concebem e operacionalizam a concepção de ensinar e aprender.

Os princípios teórico-metodológicos e a prática pedagógica na EJA

Compreender a evolução humana e a constituição do ser humano, a estruturação da sua personalidade e de seu comportamento, implica situá-lo em seu contexto histórico, com formas específicas de relações sociais. Esse contexto, exerce

influência sobre a aprendizagem humana, no capítulo dois, vimos, as especificidades dos jovens e adultos e, como estes se comportam perante as dificuldades próprias de sua existência e escolares. Observamos que as experiências coletivas são importantes no processo de ensino e aprendizagem, bem como, a atuação coletiva entre educadores e educandos.

Vygotsky (2004) afirma que as limitações postas ao desenvolvimento humano não são provenientes de questões hereditárias ou de incapacidade intrínseca, mas estão em relação direta com as relações sociais. Assim, configura a própria aprendizagem e o desenvolvimento humano em uma relação dialética entre o que a humanidade construiu e desenvolveu, e o que os indivíduos são ou poderiam vir a ser (LEONTIEV, 1978a).

Nesse processo também é essencial à função das formações e atividades educativas relacionadas diretamente à formação integral do jovem e do adulto que ocorre por meio das diversas linguagens, sejam elas: verbais, artísticas, físicas, entre outras. Incluímos nesse universo da linguagem, a organização dos materiais pedagógicos destinados a EJA.

A esse processo de apropriação das objetivações humanas, Leontiev (1978a) afirmará que só é possível por meio da educação, na medida em que a relação entre o indivíduo e o mundo das objetivações humanas exige, irremediavelmente, a mediação por parte de outros indivíduos.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. (LEONTIEV, 1978a, p. 272)

Daremos atenção, à questão do acesso ao conhecimento, sendo, por isso, essencial destacar que não nos referimos aos conhecimentos instrumentais e fracionados, cuja distribuição social é regulada pelos interesses e necessidades externos as particularidades dos jovens e adultos. Falamos, ao contrário, do conhecimento compreendido em seu sentido pleno, que possibilita aos seres humanos se apropriarem das diferentes expressões da história de seu tempo – contidas nas tecnologias, nas ciências e nas artes – para compreendê-la criticamente e, sobretudo, para transformá-la.

Explicita-se que o conhecimento só adquire seu sentido pleno quando potencia a transformação da realidade a favor daqueles que, por diferentes mecanismos de exploração, são destituídos de sua própria humanidade pela estrutura sócio-econômica.

Essa postura, por nós assumida, permite-nos associar o conhecimento às questões do trabalho, e, a relação existente entre o trabalho e a EJA. Uma perspectiva ampliada do conceito de trabalho se faz presente em Paulo Freire. Podemos tomar como exemplo os comentários que apresentou, em *Educação como prática da liberdade* (1979), sobre as pranchas representativas de situações existenciais com que iniciava seus trabalhos de alfabetização de adultos. Nos comentários relativos à Primeira Situação: *O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura* (p.124), apresenta o homem como “um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade” (Idem). Mais adiante, referindo-se à construção de um poço, Freire afirma: “O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o pelo trabalho, a um processo de transformação” (Ibid). Evidencia-se, assim, que o trabalho humano cria-se e recria-se na relação com o conhecimento.

A criação não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda a parte em que o homem imagina, combina,

modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios.

Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos frequentemente insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos. (Vygotsky, 2004, p.54)

A relação entre o conhecimento e a vida da classe trabalhadora pressupõe, em certa medida à escola e ao trabalho docente voltado para o firme objetivo da aprendizagem plena e não para o mero acúmulo bancário de conteúdos esterilizados, desvinculados de sua gênese.

[...] não é absolutamente fornecer-lhe [ao professor] um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social. Assim sendo, o objetivo da formação docente é apresentar caminhos, que nunca são fáceis, de criação pedagógica. (PISTRAK, 2000, p. 25)

Portanto, é necessário compreender que não se aprende nunca uma só coisa. Os seres humanos não aprendem apenas o objetivo *primário*, que se quer aprender; mas aprendem, sempre, várias outras coisas *associadas* ou *concomitantes*, o que torna o ato de aprender sumamente complexo.

Como nos ensinou Anísio Teixeira a vontade da criança ou do adulto,

é imprescindível para que o aprendizado seja real e integrado à própria vida. Seja um cálculo de aritmética ou seja uma habilidade manual, a determinação de aprender é que faz com que as mesmas sejam aprendidas. (1967, p.61)

E continua:

Antes de tudo, o programa deve ser extraído das atividades naturais da humanidade. Ora, essas atividades, tendo a sua origem na natureza do homem, são, como tais, objeto de investigações e estudos, que as classificam, as definem e as organizam. (1967, p. 63)

Nesse sentido, Vygotsky vai ao encontro de Gramsci, quando esse afirma que “ninguém se alfabetiza à força” e compreende que aprender é uma ação normal da criança e do homem. Mas, é por isso que não se pode realizar o aprendizado na matriz da própria vida e dentro de certas condições essenciais.

Os jovens e adultos trabalhadores não são alunos desencarnados de suas realidades sócio-culturais e históricas. São sujeitos individuais e coletivos que constroem a história de seu tempo, mesmo quando silenciados pelos discursos dominantes e apartados das condições efetivas de acesso aos bens materiais e simbólicos que a classe trabalhadora é responsável por produzir

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 1987, p. 5).

Portanto, as pessoas aprendem com e através da experiência. Deriva daí um pressuposto essencial na educação dos jovens e adultos segundo o qual o patrimônio experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens.

Carlos e Barreto (2005) pontuam que na visão popular, a aprendizagem centraliza-se na ação do professor unicamente. Para os alunos é o professor o personagem principal que colocará em suas cabeças todo o conhecimento da humanidade. Para

fortalecer esse pressuposto o professor utiliza-se de: “explicações, correções, cópias, repetições. Para essas idéias contribui, também, a distribuição das carteiras, todas voltadas para o professor. Afinal, todo o conhecimento virá dessa figura central” (Idem, p.63-64)

Os autores esclarecem que a escola tem papel mais amplo, ou seja, produzir conhecimento. E conhecimento se produz no estabelecimento de relações entre as informações obtidas. E como as relações não podem ser transmitidas (pois nesse caso seriam apenas novas informações), precisam ser reproduzidas por quem quer conhecer através da reflexão um trabalho pessoal e intransferível.

Nesse sentido, compete ao professor desafiar o aluno para outras atividades além daquelas que ele espera da escola. É no exercício delas que ele irá percebendo sua utilidade e irá modificando a sua visão escolar. Igualmente, quando o educador desenvolve atitudes frente ao conhecimento dos alunos, diferente da esperada por eles, os alunos podem mudar a sua visão sobre o papel do professor e dos colegas na construção desse conhecimento.

Dimensões didático-pedagógicas da alfabetização e da educação básica para a EJA

Ainda que a educação de jovens e adultos tenha uma história recente no Brasil, desde meados do século XX a alfabetização e o fenômeno do analfabetismo¹⁵ tomou parte, em alguma medida, da agenda política nacional, seja por meio de campanhas de alfabetização ou programas e ações organizadas por governos. O conceito de alfabetização sofreu alterações relevantes, fruto de

15 A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi apresentada no Capítulo I, retomamos neste capítulo apenas os aspectos centrais referentes ao processo de aprendizagem. Vale lembrar, que os programas para EJA também já foram mencionados nos capítulos anteriores.

mudanças econômicas, políticas e sociais, pesquisas de diferentes campos e proposições e práticas educacionais.

Durante muito tempo, considerou-se que uma pessoa estava alfabetizada quando sabia ler e escrever, ainda que num nível muito rudimentar. Foi essa a concepção que orientou a maioria das campanhas de alfabetização de jovens e adultos em todo o mundo. Pensava-se que, em alguns meses, se pudesse ensinar os princípios básicos da codificação dos sons em letras e, a partir desse processo, os jovens e adultos já estariam aptos a empregar esse conhecimento em proveito próprio. Essa concepção levou a maioria das campanhas de alfabetização de adultos ao fracasso.

Nos anos de 1980 e 1990 o conceito de alfabetização sofreu drásticas modificações. A produção das pesquisas e de estudos sobre letramento, sobre o conjunto de práticas sociais relacionados aos usos, à função e ao impacto da escrita na sociedade, ressignificou o conceito de alfabetização e possibilitou a distinção entre o que se entende por alfabetização e letramento¹⁶. Esse conceito refere-se não apenas ao saber ler e escrever, mas principalmente ao saber usar a leitura e a escrita em diferentes situações. Nesse modo de conceber a aprendizagem da escrita, para passar da condição de analfabeta, é preciso que a pessoa saiba o que é, como funciona e para que ela é utilizada. Esta perspectiva tem contribuído para que, atualmente, de maneira geral, os educadores trabalhem com um conceito mais abrangente de alfabetização, vista como uma ferramenta eficaz para

16 O Parecer CEB/MEC 11/2000 diferencia alfabetização e letramento, segundo os conceitos de Magda Becker Soares (1998). A professora Magda Becker Soares (1998) esclarece: [...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita. (p. 19) A mesma autora diz: Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita[...] (idem, p. 18) Assim [...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente[...] (p. 20) Segundo a professora Leda Tfouni (1995) enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito. (p. 9).

o acesso e elaboração de informações, para a produção de novos conhecimentos, para continuar aprendendo ao longo de toda a vida e para a participação plena na sociedade da qual se faz parte.

O foco de atenção foi deslocado da linguagem escrita em si para as práticas e situações em que a escrita é central. Não se trata de saber o que a escrita faz com pessoas e sociedades, mas de compreender o que as pessoas fazem com a escrita.

Focalizam-se desse modo as práticas culturais relacionadas à escrita e as modalidades de seu uso. São essas práticas que permitem diferentes entradas e formas de participação das pessoas, marcadas por capacidades, conhecimentos e atitudes advindas e demandadas pela própria situação de comunicação. E é a partir dessas vivências, nas quais a linguagem escrita é central, que as pessoas constroem representações, apreendem comportamentos, gestos, valores e conhecimentos, descobrem papéis e funções para atuar em cada situação.

Neste aspecto, as pesquisas sobre letramento conservaram a perspectiva transformadora presente na concepção de educação popular desenvolvida por Paulo Freire, na qual a alfabetização é tida como ferramenta para que as pessoas possam refletir sobre suas vidas, seu lugar no mundo e participar criticamente da transformação da realidade. Além disso, as pesquisas sobre as práticas e usos da linguagem escrita têm reafirmado a consideração de que pessoas jovens e adultas são portadoras de cultura e constroem conhecimentos a partir das experiências e atividades de que compartilham.

Atualmente, tem-se indicado um, dois ou mesmo três anos como período mínimo para que se atinja um nível básico de escrita autônoma e leitura compreensiva. Por esse motivo, os programas de alfabetização de adultos vêm evoluindo no sentido de estabelecer relações com a educação básica. Para minorar o risco da regressão ao analfabetismo, é preciso que apontem aos seus egressos perspectivas de continuidade; seja por meio de inserção no sistema

de Ensino Fundamental, seja por meio de novas oportunidades de educação continuada.

Nos programas realizados ao longo da história da EJA no Brasil coexistem práticas e materiais pedagógicos, além de orientações curriculares, propostas pelas diferentes concepções desenvolvidas, a difusão territorial e as distintas parcerias que caracterizam esses programas, eles comportam grande variedade de práticas pedagógicas.

A pedagogia Paulo Freire e a experiência da alfabetização nos círculos de cultura

Paulo Freire reflete que a alfabetização para adultos pressupõe o diálogo entre educador e educando, o despertar da curiosidade do educando, a conscientização deste para inserir-se no mundo de forma crítica, a vocação ontológica do ser humano de “ser mais”, dentro de um contexto social em que convivem uma classe opressora e uma classe oprimida. E a libertação do homem enquanto ser oprimido ocorre pela educação.

Diante das experiências vividas e observadas em sua práxis, Freire entendeu que o próprio homem oprimido (e somente ele), participante de uma sociedade ideologicamente opressora, poderia se libertar. Nas palavras de Fiori:

Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente. (Prefácio. In: FREIRE, 2011, p. 11)

De forma diferente dos métodos de alfabetização tradicionais, que têm sua base ideológica e técnica na escolástica, o sistema Paulo

Freire de alfabetização preconiza a dialética do ser humano que é um ser social e histórico, e o seu inacabamento. Por isso, é uma pedagogia que se refaz a cada momento em que é utilizado, em cada comunidade onde é aplicado. Não é fechado, pronto, concluído, pois o homem se constrói, se forma e se historiciza nas suas relações com o mundo. Por esse motivo Paulo Freire não utilizava cartilha, material didático, questionário de pesquisa, avaliação ou qualquer outra ferramenta pedagógica pronta.

Trataremos aqui das etapas da maneira de alfabetizar de Paulo Freire para seu melhor entendimento e para entendermos os seus desdobramentos. No entanto, como prevalece o sentido dialético em toda a sua extensão, essas etapas se entrelaçam e se misturam; não são desarticuladas e lineares.

Possuem, no entanto, uma ordem cronológica para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de maneira completa e significativa tanto para quem aprende, quanto para quem ensina.

A pedagogia de Paulo Freire está baseada no pressuposto de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 95). Essa premissa irá permear todas as etapas da alfabetização, do início ao fim, e ele entende que não pode ser de outra maneira, porque senão pode se cair no engodo da educação tradicional que pressupõe a existência de alguém que sabe mais e o que nada sabe, e por isso precisa aprender. Para Freire, a educação nunca é verticalizada, de cima para baixo, mas entende que os homens que se relacionam entre si e com o mundo, e por isso todos devem participar ativamente do seu próprio processo de educação. Como dissemos anteriormente, nenhuma parte do sistema de alfabetização está pronta ou fechada, mas precisa ser “preparada” de forma conjunta, em uma relação intrínseca entre educador e educando. E para isso o diálogo é parte fundamental do processo.

A primeira etapa é a investigação temática, que é a pesquisa extensiva e meticulosa do conteúdo falado entre os

homens e mulheres da comunidade onde será aplicado o método de alfabetização. Leva-se em conta a sua cultura, seus modos de falar, de entender o mundo, seus mitos, suas percepções. Este é um momento que requer cuidado e atenção, pois esta investigação não deve ser invasiva ou tomada de prepotência. Nas palavras de Carlos Brandão:

Assim, nas primeiras experiências, depois de a comunidade aceitar envolver-se com o trabalho de alfabetização, a tarefa que inicia a troca-que-ensina é uma pequena pesquisa. É um trabalho coletivo, co-participado, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e irão ser alfabetizadas. (BRANDÃO, 1981, p. 24)

Nos diversos livros de Paulo Freire esta etapa ganhou outros nomes, “mas sempre permaneceu viva a mesma ideia: a ideia de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto.” (BRANDÃO, 1981, p.24-25). Essa fase é de suma importância, pois entende-se que a realidade do educando que está inserido nessa comunidade precisa ser pesquisada, analisada, entendida, posto que será a base do conteúdo programático, estudado através da codificação e decodificação. Este contato inicial é feito com a aceitação e envolvimento da comunidade, onde algumas pessoas por livre e espontânea vontade aderem ao grupo de investigadores, em um momento coletivo, como diz o próprio Freire “agentes de educação e as gentes da comunidade”.

E esta relação educador-educando, realizada desde o início, é muito importante para o desenvolvimento e êxito da alfabetização, que se faz de forma coletiva e dialética. Eles perceberão que tudo o que for proposto na fase de codificação e decodificação é fruto da investigação temática, é retirado da realidade cultural e antropológica deles. E isso confere significado a tudo o que será aprendido e trocado no processo de ensino-aprendizagem proposto pelo método. Nenhuma palavra ou discussão está alijada do

cotidiano da comunidade em questão, e por isso mesmo o método não pode ser formatado ou sistematizado para ser aplicado da mesma forma, com o mesmo conteúdo em diversas comunidades e locais diferentes. Ele é singular no seu preparo e utilização.

Das muitas conversas com o mundo da comunidade: pessoas, casais, famílias, pequenos grupos, equipes locais, todas as situações de vida e trabalho podem ser exploradas. É tão importante saber como os lavradores do lugar fazem o seu trabalho com a terra, como saber de que modo as mulheres guardam a sabedoria do cuidado de seus filhos. O vivido e o pensado que existem vivos na fala de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de ver-sejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida (BRANDÃO, 1981, p. 26)

Outra questão que está implícita na investigação temática é o que se pretende pesquisar, ou melhor, quem é o sujeito e o objeto dessa pesquisa, pois o esclarecimento dessas instâncias irá definir o tipo de investigação que será feita, que deve ser sempre favorável ao educando. Paulo Freire expressa muito claramente essa relação quando diz:

Esta é a razão pela qual (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores (FREIRE, 2011, p. 121-122)

E ainda:

Por isso é que, para nós, o risco da investigação não está em que os supostos investigados se descubram investigadores, e, desta forma, “corrompam” os resultados da análise. O risco está exatamente no

contrário. Em deslocar o centro da investigação, que é a temática significativa, a ser objeto da análise, para os homens mesmos, como se fossem coisas, fazendo-os assim objetos da investigação (FREIRE, 2011, p. 138-139)

Com a investigação temática não se deseja entender e anotar o modo de falar ou os trejeitos da comunidade, mas de forma muito mais profunda, captar a forma de pensar das pessoas que compõem essa comunidade, suas relações interpessoais, suas subjetividades, sua forma de ver o mundo e de se relacionar com ele, conforme afirma Freire:

A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade. Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar. (FREIRE, 2011, p. 140 e 141)

Após essa interação com a comunidade, e várias reuniões para discutir o que foi observado em campo, parte-se para o momento seguinte que é **a escolha das palavras e temas geradores**. Recebem o nome de **geradoras** porque constituirão a base objetiva que irá gerar novas palavras e temas, em um desdobramento futuro. As palavras geradoras são escolhidas mediante critérios bem definidos e específicos. Esses critérios estão bem explicados na Fundamentação Teórica do Programa:

A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior porcentagem possível dos critérios sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc), semântico (maior ou menor intensidade do vínculo entre a

palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre palavra e ser designado, etc), pragmático (maior ou menor teor de conscientização que a palavra trás em potencial, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza. (BRANDÃO, 1981, p. 31)

Essas palavras são retiradas da realidade da comunidade que foi pesquisada e por isso são carregadas de significado e importância para os educandos que lá vivem. Dessa forma, a etapa posterior (codificação e decodificação) poderá ser feita de forma ágil e prazerosa, pois os educandos se reconhecerão nas palavras geradoras. Porém, os dois primeiros critérios de escolha, o sintático e o semântico, não podem ser deixados de lado, mas precisam ser considerados, pois eles darão condições para o educando de ser alfabetizado em sua língua, e dessa forma inserir-se criticamente na sociedade em que vive. Esse é o objetivo maior da pedagogia de Paulo Freire, alfabetizar, conscientizar e inserir o homem na sociedade, para que ele possa transformá-la.

Após algumas reuniões em grupo com os investigadores temáticos, que envolvem os educadores e educandos, são escolhidas algumas palavras e temas geradores. Segundo Brandão, o processo de codificação, que será a base do processo de decodificação, se inicia neste momento:

[...] estas poucas palavras codificam o modo de vida das pessoas dos lugares onde a “descoberta” foi feita. Para serem decodificadas num outro momento de descoberta, o do círculo de cultura, a cada palavra foi associado um núcleo de questões, ao mesmo tempo existenciais (ligadas à vida) e políticas (ligadas aos determinantes sociais das condições da vida). (BRANDÃO, 1981, p. 33)

Ou seja, as palavras que servirão para alfabetizar um grupo de pessoas de uma determinada comunidade são únicas porque codificam o modo de vida daquelas pessoas que se relacionam naquele contexto social. Por isso o método Paulo Freire jamais

poderá ser utilizado da mesma forma em todos os lugares, por mais que sejam similares. Assim também são com os temas geradores que dizem respeito às questões cotidianas da vida de uma determinada comunidade.

Partindo dessa premissa, os educadores irão confeccionar fichas de cultura que “são desenhos feitos em cartazes ou projetados em slides. Uma após a outra, elas provocam os primeiros debates, as primeiras trocas de ideias entre o animador e os educandos, ou entre os educandos.” (BRANDÃO, 1981, p. 41). Estes desenhos são codificações das palavras geradoras, ou seja, são representações figurativas das palavras geradoras que serão discutidas e ensinadas no círculo de cultura. Desta forma, o educando, ao entrar em contato com o desenho e a respectiva palavra, fará a conexão entre os dois enquanto se discute o sentido pragmático desta palavra para ele como ser social, e o processo de alfabetização acontecerá de maneira consequente. Essas fichas de cultura podem ser feitas pelos educadores ou pelos próprios educandos, sejam elas desenhos ou fotos, mas precisam sempre retratar a realidade na qual a comunidade está inserida.

Círculo de cultura é uma expressão criada por Paulo Freire que substitui a palavra e a estrutura de sala de aula tradicional, onde os educandos e o educador se encontram, discutem, aprendem e ensinam. O formato é de um círculo, colocando no mesmo patamar de aprendizado os educadores e educandos. E o círculo é de “cultura” porque é um local onde as formas de viver, de pensar e produzir dos educandos são discutidas e repensadas. (BRANDÃO, 1981, p. 41).

Os participantes do círculo são convocados e iniciam-se os encontros de ensino e aprendizagem. Num primeiro momento o educador expõe e discute a proposta de alfabetização e logo depois as fichas de cultura são mostradas por ele aos educandos. O educador, também chamado por Freire de animador, inicia uma discussão a partir da primeira ficha de cultura: “Sugere que digam o que estão

vendo: o que a figura mostra? Quais são as partes, os elementos dela? O que será que ela quer dizer? Com o que é que parece?" (BRANDÃO, 1981, p. 45). Para Freire, o diálogo é parte inerente ao processo de ensino-aprendizagem, e só acontece verdadeiramente se educandos e educadores dialogarem, questionarem um ao outro, pensarem e repensarem a vida através da discussão. Não há outra forma de se "fazer" educação. Desta maneira as fichas de culturas são mostradas e discutidas uma após a outra, num tempo próprio, na medida em que o grupo processa o conhecimento e analisa a própria realidade. Para Brandão:

Estas são as finalidades das fichas de cultura, que sugerem os debates a partir das imagens das situações existenciais: levar o grupo de educandos a rever criticamente conceitos fundamentais para pensar-se e ao seu mundo; motivá-lo para assumir, crítica e ativamente, o trabalho de alfabetizar-se." (BRANDÃO, 1981, p. 50)

O papel do educador no círculo de cultura é propor questionamentos, inserir perguntas, orientar a discussão, ele deve ser um facilitador e não aquele que detém o saber, ou seja, "o animador deve sempre evitar fazer para ou por. Deve criar as situações em que, com a sua ajuda, o grupo faça o trabalho de pensar, de refletir coletivamente. Por isso ele não guia, mas favorece, orienta" (BRANDÃO, 1981, p. 51). Nisso consiste a decodificação, em que os educandos identificam as palavras por meio das figuras, enquanto discutem o significado delas no contexto em que vivem. Inicialmente é mostrada a figura, discute-se sobre ela e depois parte-se para a palavra que codifica a figura. A discussão continua com base na palavra exposta, sempre trazendo questões relacionadas ao cotidiano do educando. Depois, o educador mostra um cartaz com os fonemas que formam a palavra, e em seguida a família silábica desses fonemas. Ele repetirá em voz alta a família silábica dos fonemas, seguindo a ordem das vogais e em todas as direções, e solicita que os educandos façam o mesmo, sentados ou em pé mostrando o que

leem no cartaz. Como disse Brandão: “todos veem, lêem e repetem com o monitor, sozinhos, em coro. A mão acompanha agora os pedaços, saltando de um para o outro.” (BRANDÃO, 1981, p. 58) Quando perceber que o grupo aprendeu e absorveu os fonemas mostrados, ele pode sugerir que algumas pessoas tentem construir novas palavras com estes fonemas de forma livre, após exemplos dados pelo próprio educador. O educador repetirá o processo com todas as palavras geradoras.

O coordenador do círculo deve construir apenas poucas palavras. Deve mostrar, sem ensinar como, uma lógica, um processo de reconstrução de palavras. Se no meio de seu trabalho alguém quiser formar uma palavra, tudo bem. Que ele faça. De novo deve incentivar o grupo a que faça o trabalho de criar outras palavras, ou de recriar as mesmas que ele acabou de formar. As pessoas podem ser convidadas a fazerem como ele, a virem na frente pra tentar a coisa. Alguns chegam perto, apontam pedaços, formam palavras [...] (BRANDÃO, 1981, p. 61)

A problematização ocorre enquanto a decodificação é feita, alias, todas as etapas do método se entrelaçam, se imiscuem, não são estanques, separadas. A educação proposta por Paulo Freire é problematizadora, questionadora, inquisitória, o tempo todo dialética. Não é de forma nenhuma estática, nem linear. E a problematização só acontece mediante o diálogo, a troca humilde e transformadora que se dá entre o educador e o educando, e entre o educando e o mundo. O pano de fundo da problematização é a reflexão tão incentivada pelo método Paulo Freire, em que educador e educando se debruçam sobre o mundo, percebem e assimilam novos conceitos, e reformulam sua realidade interna. Com relação a estes aspectos, Paulo Freire, pondera, ainda:

(...) enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um

constante ato de desvelamento da realidade. (FREIRE, 2011, p. 97).

E essa percepção do mundo e da subjetividade humana, na qual o homem dialoga com os seus limites e possibilidades existenciais, possibilita a transformação de sua própria realidade e o mundo que o cerca. Segundo Freire:

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo. (FREIRE, 2011, p. 100)

No círculo de cultura, a problematização se dará na medida em que o educando for tomando consciência da sociedade na qual está inserido, de suas contradições, e da necessidade de superação da realidade opressora através de ações de cunho social, político e cultural. Enquanto o educando entra em contato com as figuras e respectivas palavras, é discutido o que elas representam para ele e para a comunidade, já que foram retiradas de sua realidade. O grande salto pedagógico do método Paulo Freire é essa conexão entre o que é lido e escrito, e a tomada de consciência do valor que existe nas palavras lidas e escritas. Daí o ato de alfabetizar é um ato de conscientizar, de problematizar a existência. No momento em que são expostas para o educando as famílias de fonemas que formam as palavras e lhe é possibilitado criar novas palavras, na verdade ele está “dizendo a sua palavra”, está verbalizando a sua existência. E tendo a possibilidade de mudar a sua existência no mundo, conforme afirma Paulo Freire:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem,

ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se, e separando-se, podem com ele ficar, os homens ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem e sua existência é histórica. (FREIRE, 2011, p. 124)

A conscientização e transformação do homem como ser social e político deve ser a finalidade última da educação, na visão de Paulo Freire. Nesse sentido, ele descreve a fala de um educando que participou de um círculo de cultura:

Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico. Essa descoberta, contudo, nem me fez fanático, nem me dá a sensação de desmoroamento. (FREIRE, 2011, p. 32)

Através da educação, o homem é conscientizado de sua vocação ontológica de “ser mais” e do seu papel na sociedade, papel esse que não pode ser desempenhado por ninguém, por nenhuma instância superior, e sim por ele mesmo. Desta forma, o objetivo da educação seria conscientizar o ser humano, através da problematização de sua existência, tornando-o crítico e não mais ingênuo diante da sociedade que o cerca.

Produção e sistematização do conhecimento em EJA

A experiência dos Movimentos de Alfabetização – MOVAs: uma proposta integrada as concepções de Paulo Freire.

No final da década de 1980, a eleição de dirigentes oriundos de partidos políticos progressistas em cidades brasileiras de grande e médio porte traduziu-se na organização de uma série de programas governamentais que tinham por objetivo, de um lado, promover a inclusão social das camadas economicamente desfavorecidas e, de outro, estimular a participação da sociedade civil na administração pública. Foi nesse contexto que surgiram programas como o Orçamento Participativo e o Movimento de Alfabetização – MOVA.

A experiência do MOVA foi inaugurada em São Paulo durante a administração do Partido dos Trabalhadores (1989-1992), quando o educador Paulo Freire foi Secretário de Educação.

Princípios dos movimentos de educação e cultural popular desenvolvidos no País no início dos anos de 1960 foram resgatados e atualizados em uma política pública de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida em parceria entre o governo municipal e organizações comunitárias vinculadas aos movimentos sociais urbanos. Nesse modelo, cabe às organizações da sociedade civil mobilizar os educandos, indicar educadores vinculados às comunidades e organizar círculos de alfabetização, enquanto o governo subvenciona o programa e coordena as atividades de formação dos educadores. Os movimentos sociais organizam-se com autonomia em um fórum próprio, a partir do qual dialogam coletivamente com o governo municipal. Depois de alfabetizados, os jovens e adultos têm ingresso garantido nos cursos de ensino fundamental para jovens e adultos mantidos pela rede municipal de ensino.

Ao final da gestão 1989/1992, a cidade de São Paulo contava com mil núcleos de alfabetização vinculados ao MOVA, que reuniam mais de 20 mil educandos. O programa sofreu descontinuidade nas gestões subseqüentes, e foi retomado a partir de 2001.

O êxito da experiência paulistana inspirou outras administrações municipais e estaduais a desenvolverem programas similares. Em cada local o programa adquiriu contornos próprios, mantendo em comum a inspiração político pedagógica freireana e a parceria com os movimentos sociais. Outros atores, entretanto, foram incorporados na parceria, como instituições de ensino e pesquisa, sindicatos e empresas. Em municípios da Região Metropolitana da Grande São Paulo, empresas são convidadas a apoiar financeiramente o MOVA, assumindo a ajuda de custo dos educadores. Também é comum que pequenos comerciantes disponibilizem seus estabelecimentos, em horários alternativos, para o funcionamento de salas de aula. Os municípios são estimulados a atuar como parceiros na gestão de projetos de iniciativa estadual, como ocorreu no Rio Grande do Sul entre 1999 e 2002.

Em algumas localidades o MOVA passou a atender demandas específicas de pessoas com necessidades educativas especiais, como os portadores de deficiências auditiva e visual. Também são formados núcleos para atender categorias específicas, como trabalhadores da construção civil ou trabalhadores braçais dos serviços públicos.

Não há estatísticas que dimensionem com rigor em quantos municípios o MOVA foi implantado, ou mesmo quantos jovens e adultos foram alfabetizados nesse processo. Os registros mais abrangentes, realizados por ocasião de dois Encontros Nacionais dos Movas (Porto Alegre, RS: 2001; Santo André, SP: 2002) dão conta da multiplicação da experiência em cinco estados (Acre, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Rondônia) e cerca de duas dezenas de municípios localizados nos Estados de Alagoas, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais,

Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe. Esses Encontros avaliaram a experiência dos MOVAs e desenharam suas perspectivas futuras.

Para Sales (2001) a experiência dos MOVAs significaram a participação da sociedade civil como formuladora e gestora das políticas públicas. Também enfatizaram que a superação do analfabetismo necessita de um esforço conjunto do estado e da sociedade civil. Ademais, o MOVA representou um compromisso das forças no poder com os setores excluídos da sociedade, dentro os quais os analfabetos, historicamente excluídos do acesso e permanência na escola regular.

A experiência dos cadernos pedagógicos para a EJA e os temas geradores contemporâneos.

A Coleção Cadernos de EJA foi lançada em 2007 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), considerada a mais recente ação vinculada às políticas do currículo voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Esses Cadernos, foram elaborados pela Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (Unitrabalho), com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a coleção é proposta como material didático de apoio aos educadores que trabalham com o ensino fundamental em programas e cursos de EJA do País.

Fávero e Santos (2011) ressaltam que a coleção traz um caráter inovador na organização e tratamento pedagógico dos conhecimentos a serem desenvolvidos, porém: “[...] a Coleção não se configura em material equivalente aos livros didáticos que professores e alunos estão habituados a encontrar nas escolas” (p.200).

Os autores complementam, afirmando que:

[...] a Coleção Cadernos de EJA, que também traz como principais referenciais político-filosóficos elementos do pensamento pedagógico crítico, com destaque para a indicação do trabalho e do diálogo como princípios educativos. [...] Outra característica da coleção é o tratamento dos conteúdos disciplinares a partir de temas determinados para cada caderno. Esses temas, por sua vez, mantêm relação como o tema maior que norteia toda a coleção e articula as temáticas desenvolvidas nos cadernos. (p.213;222)

A Coleção é composta por 27 cadernos, dos quais 13 dirigidos aos educandos e 13 para uso dos educadores. Conta, também, com um caderno metodológico voltado para os educadores, coordenadores e direções das escolas.

Os cadernos são organizados por temáticas, são elas: Trabalho no campo; mulher e trabalho; diversidades e trabalho; segurança e saúde no trabalho; economia solidária no Brasil; globalização e trabalho; meio ambiente e trabalho; tempo livre e trabalho; tecnologia e trabalho; cultura e trabalho; juventude e trabalho; emprego e trabalho; qualidade de vida, consumo e trabalho.

A escolha do tema **trabalho** como norteador de todo o material deve-se tanto por sua presença no cotidiano dos educandos, posto que boa parte deles tanto pode estar inserida de alguma forma no mundo do trabalho, como pode estar dele afastado, constituindo-se em problemática para reflexão e debates na salas de aula da EJA.

No que se refere aos temas de cada caderno, os autores da proposta indicam que eles podem ser concebidos tanto como temas transversais, seguindo a concepção e abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – pois podem perpassar todas as áreas do conhecimento -, como enquanto temas geradores.

Fávero e Santos (2011), destacam:

A concepção do tema gerador é também nesse documento entendida como algo dado *a priori*, pois, ao supor que os temas selecionados se encontram

no universo temático dos estudantes, já se toma, de antemão, a palavra do trabalhador. No sentido freiriano estrito, **tema gerador é fruto de uma investigação sobre determinada realidade local**. As temáticas apresentadas pela coleção são, na verdade, amplas e abrangentes, nas quais muitos temas geradores podem estar inseridos, mas, definitivamente, **não podem ser confundidas com temas que podem criar reflexões e ações transformadoras em cada realidade local**. (Idem, p. 223, grifos nossos)

Esses autores alertam as diferentes ordens de dificuldades em se trabalhar com esse tipo de material didático. A primeira questão refere-se à formação dos educadores para trabalhar na perspectiva da proposta, pois, qualquer proposta inovadora exige uma mudança radical na organização, em termos de tempos, espaços e recursos disponíveis. Outra dificuldade é o domínio de leitura exigido. A coleção pressupõe um nível inicial de alfabetização, em geral, inexistente nas primeiras séries do ensino fundamental: “e se é difícil a leitura da palavra, não é automática a leitura de mundo a ela associada” (FÁVERO; SANTOS, 2011, p. 233).

Por sua vez, o trabalho, entendido como princípio educativo, é o componente essencial de toda a proposta curricular, o eixo em torno do qual ela se organiza. Uma vez que como atividade essencial para o ser humano e meio pelo qual o ser humano se relaciona com a natureza, o trabalho também é encarado como uma contradição na sociedade é, ao mesmo tempo, fonte de riqueza para uns e pobreza e sofrimento para a maioria. Nesse sentido, os materiais didáticos e pedagógicos necessitam fornecer instrumentos ao educador e ao educando para que possam compreender as causas das desigualdades e injustiças e, ao mesmo tempo, busquem a possibilidade de construir novas relações humanas no trabalho e na vida.

A gênese e a miríade pedagógica da EJA: avanços e desafios.

Quando pensamos em orientações curriculares para a EJA, se faz necessário questionar: quais são os conteúdos educacionais para jovens e adultos? Que conteúdos e métodos podem aproximar a escola do turbilhão da vida - em acelerada transformação científico-tecnológica -, e angustiante permanência das desigualdades e conflitos que perpassam a vida desses trabalhadores?

A primeira questão, já discutida anteriormente, é tratar o jovem e o adulto com a sua especificidade, isto é, entender que o conteúdo a ser trabalhado precisa estar atento as necessidades desse público, deixando de lado as propostas infantilizadas na EJA.

Segundo, entender que a EJA cumpre uma função reparadora, conforme aponta o Parecer n.11/2000, portanto, o currículo é o mesmo da Educação Básica, a diferença esta posta na abordagem desse conteúdo. A metodologia na EJA envolve o diálogo, as questões problematizadoras do cotidiano, o conhecimento científico integrado à realidade dos educandos.

Ao considerarmos o caráter marginal atribuído à EJA, percebemos que por meio das lutas populares, dos fóruns de educadores de EJA e de outros sujeitos engajados na transformação da educação, que houve alguns avanços históricos no que se refere ao ensino e aprendizagem para esta modalidade de ensino e, por outro lado, ainda persistem alguns desafios a serem superados.

Em primeiro lugar é preciso considerar o legado histórico da educação popular que orienta o compromisso político com a transformação da sociedade brasileira. Ter esse compromisso político como horizonte nos dá um posicionamento importante para a valorização da EJA e do seu lugar enquanto direito a uma educação de qualidade.

Uma das conquistas da EJA, fruto da luta pelo direito da educação, foi o reconhecimento da modalidade em âmbito formal, porém ainda é um direito no âmbito formal, estão assegurados no plano legal, na Constituição de 88, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Plano Nacional da Educação.

Como modalidade educativa, com identidade própria é um avanço significativo, foi muito importante esse reconhecimento da EJA como modalidade com especificidade própria, mas não podemos esquecer que o supletivo ainda é incentivado e garantido pela legislação. Portanto, entre o formal e o real ainda há um desafio a ser superado.

A inclusão da EJA no Fundos de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), embora, ainda seja preciso lutar pela equiparação, foi outro avanço conquistado, bem como a inserção da EJA no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), inclusive, com livros didáticos extensivos ao ensino médio. É preciso considerar que produção de materiais didáticos e de apoio, tais como os Cadernos pedagógicos para a EJA, constituem um incentivo essencial para a valorização dos jovens e adultos. Há, também, nessa perspectiva o incentivo a novas matrículas, que prevê recursos financeiros para novas turmas.

No entanto, permanecem muitos desafios e esquecimentos, entre eles, ultrapassar a valorização mais simbólica do que efetiva, ou seja, a luta pela construção de uma política pública permanente.

Essa realidade é expressa na desarticulação das políticas propostas, como programas e projetos, com ações ainda fragmentadas. Além disso, é preciso que as políticas intersetoriais (educação, saúde, esporte, cultura, lazer) atuem de forma integrada.

Nesse sentido, é importante, também, o em uma formação humana em detrimento em uma formação mercadológica para romper com a dualidade estrutural que mantém a desigualdade educacional em nosso país.

Afinal, concordamos com Rummert (2008, p 28) que ainda há muito por conquistar no âmbito da educação de jovens e adultos, “aos movimentos sociais brasileiros cabem tarefas que, por sua complexidade e pelas dificuldades que se avolumam nas tensões postas pela realidade do país, exigem determinação e vigor”.

Entendemos que tais pressupostos não serão derivados da conformação à ordem vigente, de exploração e fragmentação do conhecimento, mas da convicção da importância das lutas e comprometimento dos sujeitos da EJA em alterar, substantivamente, a atual correlação de forças e da capacidade de mobilização para fazê-lo.

Referências

BOMENY, Helena Maria Bousquer. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CARLOS, José; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

FÁVERO, Osmar; SANTOS, Ênio Serra dos. Análise da coleção cadernos de EJA: materiais pedagógicos para o 1º e o 2º segmentos do ensino fundamental de jovens e adultos. In.: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Líber Livro e Editora UFF, 2011. p. 199-233.

FREIRE, Paulo & SHOR Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Paz e Terra: RJ, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler; em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo, HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

GHIARDELLI Jr, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GRAMSCI, A. Caderno 12. Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. O princípio educativo. In: **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 2000.

LEONTIEV, Aléxis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, Aléxis N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978b.

MAIOLINO, Elielma Velásquez de Sozua; SENNA, Ester. **Educação de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul: implantação e avaliação**. Anais, Anpae Simpósio, 2007.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do Trabalho: uma pedagogia social**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

REGO, T.C.R. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. 14^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 50-70.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, D; REDIN, E; KITKOSKI, J (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RUMMERT, Sonia Maria. A “marca social” da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Revista Trabalho&Educação** –vol.17,nº3–set/dez–2008

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo, Araújo. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998. (p. 195- 252).

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa I**. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

VYGOTSKY, Lev. **A Transformação socialista do homem 1930**. Trad. Nilson Dória. Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm>.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



Considerações Finais

Vimos que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, historicamente, compreendeu um conjunto diverso de processos e práticas formais e informais para aquisição e ampliação dos conhecimentos básicos, de competência técnica e profissional e habilidades socioculturais. (Haddad e Di Pierro, 2000). Ou seja, constitui-se historicamente para atender o jovem e adulto que por diferentes motivos não frequentou a escola na idade “regular”. Somente após a aprovação da LDB 9394/96 a Educação de Jovens e Adultos, é então, definida como modalidade de ensino, destinada a jovens e adultos que não tiveram, em idade própria, acesso ou continuidade dos estudos.

Perceber que a educação de jovens e adultos, historicamente, tem papel secundário no cenário da educação brasileira, impulsiona-nos, como educadores, a compreendê-la, para melhor contribuir para a reversão desse quadro, assim como para dar-lhe visibilidade.

Dialogar com saberes, desejos e expectativas de educandos jovens e adultos de classes populares é uma forma de vivenciar o currículo no cotidiano e de aproximar saberes teóricos e práticos, promovendo conscientização de discentes acerca de seus direitos, de modo a que possam criticar a realidade e nela intervir para mudar estruturas sociais injustas.

Ao considerar as experiências dos educandos, os professores assumem um ponto de partida real para alavancar processos educativos envolvidos com a experiência existencial dos sujeitos, facilitando a compreensão científica, superando o saber do senso comum pelo conhecimento crítico e recusando qualquer explicação fatalista da história, cujo tempo é feito por homens e mulheres, que se refazem ao mesmo tempo em que são dele fazedores. (FREIRE, 2001).

Investigar processos curriculares para a EJA, em tempos e espaços definidos, a partir da lógica de seus sujeitos poderá fazer emergir, para esta modalidade de ensino, concepções e sentidos de fazeres pedagógicos, visando a tensionar/problematizar um caminho de fortalecimento da luta pela garantia do direito à educação preceituado na Constituição de 1988.

O desafio é verificar como práticas curriculares alteram (ou não) a validade histórica de conhecimentos que se tornaram um agravo da colonialidade do poder, ao criarem gigantes no imaginário de professores, alunos e sociedade, quanto à suposta incapacidade de aprender desses sujeitos jovens e adultos. A mudança dessa realidade é o eixo da luta por um outro currículo, visando à garantia do direito à educação e à emancipação humana.

A inclusão do financiamento da EJA no Fundeb foi outro ponto positivo, afinal o fundo anterior excluía essa modalidade. Sem embargo, tais avanços têm que ser vistos com muita cautela, principalmente devido aos seguintes fatores: o crescimento no investimento acontece, mas em termos comparativos com gestões (FHC, por exemplo) que investiram muito pouco na EJA, inclusive

com a tentativa de desresponsabilizar o Estado e sua transferência para a sociedade civil; o aporte aumentou, mas ainda é exíguo para atender com qualidade social o público jovem e adulto excluído ou que não completou seus estudos, apesar de o ensino fundamental ser obrigatório desde 1988; os programas/campanhas de curta duração continuaram como tônica de muitas das ações adotadas.

As nossas conclusões remetem às dificuldades de natureza política, organizacional, pedagógica e conceitual que enfrentaram os professores para realizar o trabalho na EJA. Merece destaque a falta de condições para a realização do trabalho docente nos moldes definidos na proposta de EJA, em meio à sobrecarga de trabalho com um número elevado de turmas de cursos em suas modalidades e níveis, comprometendo iniciativas na área de pesquisa e extensão, ações relacionadas ao apoio e à organização do ensino e demais atividades complementares previstas no currículo.

Esses educadores necessitam de uma política pública de formação do educador da EJA. É preciso que se pense em um processo consistente de formação deste profissional, que tenha sua base em curso de graduação, inserindo-se nos cursos de pedagogia e licenciaturas algumas disciplinas sobre a temática, estimulando-se o desenvolvimento de projetos de extensão nesse campo de atuação, criando-se condições para que esses educadores tenham a formação continuada em seus locais de trabalho, integrando teoria e prática.

