

IVANILDO DO SOCORRO MENDES GOMES

**A POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: um estudo sobre as diretrizes e propostas curriculares elaboradas durante o
governo Fernando Henrique Cardoso**

**Belém – PA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
2005**

IVANILDO DO SOCORRO MENDES GOMES

A POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo sobre as diretrizes e propostas curriculares elaboradas durante o governo Fernando Henrique Cardoso

Dissertação apresentada no Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da UFPA, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores, sob a orientação do Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha.

**Belém – PA
UFPA
2005**

IVANILDO DO SOCORRO MENDES GOMES

A POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo sobre as diretrizes e propostas curriculares elaboradas durante o governo Fernando Henrique Cardoso

Dissertação apresentada no Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da UFPA, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores sob a orientação do Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha.

Data: ____/____/____

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (UFPA)
Orientador

Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva (UFPA)
Examinadora

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)
Examinadora

Prof. Dr. Salomão Mufarrej (UFPA)
Examinador (suplente)

**Belém – PA
UFPA
2005**

DEDICATÓRIA

À toda minha família, especialmente, aos meus pais Norito Pinto Gomes e Iranildes Mendes Gomes, que não tiveram a chance de ficar muito tempo na escola, mas que desde cedo perceberam que a educação é uma questão de vida e sempre procuraram incentivar seus filhos a frequentar uma escolar.

A todos os meus amigos, com destaque ao Prof. M.Sc. José Gattass Filho, que sempre acompanhou o meu trabalho na área da educação e me incentivou a fazer o Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a todos aqueles que estiveram envolvidos na elaboração deste trabalho. Lembrar de todos seria impossível, mas esquecer daqueles que estiveram mais próximos seria injusto.

Por isto, deixo registrado o meu agradecimento aos meus parentes, em especial às minhas irmãs Benedita Natalina, Maria de Jesus, Rosirene e Luciete de Nazaré Mendes Gomes, por terem constantemente me incentivado a seguir em frente na minha formação.

Agradeço aos meus professores e às minhas professoras que tiveram um desempenho excelente na condução das aulas e que são exemplos de dedicação à educação.

Da mesma forma, meus agradecimentos:

Ao Prof. Genylton Odilon Rego da Rocha, pela orientação que realizou durante a pesquisa mostrando toda sua preocupação com o fazer científico.

Aos meus parceiros de estudos Rosinaldo, Jadson Fernando e Raimundo Afonso, pelos papos informais, mas bastante sérios, que me ajudaram muitas vezes dissipar as minhas angústias diante da produção da pesquisa.

A educação de adultos transformadora pode fazer a sua parte, esboçando conexões entre as várias lutas com as quais os diversos movimentos estão engajados. O que está sendo defendido aqui é o desenvolvimento de programas que não sirvam para promover uma voz à custa de outras vozes, mas que são inclusivos de vozes diferentes e enfatizam a multiplicidade de subjetividades envolvidas nos processos de opressão estrutural e sistêmica.

(Peter Mayo)

RESUMO

A pesquisa tem como objeto a política curricular para a educação de jovens e adultos no Brasil. Através de análise documental buscou identificar as orientações políticas, pedagógicas e curriculares que estão presentes nas atuais diretrizes e propostas curriculares oficiais para o 1º e 2º segmentos para este segmento. Esse estudo constatou: uma visão compensatória de educação que marcou e marca a EJA no Brasil, causando descontinuidade no atendimento e que orientações internacionais prevaleceram no embate pela configuração curricular. Verificou que a atual política curricular para a EJA no Brasil mostra que a função da escola no seio de nossa sociedade não tem contemplado os interesses da maioria da população, pois ainda se identifica nas reformas neoconservadoras que ocorrem no campo educativo, um sentido destrutivo e mutilador do que é ser cidadão e que o contexto da elaboração dos documentos demonstrando que o Brasil não tem conseguido aprender com os dados históricos que tem mostrado a perpetuação de um quadro de fracasso escolar no contexto brasileiro como mostram os dados fornecidos por diferentes órgãos: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE, Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e outros. Na análise do conhecimento oficial prescrito pelo governo Brasileiro, com base nas Diretrizes e Propostas Curriculares Nacionais para EJA, evidencia uma matriz curricular adota pelo Estado marcada pelo “modelo cientificista” do currículo, onde se prima pelo jogo de objetivos e organização linear do conhecimento, preocupado com o mundo do trabalho e do mundo globalizado; a concepção de EJA ainda é vista num sentido de “recuperar o tempo perdido” na “idade própria” para a educação, apelando para a infantilização do adulto; são documentos marcadamente produtos do neoliberalismo exercido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Neste sentido, a organização curricular é marcadamente técnica, a política curricular é fruto prioritariamente de decisão governamental e as orientações pedagógicas são distantes das práticas efetivas dos professores e alunos envolvidos no trabalho com a EJA.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos / conhecimento oficial / política curricular.

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo
AID – Agency for International Development
ALFASOL – Alfabetização Solidária
ANEJA – Avaliação Nacional da Educação de Jovens e Adultos
ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores da Educação
BM – Banco Mundial
CE – Centro de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CES – Centros de Ensino Supletivo
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEJA – Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CONFITEA – V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
Cruzada ABC – Cruzada de Ação Básica Cristã
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INCAPE – Instituto de Investigación, Capacitación y Perfeccionamiento Educativo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IPM – Instituto Paulo Montenegro
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Cone Sul

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA-SP – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONGs – Organizações Não-Governamentais
OREALC – Organização dos Estados da América Latina e Caribe
PCNEJA – Proposta Curricular Nacional para Educação de Jovens e Adultos
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA – População Economicamente Ativa
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional da Educação
PNLD – Programa Nacional de Livro Didático
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT – Partido dos Trabalhadores
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC – Secretaria Executiva de Educação do Pará
SEJA – Serviços de Educação de Jovens e Adultos
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID – United States Agency for International Development
RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetização no Brasil

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	10
2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ESPAÇO DE LUTAS, RUPTURAS E CEDIÇÕES.....	25
2.1 – O que tínhamos como herança do Regime Militar: o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL e o Ensino Supletivo.....	26
2.1.1 – O MOBRAL: estratégia política e pedagógica na consolidação do regime militar.....	26
2.1.2 – O Ensino Supletivo: suas formas, funções e características.....	31
2.2 – O movimento pela renovação da EJA no Brasil.....	35
2.3 – O processo de captura: o que de forma concreta influenciou na educação de jovens e adultos no Brasil a partir da década de 1990?.....	47
3 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO OBJETO DE POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL.....	81
3.1 – O currículo como objeto de política pública.....	81
3.2 – A atual política curricular para a educação de jovens e adultos no Brasil.....	89
4 – O CURRÍCULO PARA A EJA: O CONHECIMENTO OFICIAL PRESCRITO PELO GOVERNO BRASILEIRO.....	116
4.1 – As diretrizes curriculares para a EJA.....	117
4.2 – As propostas curriculares para a EJA: um olhar crítico.....	130
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
6 – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	165

1 – INTRODUÇÃO

*"A educação é um direito fundamental do ser humano.
É a chave para o desenvolvimento sustentável,
para a paz e a estabilidade no interior das nações e entre países,
e, portanto, um meio indispensável para a efetiva participação nas sociedades
e economias do século XXI, afetadas pela globalização.
Assim, a necessidade básica de se garantir educação para todos
pode e deve ter resposta com a máxima urgência".
Compromisso de Dakar*

Estou começando a escrever essa dissertação, mas já levanto uma preocupação que vem me acompanhando desde a minha graduação (curso de Pedagogia) em uma universidade pública (Universidade Federal do Pará – UFPA), aguçada em função de minha presença no movimento estudantil e que foi incorporada nas minhas ações enquanto professor de nível superior também na UFPA, permanecendo ainda hoje como aluno do Mestrado Acadêmico em Educação dessa Instituição de Ensino Superior – IES: a postura de defesa da educação de qualidade para todos e com todos, que esteja sempre identificada com os princípios da democracia e justiça social, considerando homem e mulher como seres políticos.

É sempre muito duro lutar contra uma realidade que nos oprime, castra nossos sonhos, conspira contra quem critica a cristalização de muitos problemas sociais e quem se rebela frente à visão naturalizada da reprodução do fracasso na educação escolar, mas vencer esse desafio é legado de quem luta com bom-senso e senso-crítico; de quem não desiste na primeira resposta negativa que ouve, com a opinião irônica sobre seu trabalho ou suas idéias; de quem não se cala diante de quem tenta comandar, determinar, explorar homens e mulheres em benefício de si mesmo. Acredito na educação como um dos meios de melhoria da qualidade de vida das pessoas e a Educação de Jovens e Adultos deve ser olhada com mais compromisso político-social, pois dela também depende a quebra do ciclo vicioso da reprodução do fracasso escolar, da pobreza e da exclusão em vários aspectos.

A Educação de Jovens e Adultos desde a minha graduação se tornou um fator de preocupação para mim quando, juntamente com um grupo de colegas, pensamos em realizar

um projeto de alfabetização para um bairro da cidade de Cameté que, no nosso ponto de vista, era problemático, com um alto índice de pessoas adultas não alfabetizadas. Chegamos a fazer um levantamento das pessoas, entrevistas para saber o que pensavam sobre a escola, qual a importância que davam à educação escolar e os seus interesses em relação aos estudos.

Sem apoio das instituições, essa nossa ação foi interrompida e o único fruto dessa iniciativa foi o Trabalho de Conclusão de Curso de dois dos meus colegas¹ do curso de Pedagogia. Após o término da minha graduação, fiz concurso para professor substituto para a disciplina Metodologia do Ensino de 1º Grau (agora inexistente) cuja ementa estava voltada para o ensino das primeiras séries (hoje 1ª a 4ª série do ensino fundamental) e também passei a ministrar a disciplina Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar. Mais tarde, com a reformulação do currículo do curso de Pedagogia, essas disciplinas desapareceram (a Metodologia do Ensino de 1º Grau deu lugar às disciplinas de Fundamentos Teórico-Metodológicos das diversas áreas de conhecimento – Matemática, Língua Portuguesa etc. – e Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar à Fundamentos Teórico-Metodológico da Educação Infantil). Nesse momento, o trabalho exigiu-me deixar de lado um pouco do meu interesse pela educação de jovens e adultos.

Durante a minha estada como professor substituto, também tive a oportunidade de ministrar a disciplina Teoria do Currículo para duas turmas de Pedagogia da UFPA/Campus de Cameté, ação que me possibilitou algumas leituras do campo do currículo e que, de uma forma ou de outra, aguçou a minha curiosidade, principalmente, por ser este construto social um campo de contestação, comportando lutas ideológicas, pedagógicas, marcado por diferentes visões de mundo e de homem, variados contextos e interesses culturais, sociais, políticos e econômicos.

¹ O trabalho foi elaborado pelos professores Osvaldo Luiz de Castro e Vilma Barroso Miranda, historiadores e pedagogos formados pela UFPA em 1998.

Em 2002, convidado pela Prefeitura Municipal de Cametá, através da Secretaria Municipal de Educação, assumi a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos daquele município. Naquele momento, deparei-me com grandes problemáticas – a visão meramente supletiva, a EJA como inquilina do ensino fundamental regular, o não credenciamento das escolas que ofereciam o curso de EJA, poucas vagas para uma grande demanda (tanto na cidade quanto no interior), professores com pouca formação (leigos), falta de materiais didáticos, falta de merenda escolar e de um currículo como instrumento social, coletivamente construído, que garantisse a formação de qualidade da população jovem e adulta, dentro dos princípios democráticos, de construção da cidadania e pautado no contexto histórico-social e político-cultural dos tocantinos.

Como Coordenador da Educação de Jovens e Adultos, na Secretaria Municipal de Educação do Município de Cametá/PA, no período de março de 2001 a dezembro de 2002, comecei a interessar-me pela construção do currículo específico para essa modalidade de ensino. Optar por essa modalidade foi uma consequência da própria função que exerci recentemente, pois, repensar o currículo próprio para a EJA, era dar uma nova “cara” a esta modalidade. Era resgatá-la enquanto instrumento de emancipação, de formação para a cidadania, de inclusão sócio-cultural. Tal atenção surgiu dentro de um contexto de municipalização da educação que me desafiou a encontrar soluções para os casos de alto índice de evasão e repetência dos alunos do referido curso que se perpetuou durante todo o tempo que esta modalidade esteve sob a responsabilidade do Governo Estadual.

Apenas algumas listas de conteúdos distribuídos em disciplinas e de acordo com as etapas, foi a herança, em termos do que há muito tempo se acreditou ser currículo escolar, que foi recebida da Secretaria Executiva de Educação do Pará – SEDUC pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Cametá-PA, não só no que se refere a Educação de Jovens e Adultos - EJA, mas em relação a todo o ensino fundamental.

Outro fator que serviu de motivação para que eu voltasse a minha atenção para a EJA foi ter percebido que esta é uma área que, nos últimos anos, teve maior atenção por parte do poder público, da iniciativa privada, de movimentos sociais, Organizações Não-Governamentais – ONGs etc. compelido por uma demanda social por educação de jovens e adultos com qualidade o que me deixou bastante intrigado.

Diante dessas constatações, surgiu o primeiro projeto de pesquisa apresentado ao programa de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal do Pará - UFPA cujo problema era: qual a contribuição do Pará no movimento de reorientação curricular da educação de jovens e adultos no contexto das reformas educacionais que estão sendo viabilizadas no Brasil? Eu via (e ainda vejo) este problema como relevante visto que paralelo aos programas e projetos nacionais oficiais outras ações são viabilizadas por diversos segmentos, como os acima referidos, voltadas para a EJA que, de uma forma ou de outra, acabam por contribuir na discussão/reflexão, sistematização e execução do currículo para EJA, bem como a formação dos educadores e técnicos educacionais que estão atuando nos programas.

Uma das questões, surgida em um dos encontros para orientação com o Prof. Dr. Genylton Rocha, que me fez refletir profundamente foi a seguinte: tendo-se constatado que existem programas com propostas curriculares alternativas de educação de jovens e adultos cabe indagar a que eles são alternativos? Ao oficial? Como posso estudar currículos alternativos se a proposta oficial ainda para mim é desconhecida? Através de minha pesquisa, a priori, eu iria ter que fazer um estudo do que é o oficial para poder analisar o alternativo, e isso realmente não caberia para um curso de dois anos, mesmo porque, além de ser muito ampla, a problemática do currículo (oficiais e alternativos, nacionais e locais, público e privado etc.) não é simples, visto que “uno de los problemas más permanentes del estudio del currículum es que se trata de um concepto multifacético, construido, discutido y gestionado de

nuevo em una variedad de niveles y de âmbitos de enfrentamiento” (GOODSON, 1995: p. 187).

Verifiquei que o Brasil possui hoje uma diretriz curricular e duas “Propostas Curriculares”, uma para 1º ciclo e outra para o 2º ciclo da Educação de Jovens e Adultos, de caráter nacional e tornadas oficiais, que são apresentadas como “*subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino, que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas*” (BRASIL, 1998: p. 14). Nesse sentido, o meu estudo se volta para esta diretriz e para estas propostas tendo por base um problema que coloco com fundamental que questiona: *que orientações políticas, pedagógicas e curriculares estão presentes nas atuais diretrizes e propostas curriculares oficiais para o 1º e 2º segmentos da educação de jovens e adultos no Brasil?*

O estudo pretende buscar subsídios para estar respondendo questões mais específicas como: Em que contexto se deu o processo de elaboração dessas diretrizes e propostas curriculares objeto dessa pesquisa? Qual a matriz curricular adotada nas mesmas? Que concepção de educação de jovens e adultos está embasando o conteúdo dos referidos documentos editados pelo Governo Federal?

É necessário que haja um estudo sobre o currículo oficial para a educação de jovens e adultos uma vez que os seus resultados têm uma relevância socialmente traduzida na possibilidade de ressignificação deste curso, orientada de maneira a promover a formação de indivíduos capazes de decidir suas vidas, ascender social e individualmente, adaptar-se a novos contextos, participar nas decisões sobre as políticas públicas, crescer em liberdade e autoconsciência com os outros, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária.

É conhecendo de forma mais profunda as diretrizes e propostas curriculares oficiais para a EJA que podemos entender a importância destas no contexto brasileiro frente às demandas e necessidades da população jovem e adulta. A utilidade social de todo o

currículo é uma questão que nos impulsiona a pesquisá-lo tentando identificar as modalidades de organização e desenvolvimento curricular, procurando perceber de que forma o mesmo pretende atender as necessidades de alunos e alunas de compreender a sociedade na qual vivem, favorecendo conseqüentemente o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias, características estas consubstanciais de um currículo integrado o qual deve preconizar o respeito aos conhecimentos prévios, às necessidades, aos interesses e aos ritmos de aprendizagem de cada estudante (SANTOMÉ, 1998).

A relevância científica desta pesquisa está no fato dela poder contribuir na discussão sobre os interesses subjacentes a estas propostas presentes nos documentos oficiais que tratam do currículo para a EJA, através da problematização, uma vez que é a primeira vez que o Brasil tem propostas oficiais a nível nacional para essa modalidade de ensino. A análise desses documentos deve favorecer a compreensão da real importância que os mesmos representam ao ensino no contexto brasileiro, pois verifica-se que as transformações na maneira de tratar esta modalidade vem se dando a passos muito lentos, apesar dos resultados de vários estudos (dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2001, mostram que a Região Norte, 11,2% e a Região Nordeste, com 24,3%, têm as maiores taxas de analfabetismo da população de 15 anos e mais) apontarem para a necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos deve constituir-se em política específica, pensada e planejada em função do melhor atendimento desse universo da população.

Saber como as diretrizes e as propostas curriculares estão configuradas nos seus aspectos técnicos, políticos e pedagógico é contribuir para que cada vez mais o atendimento educacional aos jovens e adultos seja melhorado, pois, esta pesquisa pode se tornar um instrumento que favoreça as discussões que a sociedade organizada tem feito sobre essa

modalidade de ensino; pode servir ainda, como subsídio à elaboração de propostas alternativas para a EJA; e também como referência aos que assumem postura crítica ao atendimento educacional para jovens e adultos.

O Ministério da Educação – MEC, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de Julho de 2000), define a EJA como uma modalidade da educação básica, estabelecendo diretrizes e normas a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura curricular dos cursos e dos exames destinados aos jovens e aos adultos pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, bem como pelas Secretarias de Educação e estabelecimentos de ensino, faz-se necessário, então, lançar um olhar mais criterioso sobre o que se está considerando como diretrizes e normas obrigatórias. Neste termo, esta pesquisa visa enfocar o tema sobre “currículo oficial” no contexto em que se configura, em uma realidade em pleno processo de transformação e marcada pelo embate entre as ações do Estado nutrido de uma política neoliberal regulatória e o movimento populacional que tem defendido sua participação nas decisões das políticas públicas brasileiras, no que chamo de exercício democrático da cidadania na luta pela emancipação.

A pesquisa partiu do pressuposto de que todo o processo de construção dos currículos deve passar invariavelmente pelo reconhecimento dos educandos enquanto sujeitos políticos e históricos: percebendo seus modos de vida, as suas culturas, as condições de trabalho a que estão submetidos (assalariados ou integrantes do mercado informal ou desempregados). Essa construção curricular deve, ainda, reconhecer a existência das discriminações sociais, étnicas, de gênero e outras muitas vezes reforçadas pelo fazer pedagógico nas escolas. Deve ser motivada pelo desejo de mudar essa ordem de relações excludentes, que tem contribuído significativamente para que a subalternidade seja perpetuada juntamente com a opressão, o analfabetismo e a baixa escolarização (PAIVA, 1997).

Ao considerar que todo conhecimento construído pelas pesquisas deve ter como referencial a melhoria de vida das pessoas, este trabalho deve olhar para aspectos da educação que têm contribuído para a exclusão social, para o silenciamento de muitas vozes, para responsabilizar o povo pelo seu fracasso e pelo do Brasil. Pondo em evidência essas questões, analisando-as mais profundamente, podemos estar prestando um serviço social à população atingida pelas decisões oficiais no que diz respeito à recolocação em pauta do direito à educação, no sentido de oportunidade de apropriação do conhecimento, e o direito ao desenvolvimento humano, tomado como oportunidade de ampliação da cidadania. Esta última “[...] concebida como a capacidade culturalmente construída de fazer uma história própria, participativa” (PICONEZ, 2003: p. 16) que para ser garantida depende primeiramente da qualidade da educação que deve ser proporcionada a mulheres e homens desse país. A qualidade a que me refiro não se reduz às táticas de planejamento, organização, previsão, controle do desperdício, como imperativo para a empresa moderna, mas, refere-se à capacidade humana de criticar e criar tendo em vista a intervenção e a inovação da realidade. A crítica referida neste texto é entendida na sua forma mais poderosa, de acordo com a concepção defendida por Apple (1999: p. 18) baseado em Henry Louis Gates:

é em si mesma uma afirmação. É uma forma de compromisso, ‘um meio de estabelecer uma reivindicação’. Em essência, é um dos gestos máximos de cidadania porque se constitui num modo profundamente importante de dizer que não estou ‘apenas de passagem’. Eu (nós) moro (amos) aqui. A crítica é, então, um dos mais valiosos instrumentos que temos para demonstrar que esperamos mais do que promessas retóricas e sonhos desfeitos, porque tomamos certas promessas seriamente.

Para isso coloquei como propósitos desta pesquisa ações que buscaram, de uma maneira geral, analisar de uma forma crítica as diretrizes e propostas curriculares oficiais para o 1º e 2º segmentos (ensino fundamental) da educação de jovens e adultos do Brasil com atenção à política curricular e ao conhecimento oficial presentes na constituição desses documentos oficiais. De forma mais específica, pretendi contextualizar o processo de elaboração das atuais diretrizes e propostas curriculares oficiais para o 1º e 2º segmentos

(ensino Fundamental) da educação de jovens e adultos no Brasil; estabeleci relações existentes entre as propostas oficiais e a política curricular implementada a partir da década de 1990 no Brasil; busquei explicitar a concepção de educação de jovens e adultos que embasa os documentos oficiais que tratam do currículo e; além disso, centrei forças na discussão do significado das diretrizes e propostas curriculares em seu nível prescrito para o sistema educacional brasileiro, refletindo sobre a política do conhecimento oficial que perpassa os documentos oficiais e analisando as recomendações oficiais para a educação de jovens e adultos a serem adotadas no Brasil.

O esforço para investigar a proposta oficial para a EJA no Brasil, parece simples, mas ao meu ver não é fácil, se pensarmos na grande discussão que o campo do currículo tem comportado no que diz respeito à sua importância e a sua construção nos diversos contextos. Devido a essa complexidade procurei ter alguns cuidados com os procedimentos metodológicos de investigação, de forma que o estudo fosse realizado com mais rigor.

Gramsci apud Pádua (2000: p. 15) afirma que “todo indivíduo ativo tem uma prática, mas não tem uma clara consciência teórica desta prática que, no entanto, é um conhecimento do mundo, na medida em que transforma o mundo”. Através da pesquisa caminhamos em direção a um conhecimento que tenta superar aquele advindo da mera contemplação e que muitas vezes não está desvelando uma realidade no que ela tem de essencial. Parto da consideração de que toda pesquisa, num sentido amplo, é uma atividade voltada para a solução de problemas, é uma atividade de busca, de indagação, de investigação, de inquirição da realidade, é uma atividade que nos permite, no âmbito da ciência, construir conhecimento ou conjunto de conhecimento de forma elaborada, que nos proporcione uma compreensão desta realidade e oriente nossas ações (PÁDUA, 2000). Voltar o meu olhar para o currículo da educação de jovens e adultos é ir ao encontro do que para mim ainda é desconhecido.

Kuenzer (1998: p. 57), utilizando-se da concepção marxiana aponta como critério fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa o caráter prático da mesma, e assim afirma “[...] o critério de verdade da teoria é o seu caráter prático, sua eficácia para a compreensão e para a intervenção na realidade”. A combinação entre objetivação e subjetivação, portanto, deve ser a tônica central do trabalho que propõe-se a ter validade no processo de intervenção na sociedade. Para Kuenzer, isto só será possível se houver intencionalidade no desenvolvimento do estudo:

[...] o caráter prático da produção científica, no sentido de seu caráter de verdade historicamente possível, só se manifestará se esta intenção estiver presente no momento da investigação, por ocasião das decisões metodológicas que se processam no transcurso de toda pesquisa (Ibidem, p. 57)

A autora em questão, nos propõe um nível de engajamento no decorrer da pesquisa, que inicialmente deve apontar claramente para as intenções a que se deseja chegar.

Estudar as diretrizes e propostas curriculares para a educação de jovens e adultos no Brasil, então, pressupõe comprometer-se em mergulhar nas produções teóricas, mas também dar conta da apreensão do objeto a partir de sua existência mesma: do seu movimento e de sua consolidação. Para isso, um dos primeiros passos foi a realização do levantamento de obras diversas referente ao tema em questão que serviu para uma análise bibliográfica mais detalhada a qual se caracterizou como um estudo que foi definindo mais concretamente o lugar de onde partir para dialogar com os documentos.

Considerando que os procedimentos metodológicos não podem estar dissociados do compromisso profissional e político do pesquisador, mas terão que se constituir num elemento primordial para a compreensão de categorias fundamentais para que se entenda a realidade que ora se apresenta, começar com uma revisão bibliográfica me possibilitou ir ao encontro de idéias relevantes para o diálogo com os documentos com base no que se colocou enquanto categorias de análise: conhecimento oficial, política curricular e educação de jovens e adultos são, no meu entender, categorias importantes para compreender a realidade das

diretrizes e propostas curriculares voltadas à educação de jovens e adultos dentro do processo de reorientação curricular que ocorre no Brasil.

Paralelamente à revisão bibliográfica, que foi delineando o quadro teórico da pesquisa, fiz o levantamento e seleção dos documentos a serem analisados na pesquisa e que julguei tornarem-se importantes para estar respondendo as minhas principais questões definidas como objeto de estudo. Foi o momento de organização do material o que exigiu uma leitura geral, “flutuante”, dos documentos.

Esta pesquisa considerou como principais documentos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e as Propostas Curriculares para o 1º e 2º Segmentos (Ensino Fundamental) da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para entendermos a fundo o sentido de sua elaboração no contexto brasileiro, bem como as orientações e os fundamentos presentes nos documentos, lancei mão, em momentos oportunos da Declaração de Brasília, documento final da Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFITEA, sediada pelo Brasil em janeiro de 1997, da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos elaborada pelos participantes da V CONFITEA e Plano Nacional da Educação – PNC, documentos estes relevantes para o desenvolvimento deste trabalho.

O estudo, então, teve como método de investigação a pesquisa documental, utilizando-se da técnica de análise de documentos como uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38) a qual nos possibilitou a compreensão mais contextualizada do problema em estudo. A opção pela análise de documentos se deu por dois motivos básicos: primeiro, pela dificuldade de contato direto com os autores das propostas curriculares por encontrarem-se em diferentes regiões do país; e, segundo, porque houve um interesse em estudar o problema a

partir da própria expressão escrita do documento (que é uma expressão de sujeitos) (Ibdem, 39).

Partindo da consideração de que Diretrizes e Propostas Curriculares, objeto desse estudo, são documentos representativos, juntamente com outros do seu contexto, eles foram reveladores – por serem oficiais – do que o Estado espera do cotidiano da educação de jovens e adultos no Brasil, pois:

O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial [...] é difícil, se não impossível, discutir o currículo de forma relevante sem colocar suas características num contexto social, cultural e histórico (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

A análise documental apresentou algumas vantagens para esta pesquisa: primeiro pelo fato dos documentos serem uma fonte natural de informações tendo origem num determinado contexto e, portanto, retratarem e fornecerem informações sobre um mesmo assunto e, segundo por serem os documentos constituidores de uma fonte de pesquisa estável e rica, pois permanecem através dos tempos, podendo servir de base a diferentes estudos, com diferentes enfoques, dando assim mais estabilidade aos resultados obtidos nos estudos (ANDRÉ, 2002).

O estudo procedeu-se lançando mão da *análise de conteúdo (AC)*, não com a intenção de obter a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo dos textos dos documentos, mas, acreditando que, através dela, fosse possível obter as inferências quanto às causas e conseqüências da mensagem, tentando fugir da mera demonstração que tem se configurado como necessariamente estática e unívoca e buscando utilizar a argumentação enquanto forma dinâmica e adaptável a variações temporais das situações argumentativas (BALAU, 1981).

Outra relevância da AC, de acordo com Bardin (1977) é que esta não se configura como um instrumento, mas, um leque de apetrechos, ou, com maior rigor, será um

único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto.

A análise de conteúdo nas mensagens escritas se tornou importante porque estas são fontes estáveis de informação e constituem um material objetivo o qual fica sempre disponível, permitindo que haja possibilidade de retornarmos a ele todas as vezes que sentirmos necessidade e, além disso, esse método “se presta para o estudo ‘das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências’ e [...] para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 1987, pp. 159-160).

Fiz, inicialmente, o levantamento e seleção dos documentos a serem analisados na pesquisa e que julguei importantes fontes de informação e de respostas às minhas principais questões definidas como objeto de estudo. Esta etapa Triviños (1987, p. 161), de acordo com Bardin, denomina de **“pré-análise”**, sendo o momento de organização do material o que exige uma leitura geral, “flutuante”, dos documentos. A análise dos dados contidos nos documentos implicaram, num primeiro momento, na organização de todo o material, dividindo em partes, relacionando essas partes e procurando identificar neles tendências e padrões relevantes.

Em seguida fiz uma revisão bibliográfica para retirar das obras as idéias relevantes para o diálogo com os documentos. Foi um passo significativo para que eu pudesse ir definindo o quadro teórico da pesquisa e que deu origem a uma redação de caráter parcial que foi discutida com o orientador da dissertação resultando na construção do texto apresentado no Exame de Qualificação.

Num segundo momento, as tendências e padrões – presentes nos documentos selecionados – foram reavaliados, buscando-se relações e inferências que permitissem a

superação da mera descrição dos dados. Nesta etapa, momento da realização da “**descrição analítica**” (Idem) os documentos que constituem o *corpus* da pesquisa foram submetido a um estudo aprofundado orientado pelo referencial teórico.

Considerando que o meu interesse foi, muito mais que descrever ou quantificar os conteúdos (sabendo que algumas vezes pode ser necessário tal processo), fiz uma análise considerando tanto informações presentes como também as que estão ausentes nos documentos em um constante diálogo com as teorias que foram “alimentando” a crítica, os argumentos, as conclusões sobre o objeto de estudo. Esta é a fase da “**interpretação referencial**” (Idem, p. 62), em que a análise do conteúdo dos documentos iniciada já nas etapas anteriores continuaram, só que de forma mais aprofundada. Nesse momento, a minha atenção não esteve voltada exclusivamente para o *conteúdo manifesto* dos documentos, mas, também, para o *conteúdo latente* que eles possuem e que me permitirão aprofundar a análise.

O desenvolvimento do texto obedeceu ao que se delineou como objeto de estudo, descrevendo, interpretando, analisando, refletindo, julgando os dados levantados. Foram utilizadas citações literais e textuais a fim de esclarecer e/ou sustentar uma argumentação. Também, pôde ser feito uso de citações conceituais, no momento em que se precisou comentar ou resumir o pensamento de algum autor.

Na segunda seção “**A educação de jovens e adultos no Brasil: espaço de lutas, rupturas e cedições**”, faço primeiramente um resgate histórico de dois programas significativos no atendimento dos jovens e dos adultos pouco ou não escolarizados: Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL e o Ensino Supletivo que eu aponto como ações que são responsáveis por uma visão compensatória de educação marcadamente militarista e representam processos e práticas formais voltadas à alfabetização e elevação de escolaridade de jovens e adultos, mostrando suas descontinuidades quanto ao atendimento e pouca eficácia no combate ao analfabetismo e baixa escolaridade. Em seguida, ressalto que a

luta pela EJA no Brasil não é recente, mas que sempre se apresentou como uma prática limitada aos interesses de poucos, pois mesmo com um o movimento de renovação da EJA no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 em prol de uma educação pública popular, os interesses do Estado marcado por orientações internacionais conseguiu sobressair-se, ou seja, trato dos embates que se travaram na busca pela definição, organização e consolidação de um melhor atendimento educacional aos jovens e adultos pouco ou não escolarizados, na perspectiva da sociedade civil brasileira e de alguns organismos internacionais.

Na terceira seção **“A educação de jovens e adultos como objeto de política curricular no Brasil”**, elaboro um estudo sobre como a política curricular tem se efetivado no Brasil situando-a no conjunto de políticas públicas tornadas oficiais. Prosseguindo, faço um apanhado sobre a atual política curricular para a EJA no Brasil tentando mostrar que a função da escola no seio de nossa sociedade não tem contemplado os interesses da maioria da população no que diz respeito às práticas não autoritárias e não alienantes, pois ainda se verifica nas reformas neoconservadoras que ocorrem no campo educativo, um sentido destrutivo e mutilador do que é ser cidadão. Busco contextualizar o processo de elaboração das diretrizes e propostas curriculares para a EJA, demonstrando que o Brasil não tem conseguido aprender com os dados históricos que tem mostrado a perpetuação de um quadro de fracasso escolar no contexto brasileiro, fruto de um ciclo vicioso de (re)produção desse fracasso que tem permanecido nos dias atuais, como mostram os dados fornecidos por diferentes órgãos: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE, Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e outros.

Na quarta seção **“O currículo para a EJA: o conhecimento oficial prescrito pelo governo Brasileiro”**, analiso os documentos oficiais elaborados pela esfera federal (governo brasileiro) – Diretrizes e Propostas Curriculares Nacionais para a Educação de

Jovens e Adultos com minha atenção voltada tanto para o *conteúdo manifesto* dos documentos como para o *conteúdo latente* que eles possuem e que me permitiram aprofundar a análise. Busco primeiramente entender como estão elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA enquanto instrumento regulador e normatizador desta modalidade de ensino no contexto brasileiro. Quanto às Propostas Curriculares Nacionais para a EJA concebidas pelo governo brasileiro, descrevo e analiso seus conteúdos, tentando evidenciar os conhecimentos que o governo tornou oficial para o Brasil e como eles respondem à realidade brasileira, no que diz respeito à sociedade, à cultura, à economia, à política; caracterizar a matriz curricular adota pelo Estado tentando perceber se pode funcionar como um instrumento de emancipação ou de condicionamento às práticas de dominação e exclusão; se a concepção de EJA embasa realmente um fazer democrático ou um autoritarismo neoliberal. Neste sentido, foi fundamental a discussão sobre as orientações curriculares, políticas e pedagógicas presentes nas diretrizes e propostas curriculares nacionais para a EJA.

2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ESPAÇO DE LUTAS, RUPTURAS E CEDIÇÕES

O número e a diversidade de iniciativas voltadas para a redução dos índices de analfabetismo, para a elevação da escolaridade ou, ainda, para a formação continuada da população jovem e adulta é considerável em nosso país. Vieram sendo empreendidas desde o Brasil Colônia e têm se intensificado ainda mais nos últimos anos. Isso torna complicada a pretensão de quem queira dar conta de fazer um estudo minucioso sobre a EJA, visto que essa modalidade de ensino se caracteriza como um universo plural de práticas formativas o que pode implicar em algumas negligências, pois a educação de jovens e adultos, estende-se por quase todos os domínios da vida social (SCOCUGLIA, 2000): setor público e privado, regional e nacional, comunitário e municipal.

Este trabalho, entretanto, parte do pressuposto de que o atendimento educacional aos jovens e adultos pouco ou não-escolarizados, efetivado historicamente, sempre apresentou uma descontinuidade tanto no tempo quanto no espaço, incentivada ora pelo poder público, ora pelo movimento social. Esta pesquisa não pretendeu prescindir do contexto histórico e considera que o movimento de reestruturação curricular que está se dando atualmente é produzido por novos desafios e por novas e antigas orientações

que vão dando cores, feições e personalidades aos destinos da educação de adultos. Assim foi com o movimento de educação popular que teve em Paulo Freire sua significativa fonte inspiradora. Assim foram as grandes campanhas alfabetizadoras que mostraram limites e possibilidades em governos conservadores e revolucionários. Assim foram as experiências formais de escolarização de jovens e adultos produzidas pelos sistemas público e privado de ensino. Todas elas permanecem como matrizes para novas experiências que vão se constituindo (HADDAD, 1998, pp. 7-8).

Este é o caso do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que apesar de denominar-se como um “movimento” não passou de uma campanha emergencial e compensatória a nível nacional e do Ensino Supletivo que apesar de ser colocado como uma nova forma de considerar o atendimento educacional para jovens e adultos enquanto direito,

continuou (e continua) em muitos Estados como uma grande campanha de certificação. Ambos constituem o legado que herdamos do regime militarista.

2.1 – O que tínhamos como herança do Regime Militar: o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL e o Ensino Supletivo

2.1.1 – O MOBRAL: estratégia política e pedagógica na consolidação do regime militar

Durante a década de 1950, vai começar a se delinear um campo teórico-pedagógico que passa a se preocupar com a discussão sobre temas como analfabetismo e educação de adultos no Brasil como forma de estar superando idéias preconceituosas sobre os adultos analfabetos e tentando reconhecer seus saberes e capacidades. A concepção de que o analfabetismo era uma causa e não um efeito da situação econômica, social e cultural do país e que cristalizava uma “[...] visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal” (BRASIL, 1998, p. 20) foi criticada por vezes que superavam esse preconceito, como a do educador Paulo Freire – na década de 1960 - que foi fundamental no desenvolvimento da educação de jovens e adultos no Brasil, tornando-se referência principal para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para a sua conscientização. Para ele, as iniciativas de educação popular deveriam ser organizadas a partir de trabalhos que levavam em conta a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos.

Havia uma preocupação específica com as interações entre a educação e a política ao longo dos seus discursos pedagógicos, sempre enfatizando o homem como ser que faz e refaz conscientemente o seu saber e a sua história:

Para Paulo Freire, a politicidade do ato educativo é concomitante à educabilidade do ato político. A educação é (sempre) política e a atividade política educa (contém uma pedagogia). A prática (e a teoria) educativa não contém apenas aspectos políticos, porquanto se revela política integralmente nos mínimos instantes e detalhes (SCOCUGLIA, 2000, pp. 33-4).

As idéias freireanas vão soar positivamente no meio dos que defendiam a educação pública, contrariando os anseios dos privatistas, no fim da década de 1950 e início da década de 1960. A crítica que Freire passou a fazer ao que ele denominou de “educação bancária” começou a funcionar como um “antídoto ao fracasso”, até então consumado nas campanhas alfabetizadoras anteriores. Vieram à tona novas preocupações com a “educação dos adultos”, tendo destaque a defesa de que a alfabetização de adultos não deveria existir como uma prática e uma teoria neutras. Ao contrário disso, tal processo teria que conter motivações e emanar conseqüências carregadas de conteúdos políticos, econômicos, sociais e culturais (Ibdem, p. 47).

Essas idéias eram preocupantes para as elites que desejavam uma educação de adultos agindo preventivamente, impedindo a subversão e as perturbações sociais, ou seja, que ela permanecesse como instrumento de alienação. Mas Paulo Freire continuou firme na defesa de uma educação que priorizasse a busca da liberdade autêntica e já naquela época afirmava que:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 67).

Paulo Freire, fez um grande trabalho de alfabetização no Nordeste. As suas experiências e idéias inspiraram até mesmo grupos direitistas na elaboração de seus programas (só que esvaziadas do aspecto político-transformador). Participou do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em 1963, quando foi criada a Comissão Nacional de Cultura Popular. Chegou a dirigir a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização o qual foi extinto duas semanas após o golpe militar, por ser “considerado um dos mais perigosos planos subversivo em marcha” (SCOCUGLIA, 2000, p. 49).

Com o golpe militar de 1964, iniciaram-se as tentativas de silenciar as iniciativas de educação popular que defendia e punha em prática uma formação política e crítica: grupos que atuavam na alfabetização de adultos foram reprimidos e então o governo passou a assumir uma política de máximo controle. Esse foi um período de autoritarismo delineado no Brasil que teve a educação, e, em particular, a educação de adultos, como um dos seus focos de ataque. Ela foi sendo redefinida para se tornar um elemento de consolidação dos ideais militaristas. As primeiras providências pós golpe militar foi de tentar barrar o crescimento dos movimentos sociais, a extensão dos direitos sociais aos trabalhadores rurais, a mobilização dos trabalhadores urbanos, a efervescência dos projetos educacionais de cunho popular que apontavam para a possibilidade de uma transformação mais radical da estrutura social brasileira:

O regime militar foi caracterizado, no plano político, pela repressão aos movimentos da sociedade civil: centenas de brasileiros, sob alegação de terem idéias ou praticarem atos subversivos, foram exilados do país, cassados, presos, mortos ou desaparecidos. Movimentos de caráter popular, como os de educação, foram suspensos. Instaura-se a censura. No plano sócio econômico, dá-se continuidade ao processo de internacionalização da economia, resultando num modelo concentrador de renda. Era preciso fazer o “bolo” crescer para poder dividi-lo. Decididamente, assumiu-se a política desenvolvimentista impulsionada pelo governo JK, acrescida de segurança (SOARES, 1995, p. 159).

No atendimento educacional aos jovens e adultos entra em cena a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), um movimento de educação de jovens e adultos cujo objetivo era “capacitar o homem analfabeto-marginalizado a ser tornar um participante na sua sociedade contemporânea, como contribuinte do desenvolvimento sócio econômico e receptor de seus bens” (Cruzada ABC, 1965 apud SCOCUGLIA, 2000, p. 153). Esse movimento foi oficializado em 1965, através de um acordo entre United States Agency for International Development – USAID, o Colégio Agnes Erskine (Recife) e a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE.

A Cruzada do ABC tinha como intento contestar política e pedagogicamente os programas de alfabetização de adultos que o precederam, principalmente o Método Paulo Freire, que havia sido adotado pelo governo que foi deposto (Goulart) pelos militares, visto que o desenvolvimento da educação no período foi marcado pelo tecnicismo da Agency for International Development – AID, o que dava às práticas educativas um caráter de racionalidade, eficácia e produtividade. Essa tendência aproximava a educação dos interesses dos militares ao enfatizar as inovações organizacionais e técnicas “à serviço do binômio desenvolvimento-segurança” (SOARES, 1995, p. 159) e a afastava da concepção de “prática de liberdade”, de “conscientização”, de “dialogicidade”, de “práxis” defendida por Paulo Freire.

A Cruzada foi um campo fértil para se iniciar o lançamento do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967). Esse projeto, de cunho nacional, no *plano pedagógico*, tentou consolidar como objetivo a alfabetização funcional e a valorização do homem pela leitura e a escrita empregando o sistema Paulo Freire, com restrições (GROSSI et al, 1998). A observação que essa autora faz está relacionada ao fato de que, embora as orientações metodológicas e os materiais didáticos do MOBRAL reproduzissem muitos aspectos e se utilizassem de alguns termos das experiências da educação popular – como palavras geradoras, por exemplo – houve um esvaziamento de todo o sentido crítico e problematizador, pois,

Propunha-se a alfabetizar a partir de palavras-chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa (BRASIL, 1998, p. 26).

No *plano político*, o discurso de integração do povo simples aos benefícios da sociedade moderna funcionou como uma ação legitimadora do regime militar e, então, o MOBRAL se torna um dos veículos dessa legitimação quando assume um distanciamento da sua proposta inicial – mais pautada nos aspectos pedagógicos – pressionado pelo

endurecimento do regime militar: “Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares” (HADDAD & DI PIERRO 2000, p. 114).

Para que esse intuito se concretizasse, como afirma Soares (1995), o MOBRAL ficou ligado diretamente ao Ministério do Planejamento e a presidência foi para as mãos do economista Mário Henrique Simonser, que fazia parte como colaborador do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPES, que foi criada em 1961 por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, e que influenciou de forma bastante significativa na realização do golpe militar de 1964 e na consolidação do regime que se implantou.

O MOBRAL, enquanto um movimento puramente estatal com fins político-promocionais e de controle social das periferias urbanas e das zonas rurais, revelou que o Estado autoritário que pretendeu resolver os problemas educacionais sem a participação popular e sem a participação dos educadores, portanto, pela via tecnoburocrática, através de grandes projetos ou campanhas, teve como saldo fragorosos fracassos (GADOTTI, 1988). Daí poder-se concluir, o quanto é grande o risco de se tornar um fracasso as ações educacionais que se fazem sem a participação da sociedade.

Em 1985, o MOBRAL é extinto devido seu insucesso, não conseguindo atingir as metas que preconizava. Sua derrocada foi marcada pela crítica à permanência quase que dos mesmos índices de analfabetismo e aumento do número de analfabetos funcionais, pois muito mais que educação para a emancipação e melhoria da qualidade de vida ele funcionou como inculcação dos preceitos da ditadura.

2.1.2 – O Ensino Supletivo: suas formas, funções e características

A oferta de educação de adultos na modalidade supletiva começou a ser discutida concomitantemente com o desenvolvimento das ações do MOBRAL, a partir da aprovação da Lei, 5.692/71, que regulou a oferta de 1º e 2º Graus, a qual reservou todo um capítulo ao ensino supletivo definindo sua finalidade, abrangência e formas de realização, em um contexto que primava pelo “melhor ajuste da organização escolar aos postulados da tendência tecnicista da educação, o que, aliás, se harmoniza com as características do grupo que ascendeu ao poder a partir de 1964, dado que este é composto especialmente de militares e tecnocratas” (LOPES, 1985 apud SOARES, 1995, p. 178).

Quanto às suas *formas*, o ensino supletivo foi sendo organizado em *cursos* e *exames* de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. Segundo Soares (1995), os cursos teriam que se ajustar quanto a sua estrutura, a duração e o regime escolar às finalidades de suprir a escolarização aos jovens e adultos que não a tivessem, que para possibilitar alcançar o maior número de alunos deveriam ser ministrados em classes ou mediante a utilização de meios de comunicação. Os exames compreenderiam a parte do currículo relacionada ao núcleo comum, que foi estabelecida pelo Conselho Federal de Educação – CFE, o que habilitava ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

O Parecer 699/72, elaborado por uma comissão instituída pelo então Ministro da Educação e Cultura, Senador Jarbas Passarinho, veio de encontro ao tipo de atendimento que estava se dando – “exames de madureza”: além do Estado a outras instituições privadas foi possibilitada a realização dos exames e expedição de certificados de forma, muitas vezes, abusiva. O Parecer definiu a política para o Ensino Supletivo e propôs as suas bases doutrinárias tendo como principal objetivo a volta do controle do Estado e a introdução do que consideravam “uma nova concepção” à qual deveria ter as tendências, como afirma Soares (1995), de busca da educação integral na síntese do geral – “acadêmico” – com o

profissional – “preparação da força de trabalho”, a de uma escolarização que fosse menos formal e mais “aberta” e o impacto da tecnologia e dos meios de comunicação como, paradoxalmente, causa e solução dos problemas apresentados pela estrutura dos exames. A centralização dos exames nas mãos do Estado se deu pela ocorrência de agravantes como:

A redução de idade; a dispersão dos exames em um número crescente de estabelecimentos oficiais e particulares conduzindo à disparidade de critérios; ausência de controle de poder público sobre os cursos e sobre os exames, e fuga da escola regular pelos que deveriam segui-la e concluí-la. (Ibidem, p. 171).

Com a criação do ensino supletivo, a escolaridade se ampliou para além da alfabetização chegando à totalidade do ensino de 1º grau e o MEC começou a implantação dos Centros de Ensino Supletivo – CES, nos diversos estados brasileiros, com o objetivo de atender todos os alunos – inclusive os egressos do MOBREAL – que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada para as séries iniciais do ensino de primeiro grau. Nesse contexto, surgiram os programas de educação de jovens e adultos de caráter compensatório, que assumiam como justificava a necessidade de recuperar o atraso dos que não haviam usufruído da escolarização na idade própria e para que isso fosse possível o ensino poderia se dar de diversas formas:

Esse ensino poderia ser ministrado a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais, de acordo com os seus respectivos Conselhos de Educação. Já nesse período se afirmava a necessidade de adequar o ensino ao “tipo especial de aluno a que se destina”. (Brasil, 2002, p. 16).

Para dar conta da “nova concepção de escola”, a “supletividade” foi sendo colocada como “uma grande flexibilidade curricular” (Idem), tendo como *funções*: a) a *suplência* que seria a escolarização intensiva ou extensiva, ou mesmo o reconhecimento de escolarização, a todos que não tivessem conseguido estudar regularmente na idade própria, num esforço de substituir a visão compensatória do ensino regular pela supletiva, através de cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para os maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; b) o *suprimento*, ou complementação da

escolaridade inacabada por meio de cursos que possibilitasse o aperfeiçoamento e a atualização “mediante repetida volta à escola dispensada aos que tivessem seguido o ensino regular no todo ou em parte” (SOARES, 1995, p. 172). Esta função é apontada por seu relator como a que realmente caracteriza o Ensino Supletivo sendo, portanto, a mais abrangente: “Sua importância foi ressaltada ao distingui-la da escola tradicional – ‘regular’ –, na medida em que apresentava uma concepção mais dinâmica e aberta, algo como ‘a própria educação do futuro’” (Ídem); c) a *aprendizagem* que foi defendida como a formação metódica adquirida através do trabalho cuja estruturação ficaria a cargo da empresa, diretamente ou por meio de instituições que fossem mantidas pelas mesmas com essa finalidade, a seus empregados de 14 a 18 anos e; d) a *qualificação* que se restringia a programas destinados ao preparo de mão-de-obra oferecidos a candidatos não-aprendizes, em detrimento da educação geral (Ibidem, p. 173). Isso revela a força do tecnicismo que passou a caracterizar o ensino para jovens e adultos destituído do caráter político-cultural da formação que eram próprios dos Círculos de Cultura que se deram anteriormente ao regime militar sob as influências da “educação libertadora” de Paulo Freire.

Essa função de *qualificação* vai permanecer de forma mais ampliada como a principal função da EJA definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, em 2000, como *função permanente* ou *qualificadora* que mesmo apresentando um sentido mais amplo envolvendo a solidariedade, a igualdade e a diversidade, não deixa de estar associada de forma profunda com a qualificação profissional.

Soares (1995), também ressalta as principais *características do ensino supletivo* definidas pelo Parecer 699/72²: a) quanto ao caráter de *suplência dos cursos*, eles deveriam ser organizados de três maneiras: sistemática, cuja execução e controle dos estudos se desenvolvem numa relação direta entre professor e aluno; assistemática, quando os estudos se

² Neste texto só estão elencadas as características que ao meu ver são as mais importantes para esse trabalho, além dessas existem outras apontadas por Leônicio Soares. As características aqui elencadas apresentam uma síntese das considerações que o autor faz acerca delas em sua Tese de Doutorado.

realizavam de forma livre, sem contado imediato entre “transmissor” e “receptor”, a exemplo do que ocorre nos programas de TV, rádio e correspondência; e pela combinação de ambas, havendo uma alternância de uma parte assistida (TV, rádio) e outra sistematizada em pequenos estágios diretos; b) no tocante à *duração dos cursos*, a suplência ficou livre da previsão do mínimo de horas de estudo por seus planos não estarem sujeitos à aprovação, embora houvesse uma cobrança quanto ao planejamento dos cursos; c) em relação ao *currículo*, tanto os cursos quanto os exames supletivos, quando objetivassem a conclusão de grau com direito a prosseguimento dos estudos, deveriam observar o núcleo comum fixado para o ensino regular; d) no que se refere a *avaliação dos resultados*, visaria captar e avaliar os conhecimentos e experiências do candidato no momento em que ele se encontrava que, independente do processo, seria o aspecto que mais caracterizaria a concepção de Ensino Supletivo; e) quanto à *metodologia*, o ensino supletivo deveria ser realizado através da ampla utilização da tecnologia e dos meios de comunicação de massa (utilização de rádio, televisão, correspondência e outros), visando atingir o maior número possível de alunos, o que exigia “preparo adequado” dos professores envolvidos; f) em relação aos *professores*, o ensino supletivo exigiria um preparo mais amplo e profundo que considerasse o tipo de escola, de aluno, de metodologia a empregar, as peculiaridades locais e as modalidades de atendimento.

Posso observar por essas características do ensino supletivo dois grandes objetivos: primeiro o de se tornar uma estratégia para diminuir o alto índice de pessoas jovens e adultas não alfabetizadas ou analfabetas funcionais e para isso “valia tudo”, o que acabou por manter um caráter compensatório e assistencialista do atendimento; segundo, de qualificar ampla massa de mão-de-obra para as indústrias, por isso o caráter técnico do ensino e, em se tratando do ensino a distância, se pretendia a elevação da escolaridade por vários mecanismos, visto que ela passou a significar maiores chances de emprego e melhor salário, dentro de um contexto de “ordem e progresso”.

Considerando que a formação para a cidadania, que é linguagem corrente em todas as esferas sociais (inclusive nas propostas neoliberais), perpassa pela visão do homem e mulher como um todo, não se pode pautar a educação de jovens e adultos em um currículo que considere esta como um conjunto de ações compensatórias. Historicamente essa modalidade esteve sempre relegada a uma posição secundária (ou pior que isso) no quadro mais geral das políticas educacionais no Brasil e quando ela toma um novo impulso na década de 90 do século passado ela aparece como “destinada a oferecer uma segunda oportunidade de escolarização àqueles que não puderam freqüentar a escola na idade apropriada” (BRASIL, 2001, p. 9) ou seja, a característica compensatória aparece presente tanto nas bases legais quanto na proposta curricular, uma vez que nas atuais formulações curriculares para a educação de jovens e adultos seus elaboradores têm insistido no discurso que foi consolidado pela Lei 5692/71, em seu Cap. IV, art. 24:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenha seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

A pesar de muitas mudanças no campo teórico e metodológico, advindas com a reformulação da concepção de EJA, essa área apresenta práticas ainda carentes de melhorias significativas em todo o país, visto que, os Cursos e Exames Supletivos ainda continuam sendo as principais formas de atendimento da EJA sem mesmo perder seu caráter de suplência, de certificação em massa e de assistencialismo.

2.2 – O movimento pela renovação da EJA no Brasil

Embora as considerações acima estejam voltadas para o MOBREAL e o Ensino Supletivo a história da Educação de Jovens e Adultos³ não é recente no Brasil. Mas, tanto no

³ Educação de jovens e adultos é um termo muito usado atualmente, principalmente nos documentos oficiais, mas também é um processo educacional que recebeu ou recebe outras denominações: educação de adultos, educação popular, educação informal etc. dependendo de como, por quem e com que intuito ele é implementado.

passado como atualmente, como afirma Haddad e Di Pierro (2000) sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais, implementadas com a pretensão de oferecer aos jovens e aos adultos a aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Esses processos estiveram presentes em diversos ambientes, e em diferentes épocas, compreendendo suas realizações nos espaços escolares, nos locais de trabalho, nas instituições religiosas, nos sindicatos, de modo presencial ou à distância.

Toda essa diversificação de atendimento aos jovens e adultos, no entanto, mostra, na prática, maior ou menor preocupação com a situação de não alfabetização ou pouca escolaridade que essa parte da população brasileira vem apresentando historicamente, fruto de um ciclo vicioso da (re)produção do fracasso escolar. Fracasso que não está somente no aluno, mas principalmente, na forma como a escola está estruturada, no modelo de organização curricular baseado no disciplinamento do conhecimento selecionado, só para citar alguns aspectos.

A trajetória histórica da educação brasileira, mais especificamente no que diz respeito a problemática da educação de jovens e adultos, deixa claro que nem sempre ela foi olhada por parte dos governantes de forma compromissada: como forma de garantir uma escolarização onde a formação sociocultural e política fosse o viés do sucesso escolar e, portanto, da melhoria da qualidade de vida dessa população. A atual situação educacional do Brasil marcada por índices negativos e que revela um ciclo vicioso de (re)produção do fracasso escolar, contribui para que o contingente de jovens e adultos pouco ou não escolarizado se mantenha em nosso país em uma escala preocupante.

É possível sem muito esforço compreendermos a inexistência histórica, no Brasil, de uma “educação para todos”, que esteja a “serviço da humanidade”, pensada “para o bem geral”. Em uma sociedade profundamente dividida como a brasileira, a educação –

enquanto prática sócio-política – é instituída por segmentos, caracteriza-se por ser de classe. Não existe prática educativa neutra. Ao contrário, a educação é uma prática política quando manifesta e institui concepções de homem e de sociedade, de relações sociais (individuais, de grupo, de classe), de divisão social do trabalho (SCOCUGLIA, 2000).

Sendo, então, a educação uma prática política – portanto não-neutra – efetivada em uma sociedade de classe, faz parte de sua história os movimentos que foram se dando na contramão das práticas “colonizadoras” implementadas de forma centralizada na oferta de educação para jovens e adultos, como foram as constantes campanhas de alfabetização. Devo olhar para o movimento que se deu na década de 1980, quando críticas e ações foram empreendidas fazendo frente às idéias de uma educação para os jovens e os adultos de caráter assistencialista e negligente quanto à cultura e o conhecimento popular como foi o caso do MOBRAL e como foram, e ainda são, os Cursos e os Exames Supletivos, inclusive sendo amplamente defendido pelas Diretrizes Curriculares atuais.

Embora a *educação funcional* (com base no treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional), tenha predominado nas ações educativas voltadas para os jovens e adultos no período do regime militar, primeiro pelo MOBRAL e depois ampliado com o Supletivo, o movimento que tinha florescido na década que antecedeu o golpe entendida como *educação libertadora*, como *conscientização* não foi de todo silenciado. Nesse movimento integraram-se Universidades, Sindicatos, Organizações Não-Governamentais - ONGs, Centros Comunitários, Pesquisadores etc. Ele se caracterizou tanto pela produção e publicação de textos de diversos autores que apresentaram muita desconfiança em relação às iniciativas do Estado que sempre mantia um distanciamento em relação à sociedade civil no que se refere aos problemas educacionais, além da realização de eventos para discutir a educação voltada para jovens e adultos dos quais originaram cartas e manifestos em prol da melhoria da formação destes últimos (esses movimentos tiveram maior

expressão já no início da década de 1980). As proposições formalizadas nesses movimentos foram caracterizadas pela cobrança de uma **educação pública**, mas que fosse caracteristicamente **popular**, embebida de uma concepção freiriana de educação.

Wanderley (1985) apud Gadotti (2001), na primeira metade da década de 1980, distingue além de uma educação com orientação de *integração* e uma orientação *nacional-desenvolvimentista*, a educação popular com uma **orientação de libertação** que apresentava como objetivo de estimular através da **conscientização**, da capacitação e de ampla participação social, as potencialidades do povo, contribuindo a partir dessa orientação para que certos grupos problematisassem, criticassem a ordem capitalista e começassem a exigir mudanças estruturais mais profundas .

A primeira Conferência Brasileira de Educação, realizada em abril de 1980, resgata um movimento de renovação pedagógica, iniciado no final da década de 1970, em que um dos pilares dessa renovação foi justamente o pensamento crítico progressista gestado nos centros de educação das universidades brasileiras que ora se aproximavam das iniciativas da sociedade civil. Um exemplo disso é dado por Arroyo, em entrevista ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, em 2001:

No nosso caso, aqui na UFMG, nos começamos a desenvolver em 1979, uma programa de capacitação para educadores que atuavam no que poderíamos chamar de “fronteiras” da sociedade, isto é, pessoas que trabalhavam com sindicatos, educação de jovens e adultos, mulheres, movimentos sociais etc. E o mesmo começou a ser feito em outros centros. Durante muito tempo, a maior parte das teses de mestrado e doutorado que eram defendidas tratavam de temas como supervisão, orientação, gestão, administração, políticas educacionais etc. A partir da década de 80, porém, começa a haver uma série de trabalhos que enfatizam mais a questão dos movimentos sociais, incluindo a educação de jovens e adultos, os sindicatos, a educação popular. Na verdade, isso foi consequência da própria eclosão dos movimentos sociais urbanos no Brasil, que tiveram uma grande influência na reformulação da consciência sobre os direitos, incluindo-se aí o direito à educação (apud SETUBAL, 2001, pp.23-4).

Com a realização das Conferências ganhou corpo a defesa da importância da escola pública que oferecesse ensino público de melhor qualidade e que contasse com a participação da chamada “comunidade escolar” para a democratização da educação.

Na segunda metade da década de 1980 e início da década de 1990, também observo uma movimentação grande no que se refere aos diversos eventos que discutiram temas envolvendo a educação de jovens e adultos, onde foram elaborados diferentes documentos resultantes das discussões em torno da luta em prol da melhoria do atendimento educacional nesse setor. No **Fórum de Políticas Municipais de Educação de Jovens e Adultos**, por exemplo, realizado em 1989, chegou-se à conclusão de que o papel dos municípios deveria se pautar na criação de serviços de educação de jovens e adultos que tivesse como princípio fundamental a defesa de um ensino de qualidade, entendido como aquele que assegure aos indivíduos elementos para a realização da plena cidadania, portanto, de seus direitos políticos, econômicos e sociais. Tal educação deveria estar comprometida com um projeto de mudança de vida a ser assumida como luta coletiva de educadores, educandos, comunidade e poder público.

As **críticas** que esse *Fórum* formulou girou em torno de alguns pontos: da escola pública que não estava combatendo a evasão e a repetência que expulsava da escola os alunos oriundos da classe trabalhadora, freqüentemente tratados como cidadãos de segunda categoria, despojados do direito a um ensino de qualidade e adequado às suas condições de estudo; da seletividade do sistema de ensino e o sucateamento da escola pública promovido pelo Estado naquele período; das concepções que conferiam à educação de adultos um caráter compensatório, tornando-a mera reposição de escolaridade regular perdida, ignorando-a como educação para trabalhadores, pois o modelo de referência era a escola regular; das tentativas de cooptação e controle exercidas pelos organismos governamentais sobre os grupos populares que recebiam deles apoio pedagógico e financeiro e, principalmente; das

campanhas de alfabetização de massa, destacando as seguintes razões: a) a proposta de campanha de alfabetização em massa está impregnada pela idéia de erradicação do analfabetismo num curto espaço de tempo e; b) as campanhas de alfabetização costumam ser implementadas num ritmo único em toda sua área de abrangência e dotadas de uma estrutura fortemente centralizada e unificada no desenvolvimento das atividades pedagógicas e da produção de materiais didáticos.

Diante dessas críticas, as **mudanças exigidas** pelo Fórum de Políticas Municipais para a EJA situaram-se, entre outros, nos seguintes pontos: a) implementação de uma política capaz de resgatar a qualidade da escola pública que possibilitasse o combate à evasão e à repetência, ou seja, a construção de uma *escola pública popular* que não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses da maioria, portanto, uma escola com uma *nova qualidade*, que não será medida pelo conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana que tiver construído, pela consciência social e democrática que tiver formado, pelo repúdio que tiver manifestado aos preconceitos de toda ordem e às práticas discriminatórias correspondentes; b) busca da colaboração da sociedade civil organizada para a tarefa da alfabetização de adultos e apoiar aqueles grupos que já a desenvolvem no meio popular, priorizando a organização de *movimentos de alfabetização* de cunho processual e não datado, negando-se as *campanhas de alfabetização*.

É nítida a cobrança em se fazer uma educação baseada na proposta da educação popular para todos, inclusive a que o Estado oferece. Isto não quer dizer que este último não deveria ser o principal responsável pelo sistema educacional – disponibilizando verbas, materiais didáticos, espaços físicos, pagamento de professores, etc. É o Estado, juntamente com comunidade, que pode mobilizar e legitimar um processo educacional que seja direcionado para a emancipação e formação cidadã.

Imbuídos dessa concepção de *educação pública popular* e de uma visão de alfabetização enquanto movimento, enquanto processo, frente às grandes campanhas emergenciais é que educadores reuniram-se, em setembro de 1990, em São Paulo no **Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Na Declaração “Apontando Soluções” que resultou do evento algumas críticas foram feitas e proposições foram apontadas no sentido de combate às causas sociais que estavam produzindo e mantendo o analfabetismo.

No que se refere às *críticas*, o documento destaca a opção dos governos em implementar programas que tinham impacto propagandístico que definiam prazos exíguos para “erradicar” o analfabetismo, ou então, desencadeavam campanhas emergenciais de alfabetização de adultos que demonstravam ser ineficazes, pois eram medidas desvinculadas de uma política global que promovesse a melhoria das condições de vida da maioria da população brasileira – como era o MOBREAL; ressalta que o conceito de analfabetismo estava carregado de preconceitos e incorreções, pois o analfabeto era visto como uma pessoa desqualificada para o exercício da cidadania, como um mal a ser extirpado, sem que houvesse o reconhecimento da sua participação como pessoa constitutiva e construtora da nossa sociedade e produtora de conhecimento; denuncia o desrespeito à Constituição de 1988, pela não utilização dos 50% dos recursos oriundos de impostos e transferências gerados pela União (mínimo de 18%) e pelos Estados e Municípios (mínimo de 25%), para a universalização do ensino fundamental e eliminação do analfabetismo, nos dez anos seguintes à promulgação da Constituição, o que tem sobrecarregado os municípios – principalmente os que aderiram a política de municipalização de ensino – aos quais foram sendo repassados serviços e responsabilidades incompatíveis com seus recursos financeiros e estrutura e, além disso, os recursos constitucionalmente previstos eram insuficientes frente às necessidades acumuladas; registra que os baixos salários, as más condições de trabalho e a precária formação do

magistério⁴ constituíam-se em limitações objetivas à universalização do ensino básico no Brasil.

Diante disso, as seis principais *soluções* que eu identifiquei propostas na Declaração são: 1) que o enfrentamento do analfabetismo no Brasil deveria se dar tanto com uma política global que levasse o país ao desenvolvimento econômico com justiça social, superando a grave desigualdade na distribuição de renda, bens e serviços, como com uma política educacional sistemática e de ação prolongada que priorizasse a universalização do ensino básico e respeitasse as especificidades regionais; 2) na superação do preconceito que cercava o analfabeto, as políticas de alfabetização deveriam reconhecê-lo como cidadão participante da sociedade, produtor de cultura, e ainda ir além do conceito limitado de alfabetizado, indivíduo capaz de ler e escrever um bilhete simples, e considerar que esta condição exigia a formação do cidadão leitor, escritor e comunicador, bem como acesso a outros conhecimentos que ampliassem sua inserção crítica e participativa na sociedade; 3) seguindo a Constituição Federal de 1988, a necessidade da oferta de ensino básico para todos, assumindo, no sistema, a educação de jovens e adultos e dos trabalhadores e que para isso era necessário a ampliação de vagas e distribuição de recursos para todas as faixas etárias, sem discriminação que deveriam ser acompanhada por uma política de formação, pesquisa, produção de materiais didáticos e de leitura que atendessem à diversidade de ofertas de ensino básico; 4) a urgência em exigir do Poder Executivo e dos legisladores a revisão da destinação dos recursos garantidos em lei para a educação básica⁵ e para isso seria necessário o estabelecimento de um sistema efetivo de cooperação entre União, Estados e Municípios e a criação de meios para que a sociedade civil tivesse um controle mais efetivo dos recursos públicos como forma de tentar evitar o favoritismo político; 5) a necessidade de um estatuto

⁴ A Declaração destaca que embora a legislação em vigor definisse um mínimo para a formação do magistério em cursos de 2º grau, uma parcela significativa dos professores em exercício no país era constituída por leigos. Mesmo os professores habilitados apresentavam uma formação extremamente precária.

⁵ Junto a essa proposta a Declaração ressalta a importância da utilização pelo Brasil de parte dos recursos destinados ao pagamento da dívida externa em programas de alfabetização e educação básica, a fundo perdido.

aos professores que garantisse uma perspectiva de carreira e permitisse sua permanência no magistério, sua ascensão funcional por qualificação, uma jornada de trabalho que incluísse períodos de preparação e estudo, uma política permanente de formação dos educadores em que as Universidades teriam um papel fundamental no sentido de envolvê-los em pesquisa e sistematização de práticas e ainda melhoria de salário e condição de trabalho e; 6) a garantia de participação conjunta de governo e sociedade civil na definição de princípios e diretrizes da política nacional de alfabetização.

Essa Declaração foi aprovada em 1990 pelos educadores participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização, ano que a UNESCO declarou como o “Ano Internacional da Alfabetização”, e exprime as idéias da sociedade civil para a educação que com suas críticas e propostas deixam claro que se o desejo é combater ao analfabetismo deve se atacar também o que o está causando. O alto índice de analfabetismo absoluto e funcional de jovens e adultos é um sintoma de uma política educacional que tem se dado sem um regime de cooperação entre os diversos setores da sociedade, sem interesse de formar qualitativamente os educadores, sem respeito aos diferentes contextos sociais e culturais, com poucos recursos, com uma visão limitada de alfabetização e educação, entre outros que tem reproduzido esta situação e que precisam ser considerados quando da definição das políticas educacionais.

Diante disso, quando documentos (como os acima citados) propõem “processo de alfabetização”, “movimento de alfabetização”, “política de alfabetização”, apresentam uma visão mais ampliada de educação para jovens e adultos associada a uma exigência de melhoria de toda educação básica como um todo cujo sucesso depende não só dos educandos mas de vários aspectos e atores que interferem no contexto educacional.

Além dessas ações de abrangência mais ampla, no Brasil, no final da década de 1980 e início da década de 1990, com a chegada de partidos de esquerda à frente da

administração de alguns municípios, significativas ações foram implementadas a nível municipal que contribuíram para que a educação de jovens e adultos tivesse um impacto mais qualitativo na formação de muitas pessoas a nível local e que de alguma forma serviram de referência para o fortalecimento do movimento em prol da melhoria da EJA nas várias regiões do país, com forte apelo à participação popular.

Em São Paulo esse movimento se deu com a eleição de Luiza Erundina (na época do Partido dos Trabalhadores – PT) que, tentando uma inversão de prioridades, buscou novas perspectivas de consolidação de instrumentos de participação popular, ou seja:

A participação popular foi a marca que foi impressa à administração da Prefeitura de São Paulo nos anos de 1989-1992. Governar com a participação do povo significou ir contra toda uma tradição centralizadora e excludente do Estado brasileiro. Para isso foi preciso operar uma profunda reforma do Estado e das instituições políticas do município, introduzindo novos atores no processo decisório, isto é, a população excluída e segregada da metrópole. (GADOTTI, 2001, p. 91b).

Segundo Gadotti (2001b), foi baseada no respeito à **autonomia dos movimentos sociais**, na abertura de **canais de participação** e na **transparência administrativa** como sinônimo de democratização das informações que se alicerçou a democratização das decisões com ampla participação popular, sendo esta vista como um legítimo processo de **educação de adultos** desenvolvendo e fortalecendo a consciência da cidadania e possibilitando a eles assumirem o papel de sujeitos da transformação de sua realidade.

Foi dentro desses pressupostos e embasado na obra de Paulo Freire é que foi implantado o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo – MOVA-SP, idealizado pelo próprio Paulo Freire, na época Secretário de Educação daquele município, juntamente com o educador Pedro Pontual e implementado em convênio com as entidades que passaram a integrar o “Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo”. Foi um trabalho paritário entre Estado e os movimentos populares de grande repercussão tanto em São Paulo como em outros Estados.

O MOVA-SP, sem impor como única orientação o “Método Paulo Freire”, apresentou princípios político-metodológicos com as seguintes características:

sintetizados numa **concepção libertadora de educação**, evidenciando o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, a nossa teoria do conhecimento, que parte da prática concreta na construção do saber, o educando como sujeito do conhecimento e a compreensão da alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social (GADOTTI, 2001, p. 93b).

Neste movimento de alfabetização o conhecimento tinha como fonte a própria experiência do jovem e do adulto, o qual não se reduzia a um conhecimento meramente intelectual, mas ao que levasse à formação crítica da consciência necessária ao fortalecimento do poder popular. Por isso é que esse movimento foi importante, por ir além do ensinar a ler e escrever minimamente e chegar a estabelecer-se como uma área de luta política efetiva que carregou a idéia de uma parceria, com legalidade, entre movimentos sociais que lutaram pela defesa da mulher, pela defesa da alfabetização, da moradia, da terra, da cultura etc e a Secretaria Municipal de Educação com o propósito de formar e de educar de uma maneira original toda uma geração de jovens e adultos em São Paulo: vinculando a qualidade acadêmica com o compromisso político (TORRES, 2001)

Outra ação importante nessa luta pela EJA com qualidade, com base na Educação Popular, foi a implementada pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, a partir de 1989, que criou os **Serviços de Educação de Jovens e Adultos – SEJA** cuja principal preocupação foi com a alfabetização que não se restringia a um programa compensatório, a uma série, ao ler e escrever um texto simples, mas equivalente às quatro séries iniciais. A alfabetização era entendida como um direito:

Direito à escola de qualidade e à construção de projetos de vida que dêem conta de entender e transformar o mundo, já que compreendemos o acesso à aquisição do código alfabético como um caminho de invenção da cidadania; aliado, evidentemente, às condições das diferentes áreas de conhecimento. (BORGES, 2001, p. 97).

O SEJA, a exemplo do MOVA-SP, também buscou situar sua práxis num referencial teórico permeado pela cotidianidade do trabalhador e de seu mundo do trabalho, ou seja, marcado pelo processo de reflexão coletiva sobre o cotidiano da escola, sobre as experiências dos professores e alunos. A partir da reflexão da prática social é que surgiam aspectos como conteúdos e metodologia:

Os conteúdos são referenciados na experiência de vida do jovem e do adulto, que são produtores de conhecimento, e de hipóteses que explicam a realidade. O objetivo da metodologia é, na relação dialógica, favorecer uma análise mais profunda sobre este saber, o acesso a outras informações e a reelaboração e recriação destes conhecimentos. (BORGES, 2001, p. 98).

Esse processo, portanto, é complexo o que leva Borges (2001) afirmar que para atuar nele era preciso de um professor que fosse “autor-ator”, pois para desempenhar este papel ele precisava estar envolvido com toda a complexidade que cerca a compreensão dos processos de construção do conhecimento e a análise da trajetória da Educação Popular, afastando-se assim da idéia de que para ser alfabetizador bastava saber ler e escrever ou então de que qualquer educador pudesse ser educador de adultos, e aproximando-se de um professor engajado pela reflexão pedagógica e pela produção coletiva de pesquisas e responsáveis em exercer a Educação Popular. Segundo a fala dos autores da proposta:

[...] a nossa sociedade precisa ser transformada e que essa transformação se dará a partir do coletivo. Nesse sentido, a nossa proposta pedagógica se pauta no diálogo, no questionamento, na compreensão da realidade que nos cerca e na busca de novas propostas coletivas de mudança, pois o aprender é considerado como uma interação dialética entre o homem e o mundo, e o conhecimento é visto como uma construção social. Estes eixos acabam por imprimir a lógica da precedência da leitura do mundo sobre a leitura da palavra e têm a Educação como uma parceira de outras ciências na busca da transformação da realidade, a partir da ação de sujeitos epistêmicos e históricos. (Ibidem, p. 99).

Essas são algumas das vozes que aliadas a outras estiveram marcando a discussão e as ações para a educação de jovens e adultos nos anos que sucederam o militarismo e precederam a administração de Fernando Henrique Cardoso à frente da Presidência do Brasil, que embora sem uma grande unidade, mas com qualitativa e importante diversidade empreenderam vários movimentos que foram, no dizer de Gadotti (2001b),

verdadeiras forças instituintes de uma nova sociedade, lutando em vários campos: luta pela terra, direitos civis, direitos humanos, alfabetização, luta das mulheres, dos movimentos vinculados à religiosidade popular, movimentos ecológicos, por moradia que trouxeram em seu bojo uma nova concepção de educação e de Estado.

2.3 – O processo de captura: o que de forma concreta influenciou na educação de jovens e adultos no Brasil a partir da década de 1990?

Todas essas vozes que nasceram da prática de organização dos movimentos e grupos da sociedade civil, com ou sem uma parceria com o Estado, como forma de enfrentar os desafios sociais, econômicos, culturais, éticos e, permeando estes, os desafios educacionais, e que se fortaleceram diante do enfraquecimento do regime militar, contribuíram para as conquistas conseguidas na Constituição de 1988 quanto à extensão aos jovens e adultos do direito à educação básica:

A promulgação da Constituição de 88, além de assegurar, através do Art. 212, o direito à educação fundamental aos que não a tiveram, estipulou um prazo de dez anos para envidar esforços concentrados em prol da universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo, determinando que fossem gastos para isso 50% dos recursos vinculados à educação. Esses dispositivos significaram o reconhecimento do direito à educação daqueles que se encontravam excluídos, gerando movimentos reivindicatórios junto, principalmente, às administrações municipais. (SOARES, 1995, p. 265).

No entanto, as reivindicações dos movimentos passaram a ser esquecidas pela política que foi definindo os rumos da educação de jovens e adultos no país, principalmente com as medidas implementadas a partir do momento que Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu a presidência do Brasil. Suas iniciativas passaram a considerar de forma mais intensa as regras impostas pelo projeto neoliberal. No caso da EJA ele passa a exercer de início uma política que tirava de si a responsabilidade pelos gastos com os cursos o que forçava a sociedade civil a assumir essa modalidade.

O que passou a acontecer de forma mais intensa com a educação, no Brasil, no sentido de sua reformulação, foi consequência da globalização em suas dimensões sociológicas, ideológicas, políticas, culturais e, principalmente econômica. Com a administração de FHC as decisões passaram a acontecer mais distantes da sociedade e desconsiderando muitas das conquistas conseguidas em anos anteriores. Segundo Maria Teresa Leitão (2001), durante os governos de Collor e Itamar Franco embora se perceba que referente à educação pouca coisa tenha sido implantada, não se pode deixar de afirmar que o período foi rico em debates e formulações. Como exemplo temos a constituição do *Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação*, através do qual foram discutidas e formuladas políticas e estratégias para atingir metas do *Plano Decenal de Educação para Todos* (envolvendo o MEC e entidades civil), tendo inclusive acontecido a assinatura do *Acordo Nacional* e do *Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação* os quais sintetizavam os eixos do debate educacional: piso salarial, universalização da educação básica e formas de financiamento da educação. Isso se perdeu de certa forma na segunda metade da década de 1990, pois apesar da efervescência no período anterior, aconteceu que:

A partir de 1995 [...] com a posse do governo Fernando Henrique Cardoso, tem início um segundo momento, uma vez que os acordos anteriormente estabelecidos são esquecidos e o MEC passa a negociar diretamente com o Congresso Nacional a aprovação da “reforma da educação”. Essa segunda fase apóia-se em três instrumentos legais: a Ementa Constitucional nº 14, a lei que institui o FUNDEF e a nova LDB. Embora o FUNDEF e a LDB contenham dispositivos para a melhoria da qualidade da educação, o que tem prevalecido nas políticas do governo federal, são as diretrizes do FMI e do Banco Mundial, as quais resultam em diminuição nos investimentos para a educação, na restrição a direitos e no cerceamento à participação da sociedade na formação das políticas públicas. (LEITÃO, 2001 apud SETUBAL, 2001, pp. 21-2).

Isso tem levado autores, como Afonso (2001), a definirem como “consenso” o fato de que, é inegável que todos os países se confrontam hoje, embora diferentemente, com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, Mercosul,

Organização Mundial do Comércio – OMC), cuja influência vem se juntar a de outras organizações que já não são recentes, mas que continuam a ser muito influentes (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI). Tais organizações

[...] direta ou indiretamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social [...] de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas [...] de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase actual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemônica. (AFONSO, 2001, p. 24).

Uma das ações básicas, voltadas para a educação, realizadas pelo governo de FHC foi a centralização de seu esforço em elaborar Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, pelos mecanismos de avaliação que têm sido implementados, se tornou para o Estado o “currículo nacional”.

Portanto, as reformas educativas colocam desafios aos pesquisadores da área da educação no sentido de desvelar se o seu caráter é, realmente, de novidade e de avanço considerando que:

Os movimentos de reforma educativa nem sempre têm estado orientados ou têm contribuído para mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancado processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa. Temos mesmo de confessar que isso tem acontecido raramente. De uma maneira geral, eles têm servido mais para legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico em um dado momento histórico. Para muitos dos autores latino-americanos, as atuais reformas educativas que se situam num contexto de hegemonia neoliberal têm um caráter neoconservador, mesmo que se apresentem revestidas das tecnologias mais avançadas (CANDAU, 2003, p. 32).

Tais reformas na área da educação carregam em si as interferências de diferentes agendas, que têm marcado os resultados desses movimentos: por um lado os organismos internacionais com propostas de caráter controlador e por outro as instituições nacionais ligadas a sociedade civil com uma agenda caracteristicamente emancipatória. Envolvido neste campo está o Estado brasileiro que tem simpatizado e aceitado as idéias do primeiro grupo que tem interferido na educação brasileira através de suas políticas, que são mais econômicas do que sociais e culturais.

Nesta situação, o Brasil faz parte de um dos grandes blocos econômicos que é o Mercado Comum do Cone Sul – MERCOSUL, que tem uma agenda educacional para os países integrantes deste e aceita as orientações/imposições do Banco Mundial – BM. Portanto, o que temos como escola brasileira, considerando o seu importante papel ontológico de formadora ou conformadora de homens e mulheres na ou para a sociedade, é, em grande parte, resultado do que é pensado externamente e imposto internamente para a população deste país no campo da educação como oficial e como nacional.

Um exemplo dessa interferência foi a realização da Conferência Regional Preparatória à V CONFITEA, de Brasília, e da Conferência Mundial, de Jonthien, quando esta última deu destaque à educação de jovens, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais e dinamizou amplas reformas educativas nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil: nelas estiveram presentes a UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e o Banco Mundial (DI PIERRO et al, 2001), como patrocinadores.

Vale ressaltar nessa luta pela conformação do campo educacional brasileiro em seu sentido mais amplo e na da educação de jovens e adultos mais especificamente o papel que tem exercido alguns organismos internacionais e instituições nacionais.

No que se refere ao MERCOSUL, toda a política de enfrentamento social defendida por esse bloco está alicerçada sobre a base de respostas rápidas e sólidas ao mercado mundial. Podemos verificar que o homem e a mulher são instrumentos a serem utilizados na guerra pela consolidação desses países (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai) enquanto bloco (muito mais econômico do que preocupadamente cultural) forte na nova ordem econômica. A educação, então, vai ao encontro do que esse bloco entende enquanto

necessário para a sua fortificação diante da veloz transformação da sociedade em termos globais: às reelaborações dos paradigmas culturais, ao novo ordenamento internacional, às radicais inovações tecnológicas e aos refinados estilos produtivos.

Neste contexto, a educação, da maneira como ela está equacionada, é apontada como um subsistema em defasagem fadada a se tornar um instrumento de quebra do equilíbrio necessário para o funcionamento harmônico e em conformidade com as mudanças dos sistemas de produção. Do ponto de vista da política do MERCOSUL, a educação nos países em desenvolvimento tem que sofrer uma transformação para que se torne um instrumento de sustentação ao modelo produtivo vigente. Cabe nos perguntarmos sobre as novas funções e tarefas da educação, na medida que necessariamente tem de enfrentar estes novos e singulares desafios em um cenário cheio de novidades.

Não abro mão de pensar e defender a educação – tanto sistemática quanto assistemática – como um dos espaços onde se trava uma relação que deve formar homens e mulheres para a vida com dignidade, com liberdade, com lazer, com autonomia, com consciência, com ética, com diálogo entre os pares. Isso é possível se se considerar o ser humano como um ser político e não apenas a nível retórico, como fazem hoje os reformadores, mas na práxis cotidiana. Estou falando não de um ser político determinado de fora para dentro por alguém ou grupo que tem poder de legitimá-lo enquanto tal, mas de um ser político que se constrói e reconstrói no seu pensar e na sua ação com os outros. Assim acontece, também, com a formação para a cidadania que as leis têm tentado formalizar e, neste intuito, tornado-a demasiadamente simplificada e limitada em seu significado.

No contexto do MERCOSUL, existe uma defesa quanto a função da educação que deixa claro que

Es evidente que, ante a magnitud del cambio registrado em el escenario planetario, la educación, necesariamente ha de reformularse teniendo en cuenta los nuevos desafios (...) podemos afirmar que, desde um planteo ideal para alcanzar la calidad educativa, debemos garantizar que los sistemas educativos conformen su oferta conjugando equidad (para todos),

pertinencia cultural (partiendo de las singularidades y las propias características), eficiencia (correcta asignación de recursos) y eficacia (capacidad de obtener los resultados esperados). (Instituto de Investigación, Capacitación y Perfeccionamiento Educativo – INCAPE, 1996, p. 13).

Essas proposições requerem algumas demandas representativas para a tarefa educativa delineada dentro desse contexto, o que exige colocarmos em evidencia uma possível agenda de questões que merecem olhares mais atentos: educação pública e novos formatos estatais, relação entre política curricular e os processos de globalização, por exemplo. Não podemos perder de vista que, hoje, mais do que nunca, a educação deve cumprir seu papel enquanto um instrumento muito valioso com o qual contamos para fortalecer o processo de construção de novos espaços para o desenvolvimento humano, tanto em sua dimensão política: como afirmação e alargamento de sua vocação democrática; quanto em sua dimensão cultural: com o fortalecimento da reafirmação identitária frente a um mundo globalizado.

Os jovens e adultos, dentro desse contexto, têm sofrido com as ações educacionais (com exceção de algumas iniciativas) que têm engessado sua caminhada em direção a um processo de adequação ao mercado de trabalho, fruto da dinâmica da economia global. A proposta curricular para essa modalidade de ensino justifica a atenção que se tem dado nos últimos anos aos não alfabetizados ou pouco escolarizados, argumentando em favor do desenvolvimento econômico (imperativo do mercado mundial) por serem potencialmente produtivos. A dimensão econômica (capacitação para o trabalho e melhoramento da produtividade) é que tem ditado sobre o papel que a educação deve assumir.

Esse é um fato que se explicitou nas ações dos técnicos educacionais ou de representantes dos quatro países integrantes do MERCOSUL por ocasião da sistematização do Tratado de Assunção cujo Programa II definiu:

la necesidad de promover estrategias de desarrollo educativo para la enseñanza básica y media destinadas a favorecer la capacitación de la población en el manejo de conocimientos y destrezas requeridos para un

eficaz desempeño ciudadano e productivo a fin de responder a las demandas del MERCOSUR. Entre las líneas de trabajo se propone la actualización de contenidos para satisfacer las demandas emergentes de un mercado ampliado. En ese sentido se ha comenzado el relevamiento de las currículas de cada uno de los países en esos niveles para proceder, en un segundo momento, a la realización de estudios comparativos y analizar las reformas necesarias para integrar las demandas del MERCOSUR en especial en las áreas de matemática, ciencias, historia y geografía. (PIÑON & PULFER, 1993, p. 9).

Assim sendo, a educação encontra-se novamente no centro das estratégias governamentais e empresariais, pois é fator fundamental no processo de qualificação dos indivíduos para a produção e consumo baseados em tecnologias evoluídas e adequadas ao nível da competitividade internacional. Existe, nitidamente, um consenso de que a educação desempenhará papel central nas estratégias de desenvolvimento dos países latino-americanos para enfrentar os desafios decorrentes do avanço da revolução científico-tecnológica, da transformação produtiva, da democratização e dos processos de integração continental.

A formação integral da pessoa humana está presente na Constituição, e, principalmente, na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (Lei 9394/96) como princípio norteador da educação nacional. Mas, diante dos interesses em redefinir o papel da educação, parece ser anulada pelos conhecimentos episódicos inerentes aos interesses de um país ou de um bloco por tornar-se competitivo. A educação pensada para o Brasil, hoje, tanto no âmbito da educação de jovens e adultos como em outras modalidades e etapas, precisa levar em conta a análise que Célio Cunha (2001) faz em relação à formação do cidadão *versus* competitividade:

Atualmente há uma tendência, principalmente em certos segmentos empresariais, de se falar em uma educação para a competitividade. O problema é que a educação é uma coisa que remete a valores e isso significa que essa “educação para a competitividade” não pode se resumir à introdução de alguns elementos nos currículos escolares que satisfaçam a ânsia de alguns setores produtivos pela formação de indivíduos mais “competitivos”. Porque, muito mais importante do que isso é você formar cidadãos, formar pessoas que sejam capazes de questionar a realidade em que vivemos hoje (apud SETUBAL, 2001, p. 109).

A reforma curricular e a educação de jovens e adultos são temas que fazem parte do conjunto de medidas propostas pelo MERCOSUL. No que se refere ao currículo, os países que o integram acordam, através do *Protocolo de Intenciones*, de 13 de dezembro de 1991, implementar ações educativas para a capacitação dos recursos humanos a fim de contribuir ao desenvolvimento:

Propender a la incorporación de contenidos vinculados ao MERCOSUL, em los currícula de todos os niveles de enseñanza [...] Reformular los currícula de todos los niveles en temáticas referidas al trabajo, empleo, producción e innovaciones científico-tecnológicas [...] Dotar a los diseños curriculares de la necesaria flexibilidad que les permita dar respuestas rápidas y eficientes a los requerimientos de los sectores socio-económicos (URUGUAI, 1997a, p. 37).

Para as ações de harmonização dos sistemas educativos, o Protocolo propôs “Crear una red institucional de cooperación técnica, preferentemente en las áreas de Educación Inicial, Primaria, Media, Especial y de Jóvenes y Adultos” (Ibdem, p. 38).

As responsabilidades da implementação dos acordos e decisões sobre a gestão educativa, visando a política de desenvolvimento do MERCOSUL, ficou a cargo da Comissão de Ministros de Educação dos países signatários, que para desenvolvê-la poderia, entre outras atribuições, “solicitar la colaboración de los organismos nacionales e internacionales y de otras entidades que considere pertinente” (Ibdem, p. 39).

Essa Comissão definiu como uma das linhas de trabalho, em 1992, a realização de “estudios regionales de modelos alternativos de educación de adultos que favorezcan una mayor vinculación con el sector productivo” (URUGUAI, 1997b, p. 85) e, para isso, a atividade principal seria a formação de equipes nacionais que buscassem informações sobre os modelos de educação de adultos em cada país.

Vale ressaltar, no entanto, que todo esse discurso e os planos de ação do MERCOSUL estão embebidos do intuito de estar se perseguindo uma melhor adequação dos países e, portanto, suas populações aos imperativos das configurações internacionais quanto a competitividade econômica e produtiva e o Brasil tem obedecido essa cartilha.

O MERCOSUL se preocupa mais com uma educação que garanta maior eficiência na produção, pela especialização crescente dos agentes econômicos que garanta:

Establecimiento de una nueva alianza entre el sector educativo y el sector productivo... Se requiere que la educación genere en los individuos conocimientos, actitudes, valores y competencias conducentes a la apropiación de las innovaciones científico-tecnológicas (Ibdem, pp. 79-80).

Embora o MERCOSUL tenha ressaltado a importância de que se realize reformas nos sistemas educacionais e no currículo para a EJA, o maior peso para que isso se efetivasse veio das exigências do Banco Mundial (BM) que, por exemplo, tem manipulado o setor educacional de muitos países em desenvolvimento, inclusive do Brasil, como agência financiadora e de assessoramento, com o objetivo de impor um modelo de educação restrito aos apelos do desenvolvimento econômico. Sua participação na área social, através de seus empréstimos e assessoria técnica, vem crescendo ao longo dos anos e a educação tem sido o setor de grande investimento por ser entendida como fator preponderante para a formação do “capital humano”.

Sendo o Banco Mundial uma entidade de grande influência na esfera sócio-econômica a nível mundial, cabe-nos indagar sobre o papel que desenvolve atualmente na área da educação no Brasil.

O interesse do Banco Mundial em disponibilizar recursos financeiros e dar assessoria técnica para o Brasil não se justifica pela preocupação em melhorar a qualidade de vida da população. Essa é uma prática que é preconizada pelas metas do mercado mundial. Toda a dinâmica do pensamento do BM se constrói de forma abrangente, envolvendo a participação de inúmeros agentes dos países com os quais se relaciona. Não só em termos de pessoas físicas, mas na área da Educação, os acordos envolvem instituições acadêmicas e de pesquisa, assim como ONGs.

Nem sempre, o real interesse dessa instituição é por ela ou pelos seus articulados explicitado, o que requer que pesquisas mais profundas sejam realizadas de modo que se verifique o seu papel frente à nova ordem mundial que está posta. No que se refere à educação, Kruppa (2004, p.15) mostra a sua preocupação com o fato de que:

É “simples”, pouco reveladora a atribuição ao BM das reformas educacionais em curso nos países de terceiro mundo, se não percebermos as articulações feitas para que isso ocorra, no interior dos próprios países. As reformas brasileiras, nos anos 90, aperfeiçoaram e com certeza têm surpreendido a própria equipe do BM. Os brasileiros que dela participaram são mais BM, que o próprio Banco. E isto é uma ação, de certa forma prevista, pelo BM, na sua forma/arquitetura organizacional que veicula um determinado "clima institucional", mas que é ainda pouco discutida nos trabalhos apresentados.

Essa autora faz um estudo no qual focaliza as relações internas do país, em termos dos empréstimos concedidos pelo Banco ao setor público e privado, trazendo os mecanismos pelos quais o Banco atua junto ao governo brasileiro.

O BM atua em vários setores da sociedade, mas, o que interessa a esta pesquisa, é a definição de concepções e de formas de atendimento relativas voltadas aos aspectos educacionais, principalmente no que diz respeito à educação básica onde a EJA (1º e 2º ciclos) está situada. Então, volto a minha atenção pra a caracterização que Kruppa faz da intervenção do Banco Mundial na política educacional nacional.

Segundo Kruppa, quanto à Educação Básica, o Banco faz uma progressiva redefinição, transformando o mínimo de reposição educacional destinado a pessoas de baixa escolaridade (o "minimum learning basic", dos anos de 1970) no conteúdo principal a ser transmitido na escola regular para a população. Segundo o BM, esta é a escola que deve assumir o quesito de obrigatoriedade, sendo estendida ao conjunto da população. O Banco entende que ela deva se compor pelo primário e pelo primeiro ciclo do secundário. Ainda que sejam dados exemplos de escolas básicas, onde grande parte do custeio é feita através de contribuições da comunidade, o Banco admite que a sua oferta principal seja de

responsabilidade do setor público. No que se refere à Educação de Adultos, Kruppa (2004, p.3) conclui que:

[...] ainda que sejam elogiados certos programas de educação à distância (como os da Fundação Roberto Marinho), e que o Banco se diga comprometido com os termos acordados na "Conferência Mundial de Educação para Todos", não há, nos documentos estudados, qualquer ênfase para essa questão, principalmente em termos de América Latina. Propostas da educação informal não constam nos documentos dos anos 90.

Para que se consolide toda uma dinâmica de ordenamento sistêmico dos vários níveis de ensino, o Banco oferece, em primeiro lugar, suas vantagens (recursos + concepções + conhecimentos + assessorias) para o Brasil, propondo, inclusive, as adequações jurídicas necessárias para a montagem integrada do sistema educacional com essas configurações.

Em segundo lugar, em torno do princípio da governabilidade, cujo centro é a definição dos níveis de articulação entre as esferas de governo dos países e do comando do sistema, coloca a proposta de processos de descentralização, mas com a construção de uma engenharia de controle centralizada, baseada na forte ênfase à padronização (do currículo ao conjunto de insumos/inputs do sistema) e da montagem de um sistema potente de avaliação, bases fundamentais do processo de reforma implantado nos anos 90 do século XX. A todos esses itens, o Banco disponibiliza não só recursos, mas assessorias e informações, com cursos e sites especiais, onde os países podem encontrar modelos e ferramentas ("toolkits").

As cobranças da área da educação seguem muitas das considerações enfatizadas nos documentos setoriais do BM quanto a uma determinada padronização da qualidade educacional. Há uma forte indicação para uma administração "racionalizada" da qualidade, constantemente medida por procedimentos de avaliação. Ou seja, a educação, nesses moldes, é o fator que deve alimentar o sistema econômico, visando: a) incrementar significativamente a participação do setor privado no financiamento e execução do desenvolvimento da pesquisa; b) o apoio mais eficiente para a formação de capital humano requeridos em face da

necessidade de ciência e tecnologia da indústria; e c) a existência de mecanismos adequados para o monitoramento, avaliação e regulamentação do setor.

Segundo Torres (2003), embora o BM chame a atenção para a necessidade de se melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência do sistema educativo, o seu “pacote” está fazendo com que os países em vias de desenvolvimento reforce e invista na reprodução ampliada do modelo educativo convencional, só que em novas roupagens e com a utilização de modernas terminologias, mas as bases são as mesmas:

Reduz educação à *escola*: assume que a política educativa resume-se à política escolar, que o sistema educativo é a única fonte de aprendizagem, que a educação básica (ou seja: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagens de crianças, jovens e adultos) resolve-se dentro das salas de aula, desconhecendo o papel da família, da comunidade, da brincadeira, do trabalho, da experiência, dos meios de comunicação, como espaços educativos tanto ou mais importantes do que o equipamento escolar. (TORRES, 2003, p. 176).

Outras características desse modelo educativo proposto pelo BM são: visão eminentemente *setorial* da educação, sendo esta um monopólio de um ministério da área, sem diálogo com outros setores; carece de uma visão *sistêmica*, prevalecendo a desconexão entre os diferentes níveis educativos, sem entender a mudança educativa como uma mudança sistemática; é permeado por uma visão *dicotômica* da realidade e da política educativa (quantidade/qualidade, criança/adulto, educação básica/superior, administrativo/pedagógico, conteúdos/métodos, formação inicial/capacitação em serviço, oferta/demanda, centralizado/descentralizado etc.); desenvolve-se a *curto prazo*, atrelado aos tempos da política (período de governo) e não aos tempos da educação; é *vertical* e *autoritário*, centralizado na tomada de decisões, sem envolver o público e sem transparência no usos dos recursos; privilegia principalmente a *quantidade* sobre a qualidade, os *resultados* sobre os processos, o *quanto* se aprende sobre o *que*, o *como* e o *para que* se aprende; prioriza o investimento nas coisas sobre o investimento nas pessoas; baseia-se numa suposta *homogeneidade* sem reconhecer, aceitar e lidar com a diversidade; ver a educação como um

processo de *transmissão, assimilação e acumulação* de informação/conteúdo (enciclopedismo); considera a formulação de políticas como eterno *partir do zero* sem visão retrospectiva e sem dar atenção às condições reais e específicas (políticas, sociais, culturais, organizativas) de implementação (TORRES, 2003).

Portanto, minhas leituras me permitem afirmar que, longe de superar a pobreza por atender às necessidade do trabalhador, o que está em jogo na atuação do Grupo Banco Mundial são as exigências do grande capital internacional, visto que, são colocados como elementos distintivos do pacote de reforma: primeiro, a educação básica como prioridade, pois, ela é vista como a pedra fundamental do crescimento econômico e do desenvolvimento social e como um dos meios mais eficientes para melhorar o bem-estar dos indivíduos, ou seja:

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos um nível básico de competências em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. (BM, 1992 apud TORRES, 2003, p.131).

Segundo, a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa. Tal qualidade, na concepção do BM, se traduz no fato das escolas olharem para fatores que interferem na aprendizagem efetiva das pessoas: a) aumentar o tempo de instrução, com o prolongamento dos dias letivos durante o ano escolar, flexibilizando os horários e aumentando as tarefas de casa; b) aquisição de livros didáticos, visto como o meio mais efetivo de se operar o currículo escolar; c) melhorar o conhecimento dos professores através de capacitação em serviço, desprivilegiando a formação inicial e estimulando as modalidades a distância.

Torres (2003), lista ainda outras características do atual pacote de reforma educativa: a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos; descentralização e

instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; a convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; o impulso do setor privado e os organismos não-governamentais (ONGs) como agente ativos no terreno educativo; um enfoque setorial e; a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

A minha preocupação com as interferências desses organismos internacionais na educação brasileira é devido o risco de se perder toda uma história de luta em prol de uma educação pública de qualidade. A política educacional sendo um “instrumento para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita [...] definindo a forma e o conteúdo do saber que vai ser passado de pessoa para pessoa para constituir e legitimar seu mundo” (MARTINS, 1994, pp. 9-10) deve estar em consonância com os nossos interesses de garantir nossos direitos, nossa cultura, nossa autonomia social, política e produtiva, mas o que verifico é o Estado tentando colocar uma “cortina de ferro” entre as decisões que ele apóia e as reivindicações da sociedade civil.

É possível verificar que as idéias de uma política educacional internacional, pautada em uma política neoliberal, preocupada com a globalização, têm influenciado as configurações da política educacional brasileira, marcada por reformas nas leis e nos currículos escolares, e que tem tentado legitima-se sob os argumentos de cidadania, participação, ética, valorização da cultura e do conhecimento popular, lançando-se, no plano teórico a uma visão de educação libertadora e colocando a frente da formulação curricular ONGs, como a Ação Educativa.

A ONG Ação Educativa é uma entidade que tem participado de ações importantes nas reformas educativas no Brasil, principalmente as ocorridas no âmbito da EJA quando coordenou a elaboração da Proposta Curricular para o Primeiro Segmento. A Ação Educativa (2005a) é uma organização não governamental que atua nas áreas da educação e da

juventude. Fundada em 1994, desenvolve projetos que envolvem formação de educadores e jovens, animação cultural, pesquisa, informação, assessoria a políticas públicas, participação em redes e outras articulações interinstitucionais.

Essa ONG defende como sua missão a promoção dos direitos educativos e dos direitos da juventude, tendo em vista a promoção da justiça social, da democracia participativa e do desenvolvimento sustentável no Brasil. Em seus dez anos de atuação, a Ação Educativa vem mobilizando um grande leque de colaboradores e parceiros, relacionando-se com universidades, órgãos públicos federais, estaduais e municipais, escolas, associações comunitárias, organismos internacionais e outras organizações envolvidas na defesa e efetivação dos direitos educativos e de juventude.

Atua na área da educação de jovens e adultos e justifica sua preocupação com essa modalidade por reconhecer que no Brasil, mais de 60% da população de jovens e adultos não tem o ensino fundamental completo, o que representa um enorme obstáculo para o exercício da cidadania para muitos. Para reverter esse quadro, o programa de Educação de Jovens e Adultos produz materiais pedagógicos, assessora programas de educação básica, promove cursos de formação de educadores, mantém classes experimentais de alfabetização e pós alfabetização, edita boletim mensal divulgando experiências pedagógicas e pesquisas, além de análises sobre as políticas públicas nessa área. Os livros elaborados pela equipe do programa já foram distribuídos para mais de 10 milhões de jovens e adultos engajados em programas de alfabetização e ensino fundamental em todo o país. A Ação Educativa participa ativamente de redes e fóruns de educadores de jovens e adultos em âmbito nacional e internacional.

Essa organização tem se preocupado com a inovação pedagógica que busque romper com os modelos tradicionais de educação escolar, buscando estabelecer vínculos entre educação e necessidades básicas de aprendizagem das comunidades e entre educação e

cultura. Os projetos de inovação procuram consolidar alianças entre órgãos públicos e organizações da sociedade civil, de modo a favorecer o seu enraizamento e disseminação nas redes de ensino, através de propostas pedagógicas sensíveis às necessidades educacionais de grupos mais ameaçados quanto à efetivação de seus direitos educativos. Esses projetos surgem a partir de investigação sobre as políticas de educação de jovens e adultos, o alfabetismo funcional, a educação dos afro-descendentes e a educação no campo. Por seu impacto na formulação das políticas educacionais nacionais, encontram-se, também no campo prioritário de estudos as orientações dos organismos multilaterais para o setor.

A educação é pensada e defendida pela Ação Educativa como um direito de todos os homens e mulheres. É com este intuito que a educação de jovens e adultos está entre as principais ações desenvolvidas pela Ação Educativa (2005b). Em dez anos, a instituição conquistou um grande reconhecimento graças à capacidade de articular atores e apoiar redes e fóruns. Também conquistou importantes realizações no desenvolvimento de projetos de assessoria, formação de educadores e publicação de material didático. Desde a sua implantação, o programa já alcançou mais de 1,2 milhão de alunos e educadores em todo o Brasil.

As principais estratégias do programa são as seguintes: a) Garantir a efetivação do direito humano à educação; b) Produzir conhecimentos; c) Disseminar propostas educacionais que respondam às necessidades de pessoas jovens e adultas; e d) Formar educadores, equipes técnicas e gestores da educação para que busquem ações conjuntas. Todas as ações são pautadas pelo mais simples fundamento da educação: atuar para que as pessoas possam aprender sempre, durante toda a vida. Duas conseqüências dessa visão são o fato de que as pessoas estão permanentemente se educando e que a educação não se restringe àquela que ocorre dentro da escola.

Com base em Setubal (2001), algumas evidências que justificam a escolha da ONG Ação Educativa para elaborar a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – PCEJA, 1º Segmento, podem ser levantadas: a presença crescente de atores da sociedade civil em atividades que poderíamos classificar entre os “deveres” do Estado, tais como educação, saúde e assistência social, que foi uma das marcas distintivas dos anos de 1990 no Brasil; a “reforma do Estado” (também na década de 1990) pensada como alternativa à crise econômica gerada, entre outros fatores, pela intensificação do processo de globalização e que teve como objetivo principal a redução do papel do Estado, que abandona progressivamente sua intervenção direta na esfera produtiva e de prestação de serviços, passando a assumir cada vez mais uma função eminentemente regulatória; nas áreas de interesse social, como é o caso da educação, toma corpo a percepção de que a satisfação das necessidades básicas da população brasileira não pode depender mais apenas da ação do Estado e que as entidades da sociedade civil devem ter aí uma participação fundamental.

Considerando que o valor maior da participação da sociedade civil está no conjunto das ações que reflete o seu dinamismo, a mobilização de vontades, o acolhimento e fortalecimento dos diferentes grupos que compõem essa sociedade, Setúbal (2001) afirma que a heterogeneidade dos projetos desenvolvidos por organizações da sociedade civil na área da educação expressa-se em diferentes segmentos de atuação, podendo ser classificado como: **parcerias direta em ações governamentais e desenvolvimento de projetos sociais e educacionais próprios.**

A primeira classificação nos interessa, pois é com essa configuração que:

ONGs, universidades, fundações vêm desenvolvendo, ao longo da década [1990], inúmeros projetos sob encomenda de governos, tanto em nível federal como estadual e municipal, os quais tiveram influência nos avanços das políticas educacionais – trata-se de um processo recente e que, ao mesmo tempo, contribui para o fortalecimento das próprias organizações, incluindo: [...] **parâmetros curriculares para a educação de jovens e adultos, elaborados pela ONG Ação Educativa** (SETUBAL, 2001, p. 65, grifo nosso).

Segundo o depoimento Sérgio Haddad, citado por Setúbal (2001), a Ação Educativa teve dois tipos de atuação durante a década de 1990: um, que foi o prosseguimento do trabalho como os movimentos sociais e, outro, que foi o começo da forte participação na questão das políticas públicas, que teve início na defesa do direito à educação, na Constituinte, e posteriormente na elaboração da própria LDB, chegando às “*políticas de monitoramento*”, que foram pensadas a partir da mobilização feita durante o Ano Internacional da Alfabetização. Para Haddad, esse dois movimentos foram importantes e refletem um pouco as alterações que ocorreram na atuação da Ação Educativa ao longo dos últimos anos, em função dos limites que se colocavam à discussão da educação de jovens e adultos, visto que, não se pode mais pensar na questão de jovens e adultos sem levar em conta uma concepção de educação que seja mais ampla, o que forçou (e tem forçado) a entrada da ONG no campo da chamada “reforma educativa”, e a partir daí formular uma nova compreensão sobre o *locus* da educação de jovens e adultos. Essas formas de atuação frente aos problemas da educação de jovens e adultos foram determinantes para a Ação Educativa ao longo da década de 1990, pois:

Nosso objetivo foi superar a inserção limitadora da educação de jovens e adultos, buscando intervir num contexto mais geral. Foi por isso que participamos intensamente da discussão sobre o direito à educação, lutando pelo reconhecimento de que os jovens e adultos sem escolaridade tivessem direito à educação e que a garantia do exercício desse direito fosse dever do Estado, por meio da educação pública. Nós nos agarramos à idéia de que uma pessoa, por mais velha que seja, não pode se ver destituída de um dos direitos fundamentais da cidadania [...] sempre em uma postura crítica de negociação [...] Daí nosso empenho em batalhar pela formação de equipes técnicas, pela **produção de material didático**, todo esse tipo de coisa de que a gente participou, materiais que produzimos, nossa **participação na discussão do currículo** etc. [...] Nossa estratégia básica é essa. Nós temos uma postura clara, que é a de não abrir mão do reconhecimento da educação de jovens e adultos como direito. Agora, se esse reconhecimento ainda não foi aceito, isso não impede que nós participemos de uma serie de ações em parceria com as esferas governamentais, independente de partido ou orientação ideológica. Porque, no final das contas, essas ações vão contribuir para o fortalecimento da educação de jovens e adultos e isso é um passo importante na luta pelos direitos. (HADDAD apud SETUBAL, 2001, p. 79, grifos nossos).

Três pontos quero ressaltar sobre essa ONG: o primeiro é por ser ela a responsável pela elaboração da Proposta Curricular Nacional para o 1º Segmento da EJA (PCNEJA) que orienta a elaboração de programas de educação voltados para jovens e adultos. Nesta proposta são sugeridos blocos de conteúdos e tópicos de estudo, organizados em três áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza, que não deixa de ser um documento encomendado pelo MEC (que será analisado mais adiante) cujo papel é de agir na conformação final da prescrição curricular. Junto aos parceiros o Estado acaba impondo a regulação da política curricular que a ele interessa. A Ação Educativa, mesmo não sendo Estado, coordena a elaboração do documento o que dá uma sensação de abertura à participação da sociedade civil, mas acaba sendo revestida de um poder estatal o que me leva a colocar outro ponto.

O segundo ponto é que ela está atuando diretamente na produção, divulgação e distribuição de subsídios pedagógicos que orientem e apoiem a atuação de educadores de jovens e adultos, também com o apoio do MEC. A distribuição de materiais didáticos para alunos e professores de EJA é uma estratégia eficaz de disseminação das propostas pedagógicas desenvolvidas pela Ação Educativa. É uma maneira de ampliar o impacto do Programa para além dos educadores atendidos diretamente em atividades de formação (Ação Educativa, 2005b). Trata-se da coleção “Viver, Aprender” que é destinada a jovens e adultos que freqüentam programas que correspondem ao ensino fundamental. São três livros para alunos do primeiro segmento e cada um deles contempla as áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Estudos da Sociedade e da Natureza, ou seja, eles consolidam o conhecimento prescrito na Proposta curricular. Isso me leva a afirmar que a Ação Educativa está diretamente envolvida com a produção, distribuição e consolidação na prática do conhecimento oficial que está definido pelo governo Brasileiro.

O terceiro ponto está relacionado ao fato da Ação Educativa deixar a desejar quanto ao envolvimento dos professores na discussão e elaboração da proposta curricular para a EJA, pois além da participação dos educadores ter sido, principalmente, através de pareceres enviados ao grupo de elaboração, grande parte desses documentos não foi considerada. Podemos associar esse fato à orientação da ONG que é revelada na seguinte afirmação: “Nós sentimos que era preciso sair do gueto dos educadores de jovens e adultos, pois muitas vezes nem os próprios educadores conseguiam ver o sentido desse trabalho na perspectiva mais global das políticas educacionais” (HADDAD apud SETUBAL, 2001, p. 78). Defendo a idéia de que para se conseguir construir argumentos mais gerais sobre o processo que se desenrola na área educacional, não se faz necessário sair do “gueto” dos educadores, mas partir do que eles criticam e propõem, das dificuldades e conquistas que eles vivenciam, do conhecimento ou desconhecimento que eles apresentam e então fazer uma reforma da educação de jovens e adultos com os pés no chão, conhecendo o terreno onde se pisa.

Algumas entidades nacionais têm demonstrado preocupação com o que vem sendo desenvolvido em relação ao atendimento a EJA: Associação Nacional de Pesquisadores da Educação – ANPED e Fórum de EJA, por exemplo, têm sido úteis na elaboração de críticas às ações dos governos e (re)colocando suas propostas para a melhoria qualitativa das reformas implementadas a nível nacional no campo educacional geral e da EJA em particular.

A ANPEDE tem discutido assuntos referentes à política curricular para a EJA através da publicação de alguns artigos. No âmbito dessa instituição a reforma curricular para a EJA deve estar imprescindivelmente ligada ao que o coletivo de professores tem apresentado como proposições à melhoria educacional (coisa que as atuais reformas não consideraram) e olhar para alguns fundamentos:

- a) em primeiro lugar, o de que, ao se optar pelo processo de reformulação curricular pelo reflexionar dos professores sobre as suas práticas, se estaria pondo em curso um processo de formação continuada, como metodologia privilegiada de produzir conhecimento; b) ao realizar este processo, tomando em conta as práticas pedagógicas cotidianas,

deixava-se emergir as produções curriculares dos professores, assumindo-se a noção de conhecimento produzido em rede, nas múltiplas tessituras que os sujeitos são capazes de realizar; c) ao se fazer isto, negava-se a posição estabelecida de que é possível se ter um currículo pensado a priori, descolado das realidades dos sujeitos onde e com quem os processos educativos se dão; d) a perspectiva de que, ao intervir na realidade da qual é também protagonista, o professor deve fazê-lo na condição de pesquisador, como produtor-autor que é de conhecimentos no espaço-tempo cotidiano, exigindo, para isso, uma metodologia de pesquisa-ação que contemple essa condição. (PAIVA, 2002, p. 1).

Dessa forma, a produção curricular deve sair das mãos de “especialistas” que vem tratando o currículo como algo dado. Isso tem tirado o poder dos professores nesse processo levando-os a não se reconhecerem como construtores de currículo. Faz-se necessário que a elaboração do currículo seja baseada na expressão curricular que as práticas cotidianas dos professores possibilitam, visto que, é na prática diária desses sujeitos, na realidade, que eles vão usando e recriando cotidianamente os conhecimentos produzidos a partir da sua inserção social e de classe. Dessa forma, Paiva (2002) diz que quando se admite essas práticas como currículo, está se formulando um outro lugar para pensar a ação pedagógica, com professores e alunos produtores de propostas curriculares, do mesmo modo que se assume que o currículo emerge dessas práticas, das redes cotidianas, e não se formula de fora, de outro lugar diferente daquele em que a produção de conhecimento se tece.

Percebo que esses interesses estão ausentes das atuais decisões sobre a definição do currículo para a EJA, pois quem orienta e quem executa a reformulação curricular, tem se preocupado em colocar em prática a sua agenda social, ou melhor, a sua agenda econômica e, devido a isso, negligenciado a idéia de que uma das principais funções do currículo oficial é “dar sentido às experiências curriculares que se realizam nas escolas/classe - sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de praticar” (OLIVEIRA, 2001 apud PAIVA, 2002, p. 8) .

Reconhecendo que as atuais iniciativas do governo tem o propósito de regular a formação da educação, Paiva (2002), critica a anulação – por parte de FHC – da possibilidade

dos alunos matriculados nos cursos de EJA de serem beneficiados pelo FUNDEF, visto que, como modalidade que é da educação básica a educação de jovens e adultos não pode ser pensada como oferta menor, nem pior, nem menos importante, é um modo próprio de fazer a educação básica, modo que é determinado pelos sujeitos que ela recebe: jovens e adultos. Critica também a utilização dos recursos do FNDE cujo uso se restringia à aquisição de materiais didáticos eleitos pelo próprio MEC não permitindo, dessa forma, o aproveitamento de materiais produzidos em outras iniciativas curriculares. Isso me leva a concluir que esse também é um mecanismo de disseminação do conhecimento oficial definido pelo Ministério da Educação.

No que se refere ao Fórum de EJA, formado pelos Fóruns Estaduais e Regionais, esta entidade vem realizando, desde 1999, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA cujo desafio tem sido:

educar ética e cientificamente para a cidadania e manter viva a participação da sociedade civil, das organizações no debate com o governo e demais esferas da vida pública, para continuar organizando lutas sociais que expressem as necessidades sociais, políticas e culturais da população. (Relatório Síntese do VI ENEJA, 2004).

Esses encontros foram impulsionados pela necessidade de cobrar do governo brasileiro o cumprimento dos compromissos que firmou, através do Ministério da Educação, em encontros internacionais, desde a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia (1990).

No primeiro ENEJA foi defendido, por exemplo, um conceito amplo de EJA, fundamentada na Declaração de Hamburgo, a qual deve reconhecer a riqueza proporcionada pela diversidade cultural, bem como a necessidade de respeitar o conhecimento e as formas de aprendizagem dos diferentes grupos sociais. A essa revisão conceitual alguns avanços são importantes no que se refere à alfabetização; educação e trabalho; educação, cidadania e direitos humanos; educação no campo e educação indígena e; dimensões de juventude, gênero, etnia e raça.

Defendeu-se também, entre outros pontos, a definição de uma política nacional integrada de EJA que considerasse:

- a) a necessidade de assumir um conceito ampliado de EJA, expresso como um direito de cidadania, que envolva a formação para o trabalho. A formação de qualidade dos trabalhadores deve compreender a superação das desigualdades, o que exige metodologias adequadas, que integrem saberes construídos nas práticas sociais com o conhecimento acumulado, assim como tempos mais longos e condições efetivas de aprendizagem;
- b) a necessidade de que a política nacional de educação continuada e de formação profissional de jovens e adultos resulte de articulação intersetorial e interinstitucional, sob a coordenação do MEC. Mas, não se pode deixar que a EJA volte a ser encarada como educação compensatória e sim afirmada como direito de cidadania quando a sociedade civil pode assegurar uma proximidade maior dos atores e constituir-se em campo de experimentação, no desenvolvimento de propostas de qualidade;
- c) reativação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, com o desdobramento da mesma para os Estados municípios, de modo a estabelecer uma efetiva articulação entre as esferas públicas e a sociedade civil;
- d) atuação decisiva junto ao Legislativo, na discussão da Reforma Tributária, não só para manter, mas, sobretudo, para ampliar os recursos para toda a educação básica, da educação infantil até a educação de jovens e adultos;
- e) reforço ao papel fundamental da universidade, não apenas no que se refere à extensão, mas numa efetiva articulação desta com o ensino e a pesquisa. A universidade deve atuar decisivamente nas formações inicial e continuada de

educadores, com vistas à profissionalização dos quadros que trabalham com a EJA;

- f) produção de material didático específico para jovens e adultos atendendo às características decorrentes das diversidades culturais (ENEJA/Rio, 1999).

Do II ENEJA, é importante ressaltar a indignação que os participantes do evento manifestaram contra o governo federal, por ele, através do MEC, se recusar de implementar uma política educacional que contemplasse efetivamente a EJA como uma modalidade da educação básica. No Relatório Final do II ENEJA (2000) ressaltaram que:

A atual política governamental no atendimento à educação de jovens e adultos encontra-se dispersa em órgãos como o Ministério do Trabalho, o Ministério da Reforma Agrária e o INCRA, o Ministério da Educação, e se realiza em programas de cunho compensatório e projetos com caráter de campanha – a exemplo da Alfabetização Solidária e do PRONERA – que não atendem às demandas sociais, geram descontinuidades e repercutem negativamente no trabalho pedagógico. Neste sentido, reafirmamos a necessidade da construção conjunta entre governo e sociedade civil, de políticas públicas que viabilizem uma educação de jovens e adultos de qualidade, reconhecida como direito e de acesso universal.

A configuração da política educacional para a EJA, que veio se dando nas duas últimas décadas (1990-2000), tem sido justificada pelo fato da globalização traçar um novo mapa do mundo, onde o comércio mundial força o aparecimento de novos pólos frente a sua regra fundamental: a competitividade na corrida pelo desenvolvimento que se apresenta de forma desenfreada e que vem obrigando todos os países a arranjar trunfos específicos para participar do desenvolvimento das relações econômicas, tornando ainda mais transparente a separação entre os que ganham e os que perdem, entre os que globalizam e os globalizados e o Brasil tem acompanhado esse processo pois:

A reforma educacional que vem sendo realizada no Brasil, e mais especificamente a reforma curricular que através dela vem sendo levada a cabo, inserem-se neste processo. A implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como de Parâmetros Curriculares também nacionais, derivam das agendas acordadas pelo governo brasileiro junto a organismos internacionais, através das quais o estado compromete-se em promover um novo ordenamento para o conhecimento que se quer produzido/ensinado nas escolas. O que estamos presenciando é a submissão

da escola e do currículo aos imperativos da economia postos pelo projeto neoliberal. (ROCHA, 2001, p. 23).

Werthein (2002) afirma que a competitividade tem se apresentado em um grau bastante elevado, ampliando a demanda por mais conhecimento e informações; que as transformações viabilizadas, ou que estão em processo, tendem a continuar atingindo a estrutura social, de uma forma bastante ampla, causando crescentes incertezas quanto ao futuro e tornando ainda mais complexa as relações sociais. As tendências atuais do mundo globalizado estão valorizando e dando destaque à inteligência distribuída e à elevação contínua da qualidade, enfatizando o desenvolvimento de capacidades que permitam a indispensável adaptação a mercados em constante mutação e oscilação.

A UNESCO realiza um trabalho no Brasil em parcerias com diversas entidades, inclusive com o MEC. A minha preocupação é com o fato desta entidade partir do reconhecimento da conjuntura mundial, não para buscar formas de enfrentamento através de uma política de bem-estar-social radical frente aos problemas sociais dos brasileiros, mas se faz presente em vários cenários sociais do país – possibilitando a internalização e incorporação de idéias, metas e compromissos discutidos e aprovados por diversos segmentos de países que a integram – com atitudes que revelam o seu interesse em apenas estar adaptando as ações elaboradas e implementadas no Brasil à dinâmica do mundo globalizado. A educação, neste caso, passou a ocupar posição estratégica no processo de competitividade, e a educação de jovens e adultos sofre esta pressão demandada dessa ordem do comércio mundial.

Como destaca Werthein (2002, p. 21-2), “Vários países têm procurado reformar seus sistemas de educação com o intuito de prepará-los para fazer face às novas demandas”. O Brasil tem tentado melhorar a sua educação frente às novas exigências, mas o que tem conseguido se situa muito mais nos aspectos quantitativos – aumento do número de matrícula de crianças, mais jovens e adultos em cursos de alfabetização ou de elevação de escolaridade,

maior frequência de jovens no ensino médio, crescimento do número de vagas nas Universidades e Institutos – do que nos aspectos qualitativos: formação sócio-política, qualificação técnico-científica, consciência crítico-reflexiva. Esses últimos são fundamentais para a constituição do homem e da mulher enquanto cidadãos conscientes do seu poder de participação numa sociedade democrática e detentor das riquezas econômicas e culturais que ajuda a produzir. Ou seja, a qualidade da educação brasileira continua baixa: baixo rendimento nas diversas avaliações, muita reprovação, retenção nas séries iniciais, altos índices de pessoas não alfabetizadas e com pouca escolaridade, regiões que carecem de educação efetiva.

A principal tentativa de superação dos altos índices de pessoas não alfabetizadas e melhoria da qualidade de educação de jovens e adultos, implementada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi o programa **Alfabetização Solidária - ALFASOL**, realizado em parceria com a UNESCO, e que, pelo discurso utilizado e pouco concreto das suas publicações, mobilizou iniciativas diversas – do setor privado ao público, passando universidades e pessoas físicas – além de tentar promover, de forma efetiva, “[...] a igualdade entre os gêneros e apresentar uma bem-sucedida estratégia para atingir rincões distantes em um país imenso como o nosso, que ainda enfrenta a questão do analfabetismo” (ESCREVENDO JUNTOS, 2004, p. 3).

Esse projeto atua, especificamente na área da alfabetização de jovens e adultos em diversos municípios do Brasil e a própria UNESCO defende que pela potencialidade que possui a Alfabetização Solidária, ela poderia não apenas acelerar, de forma organizada, o esforço do Brasil para erradicar o analfabetismo, como também serviria de exemplo a outros países que lutam na mesma direção.

Apesar da UNESCO apresentar uma visão mais ampla e renovada sobre a EJA, esse órgão ainda tem situado muitas de suas ações em um modelo compensatório e

assistencialista de educação como é o caso do Projeto Alfabetização Solidária que ela apóia no Brasil.

O referido projeto tem como propósito principal a erradicação do analfabetismo entre a população de 15 e 19 anos de idade, dando prioridade aos municípios com taxas mais altas de analfabetismo e aos centros mais populosos no Brasil, através da parceria entre o setor público e o privado. Esse fato demonstra o quanto esse projeto é limitado quanto ao seu atendimento, pois o número de brasileiros não alfabetizados nessa faixa etária é muito menor se comparado à totalidade dos que tem idade igual ou acima de 20 anos. Segundo dados do IBGE, Pnad 2001, enquanto a taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 a 19 anos é de 3,2%, na faixa de 20 a 29anos é de 6.0%, de 30 a 44 anos é de 9.5%, de 45 a 59 anos é de 17.6% e de 60 anos e mais é de 34.0% (INEP, 2003, p. 29), ou seja, de 20 anos ou mais a taxa é de 64,1% da população não alfabetizada. Sem contar que dos 3,2% de jovens e adultos de 15 a 19 anos não alfabetizados nem todos são atendidos pelo referido projeto.

Outro problema que é possível identificar é o fato de que quando o projeto restringe a faixa etária a ser atendida ele fere o princípio constitucional brasileiro que defende a educação como um direito de todos e o compromisso internacional, como o Compromisso de Dakar de se prover educação para todos.

O projeto, segundo a UNESCO, apresenta como objetivos:

(i) desenvolvimento e consolidação da consciência de cidadania, recuperando e integrando a grande parte da população excluída da sociedade instruída; (ii) fomentar parcerias com universidades e municípios no processo de avaliação de Projeto; (iii) planejar, supervisionar e disseminar as atividades do projeto implementado com as universidades, municípios e empresas privadas; (iv) co-associar e integrar, tanto quanto possível, iniciativas e ações para a inclusão e continuidade dos estudos desses estudantes recém instruídos, no âmbito da educação básica regular para jovens e adultos, o chamado supletivo. (UNESCO, acessado em junho de 2004).

Observo que certos termos como “recuperar” e “integrar” que reclamam um caráter acrítico para a educação de mulheres e homens se contrasta com um apelo a formação

da consciência. Essa preocupação é pelo significado que essas expressões têm quando olhado do ponto de vistas das teorias educacionais: enquanto as primeiras estão postas como forma de escamotear e até banir os conflitos sociais, reproduzindo o *status quo*, a segunda busca a transformação social através de seres críticos e emancipados.

Esse fato me leva a suspeitar do verdadeiro objetivo desse projeto, visto que a denominação “supletivo” também aparece como sinônimo de educação para jovens e adultos. O que quero deixar claro é que a utilização do termo “educação de jovens e adultos” carrega em si a vontade que temos, principalmente a sociedade civil, de fazer uma educação não marcada por ações pontuais, mas como um processo a longo prazo, desenvolvendo a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem em várias instâncias, como na economia, na cultura e na sociedade como um todo. A educação de jovens e adultos, que se quer, promove a participação criativa e crítica dos cidadãos em seu meio no enfrentamento aos desafios que lhes são impostos (CONFINTEA, 1997).

Devemos olhar para o cenário em que as proposições são elaboradas e implementadas e por quem são definidas (planejada, supervisionada e disseminada). Apesar das reelaborações no modo de tratar e reconceptualizar a EJA, ainda se tem deixado algumas brechas para que as mãos dos opressores possam agir, visto que:

quando partem para uma iniciativa como a Alfabetização Solidária, eles convocam as empresas, as universidades, os parceiros. Mas o exercício disso passa sempre por uma lógica de subordinação, onde a discussão mais geral dos projetos não é colocada na mesa, não há espaço para um diálogo de igual para igual sobre o conteúdo da política que se está propondo. (HADDAD apud SETUBAL, 2001, p. 92).

O Brasil tem se contentado com o reconhecimento de órgãos como a UNESCO, por ser um país que desde a década de 1980 tem se esforçado em garantir a educação como direito de todos. Mas, a educação que queremos e precisamos, deve ter qualidade para não correremos o risco de continuarmos analfabetos funcionais. Se isso é um perigo que ronda a

universidade, pior é na educação de jovens e adultos que atende uma população pouco ou não escolarizada. Não devemos abrir mão de acreditar que:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto a consequência do exercício da cidadania, como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, a educação de adultos é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. (BRASIL, 1998, p. 89).

Competitividade, por sua vez, é uma palavra de ordem fundamental na determinação do comportamento do “cidadão” para os neoliberais. Isso ameaça a “cultura de paz”, o pensar, o decidir, o construir, o desconstruir e o reconstruir juntos. A dimensão política na educação é uma ameaça ao mercado defendido na era da globalização e os jovens e adultos pouco ou não escolarizados devem ser arrebatados pela escola para poderem participar dessa competitividade.

A educação de jovens e adultos deve se pautar, ao contrário das metas neoliberais, numa necessidade ontológico-histórica do ser humano, na possibilidade de uma sociedade mais feliz que só se afirma na possibilidade da universalização do patrimônio cultural e não num projeto unilateral e excludente. Por isso, é necessário mantermos a nossa indignação e agirmos politicamente para termos uma educação e “um currículo menos racista, sexista e enviesado em termos de classe, com práticas de ensino orientadas de forma mais crítica e relações mais estreitas entre as escolas e a comunidade” (APPLE, 1999, p. 7).

A Declaração de Hamburgo (1997), da qual o Brasil é signatário, concebe a alfabetização de jovens e adultos como conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação. Afirma também que a alfabetização é um direito humano fundamental. Isso é importante e não podemos negar os esforços que as duas últimas administrações brasileiras têm exercido com o objetivo de tornar concretos esses compromissos, que embora

com suas limitações políticas e pedagógicas, têm apontado estratégia política para a redução dos altos índices de analfabetismo, visando a elevação do nível de formação da População Economicamente Ativa – PEA: Alfabetização Solidária, Programa Recomeço, Brasil Alfabetizado, que visam apoiar Estados e Municípios na oferta da Educação Fundamental de Jovens e Adultos, cujo objetivo é contribuir para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade em bolsões de pobreza do País.

Mas, diante dessas iniciativas, pode-se afirmar que esses programas são tentativas do governo para pôr em evidência a função reparadora da EJA, definida pelo Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, como a oportunidade concreta de jovens e adultos poderem freqüentar instituições escolares no mesmo nível de qualidade dos alunos que se encontram na faixa etária própria ao nível de ensino fundamental e/ou médio.

Educação para todos e com todos, indistintamente, é uma condição sem precedentes, pois, historicamente, ela nunca foi legado da população como um todo. Para que ela aconteça não se pode pensar em poupar esforços, mas deve-se usar de todos os meios possíveis para conseguir esse intento. É preciso coerência para dar dignidade a um povo sofrido. É preciso acabar com o analfabetismo cultural, arraigado no nosso cotidiano, fechando-nos em amarras insensatas e incoerentes. Construir um país justo, sem analfabetos, é muito difícil, mas não impossível, tudo depende de vontade política e respeito ao cidadão.

O documento final da Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe, sediada pelo Brasil, em janeiro de 1997 à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA) é relevante para observar os compromissos estabelecidos, as recomendações e as declarações acordadas pelos participantes dos dois eventos, no que diz respeito à superação do analfabetismo, ao incentivo à escolarização na perspectiva de uma sociedade mais justa e equitativa. Esse documento trata de temas como: *“O aprendizado na idade adulta e a democracia: o desafio do século XXI”*; *“A melhoria das*

condições e da qualidade da educação de adultos”; “*A educação de adultos e as transformações no mundo do trabalho*”; e outros.

Diante dos compromissos acordados na referida conferência que tratam dentre outros: da redefinição do conceito de educação de jovens e adultos como processos de formação ético-política de sujeitos sociais para a construção de uma cultura democrática, da integração da EJA num processo permanente e institucionalizado de políticas educacionais e culturais, da criação de um sistema de educação permanente composto por programas abertos a grupos diferenciados, da elaboração e implementação de sistemas permanentes e diversificados de formação docente e de investigação, da criação de mecanismos institucionais que permitam a articulação entre diferentes instâncias e atores que participam da educação como universidades, ONGs, órgãos estatais, municípios, empresas, organizações comunitárias, instituições religiosas, culturais e artística, etc., faz-se necessário analisar as orientações políticas, pedagógicas e curriculares que embasam as diretrizes e as propostas curriculares nacionais, elaboradas no governo de Fernando Henrique Cardoso, para educação de jovens e adultos que, segundo Moacir Gadotti, são importantes por contribuírem para o delineamento de propostas educacionais para a EJA mais específicas, em contextos diferentes, que são/podem ser elaboradas para a população. Termos como “*educação de adultos*”, “*educação popular*”, “*educação não-formal*” e “*educação comunitária*” são definidos dentro de um contexto. Esse autor defende que as ações educacionais de EJA devem levar em consideração as condições de vida da pessoa,

sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura [...] Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. (GADOTTI, 2001, p. 32a).

Esse teórico alerta ainda para o fato de que

Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador [...] No mínimo, esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto [...] É preciso criar o interesse e o entusiasmo pela participação: o educador popular é um animador cultural, um articulador, um organizador, um intelectual (no sentido gramsciano) (Idem).

Paulo Freire enriquece esse ponto de vista, pois tem inspirado muitas propostas para a educação de jovens e adultos. Ele não apenas teorizou sobre a realidade educacional, mas propôs e liderou ações práticas, inclusive como educador, alfabetizando trabalhadores. Seus escritos e suas experiências, amplamente divulgadas, devem embasar nossas leituras sobre os princípios e diretrizes sócio-político-pedagógicos da proposta curricular nacional da EJA. Diante de uma realidade de opressão, Paulo Freire defende a constituição da *pedagogia do oprimido*:

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 32).

Acreditando que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Ibidem, p. 78), Paulo Freire propõe uma educação dialógica que se traduz no encontro dos homens entre si, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na simples relação eu-tu. É nessa perspectiva que procuro, ao longo deste trabalho de pesquisa, considerar os alunos jovens e adultos nas potencialidades que os unem indistintamente a todos os integrantes deste ser que se chama homem. Segundo Piconez (2002, p. 48),

Não é sem razão que Paulo Freire fundamentou sua pedagogia no pressuposto de que o homem se relaciona com uma realidade na qual o homem e realidade, ambos inacabados, interagem em permanente relação... ele fugiu daquele conceito de educação que se limita apenas a simples informação, instrução e capacitação técnica: foi muito além das fronteiras, ultrapassou-as e constituiu, como princípio fundamental, a relação dialógica entre conhecimento e educando.

Paulo Freire tem suas idéias presentes nas discussões em diversos níveis (locais, nacionais e mundiais) acerca da educação de jovens e adultos e que tem servido como instrumento no enfrentamento daqueles que reclamam uma “educação como prática de liberdade”, e que esta deve começar, inclusive, com a alfabetização política.

Embora, a partir da década de 1990, o Governo Federal tenha assumido uma política de esvaziamento das reivindicações provenientes dos movimentos engendrados pela sociedade civil referente à educação de jovens e adultos nas décadas anteriores, em prol de exigências colocadas pelo sistema econômico globalizado, e essa modalidade ainda tenha, historicamente, muita aproximação com a discussão sobre a alfabetização, hoje, faz-se necessário levarmos as nossas análises, produções e ações para além do domínio do alfabeto, da grafia e da leitura, obrigatoriamente, nos encaminhando para uma outra instância: “[...] aquela que vai mais além da atividade ligada a língua mas, também às relações de ordem social, econômica, política e cultural à qual pertencemos” (CORRÊA, 2004, p. 8). É imperativo o debate sobre a EJA, na tentativa de superarmos a centralização das decisões curriculares e sua execução, no sentido de tornar a educação mais reflexiva, problematizante, dialógica, considerando-se a complexidade humana. Para Corrêa (2004), isso só se faz com ousadia de romper com olhares cristalizados sobre a educação escolar tradicionalmente manipulada sob a regulação dos velhos manuais funcionais ou utilitarista, procurando abrir as discussões e as possibilidades de, no processo de ensino e aprendizagem, os(as) alunos(as) e educadores(as) poderem vivenciar outras maneiras na re-leitura de suas realidades (específicas) e de lançarem outros olhares sobre a realidade social, cultural, política, comunitária a qual estão inseridos.

A disputa que tem cercado o campo da EJA tem contribuído pelo menos para que ela seja pauta freqüente nos eventos voltados à educação, tanto a nível nacional como internacional, e que de uma forma ou de outra tem levado, sobretudo no plano teórico e das

proposições um discurso de revalorização, inovação e melhoria da formação humana frente aos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e éticos. Mas, o grande movimento que deu o tom da política curricular adotada, no governo FHC, para a EJA no Brasil são as orientações provenientes dos organismos internacionais.

3 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO OBJETO DE POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL

Apesar das discussões acerca da melhoria da qualidade da EJA no Brasil estejam na pauta do dia, poucas têm sido as inovações nesse campo ainda marcado por alto índice de jovens e de adultos não alfabetizados ou analfabetos funcionais. Isso tem gerado um certo embate, como vimos no capítulo anterior, no que se refere à luta por um currículo voltado para essa parte da população brasileira e que tem configurado uma política curricular para a EJA.

Considerando que o nosso sistema educacional apresenta ainda dificuldades quanto à tão almejada educação de qualidade para todos, o meu olhar se volta para o estudo da política curricular que tem sido implementada no Brasil, fruto da política pública exercida, definindo o conhecimento oficial para a educação de jovens e adultos em nosso país que, de certa forma, não tem conseguido aprender com os dados históricos que tem mostrado a perpetuação de um quadro de fracasso escolar no contexto brasileiro.

3.1 – O currículo como objeto de política pública

A diversidade de iniciativas voltadas ao atendimento educacional aos jovens e aos adultos no Brasil foi e ainda é grande se considerarmos os diferentes espaços e momentos históricos que essas práticas foram, e são, implementadas: em vários níveis (internacional, nacional, estadual, municipal), por diferentes órgãos (comunidades, sindicatos, igrejas, associações), que atingem diversos âmbitos (qualificação profissional, formação confessional, cultural, política) e variadas modalidades (presencial, modular, teleducação). Essa diversidade no atendimento a EJA é que tem caracterizado o movimento pela renovação dessa modalidade tornando-a um espaço de luta nos campos político, pedagógico e técnico, embora a força pela conformação unilateral – leia-se o poder político administrativo – que se utiliza de práticas

assistencialistas, muitas delas embebidas de ordenações internacionais, esteja dominando o terreno.

Apesar de todo um discurso que defende as atitudes políticas democráticas de homens e mulheres no seio da sociedade, as práticas ainda carregam em si os ranços provenientes de concepções autoritárias e centralizadoras das quais se apossam partidos, classes ou grupos para impor suas vontades e interesses como se fossem de todos a exemplo do que aconteceu com o MOBRAL e – ainda acontece – no Ensino Supletivo. Embora se considere política, como sendo o conjunto de conhecimentos sistematizados referentes à organização e governo das comunidades humanas passadas e presentes, de suas instituições e das diversas doutrinas políticas que tem inspirado seu desenvolvimento, levando em conta as relações de poder estabelecidas entre seus membros (FAYT, 2004), ainda estamos convivendo na prática com a idéia que temos alguém ou um grupo mais bem preparado, com mais poder, com mais respaldo para falar e decidir por nós.

Um grande problema enfrentado no Brasil é que as decisões sobre as políticas públicas destinadas aos vários setores da sociedade são entendidas e assumidas pelo Estado como tarefa só sua, portanto ele escolhe que diretrizes seguir e a realidade à qual deseja responder. Mas, políticas públicas não é somente o que o Estado deseja fazer, elas devem ser entendidas como ações voltadas para setores específicos da sociedade que pode ser compreendida como responsabilidade do Estado mas que sua implementação e manutenção têm que se efetivar a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada de forma abrangente e duradoura. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001).

É essa concepção de política pública que deve permear as ações nas diferentes áreas sociais e, conseqüentemente, muito nitidamente, no campo educacional, em que a

educação deve ser entendida “como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31). A política pública social de que trata esse texto caracteriza-se pelas ações que o governo deve implementar e responsabilizar-se, resultantes das decisões que envolvem setores diversos da sociedade (Estado e sociedade civil) e que visem beneficiar a população em geral em diversos setores, entre eles a educação.

Há, no entanto, em consequência do tipo de política exercida no Brasil, uma incidência na forma como um grupo (de representantes) define os rumos da educação e, conseqüentemente, o currículo escolar para essa sociedade: uma equipe que tem práticas e discursos autorizados institucionalmente para, infalivelmente, determinar os rumos da educação de um país.

A discussão, sobre o rumo da educação, interessa-me porque as decisões que se toma politicamente a nível nacional e internacional reflete na dinâmica vivida por homens e mulheres em seus diferentes contextos. Nesse sentido, a política educacional que é definida para a população serve a interesses que precisam ser desvelados, discutidos e, quem sabe, superados, visto que ela não se dá por acaso e nem é um processo neutro:

A política educacional é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, seqüencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo [...] A política educacional, por sua vez, pressupõe organização, seletividade e criteriosidade sobre o que será ou não transmitido. (MARTINS, 1994, pp.8-9).

A política curricular, então, se torna um aspecto específico da política educativa, estabelecendo a maneira de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, evidenciando o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (SACRISTÁN, 2000).

Neste sentido, a reforma curricular empreendida nos vários níveis do ensino brasileiro tem apresentado uma racionalidade baseada nas regulações econômicas, políticas e administrativas cuja seleção de conhecimentos considerados válidos tem considerado apenas os elementos provenientes de campos especializados do saber mais elaborado.

A tradição seletiva do currículo sempre foi justificada pelo fato da escola sozinha não dar conta de trabalhar com todos os conhecimentos até hoje produzidos pela humanidade e ainda construir novos saberes. Essa tradição, segundo Sacristán (2000), tem sido entendida como expressão da seleção de conteúdos culturais e suas formas de organização e de delimitação de objetivos específicos de índole pedagógica e códigos que estruturam todo o currículo e seu desenvolvimento. Hoje, pelas críticas realizadas à ideologia presente na organização curricular, essa tradição seletiva utilizada pelo controle administrativo tem sido baseada no argumento “técnico-pedagógico” em que:

Os sistemas de formação de professorado, os grupos de especialistas relacionados com essa atividade, pesquisadores e peritos em diversas especialidades e temas de educação, etc. criam linguagens, tradições, produzem conceituações, sistematizam informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem modelos de entendê-la, sugerem esquemas de ordenar a prática relacionados com o currículo, que têm certa importância na construção da mesma, incidindo na política, na administração, nos professores, etc. Cria-se, digamos, uma linguagem e conhecimento especializados que atuam como código modelador, ou ao menos como racionalização e legitimação da experiência cultural a ser transmitida através do currículo e das formas de realizar tais função. (SACRISTÁN, 2000, p. 25).

Nesse sentido, tanto os tradicionalistas, quanto os críticos e os pós-modernos, concordam com o fato de que não é qualquer conhecimento que deve fazer parte ou ser meta do trabalho escolar; como também, os especialistas ligados às instâncias administrativas ou a sociedade mais ampla têm suas opiniões sobre que experiências e necessidades devem ser o fio condutor do ensino que é desenvolvido no espaço escolar. Os planos atuais de governo, desde o início, já apresentam em linhas gerais os seus interesses pela educação. Essa disputa acaba por colocar o currículo escolar como um campo de interesse cujos resultados são as

diferentes configurações que este toma – uns privilegiam a técnica; outros a dimensão política; outros saberes localizados, pulverizados e informacionais etc.

O jogo de interesse sempre esteve presente na organização curricular, principalmente na sociedade capitalista, em que as diferentes classes sociais aspiram diferentemente por educação. É na organização curricular que pessoas ou grupos tentam sustentar seus projetos de sociedade, sendo este um motivo que deva me levar a questionar sobre a que projeto o currículo atual, organizado para as escolas brasileiras, está respondendo, sem esquecer que:

O currículo é uma construção cultural, e sempre constitui um modo de organizar as práticas educativas. Através dele, seus(suas) elaboradores(as) buscam concretizar a socialização, bem como os fins sociais e culturais que, espera-se, sejam alcançados por intermédio das práticas educativas formais. Não podemos perder de vista que em seus conteúdos e nas formas em que ele se apresenta, constitui-se numa opção historicamente configurada, fazendo parte, portanto, de uma trama ao mesmo tempo cultural, política, social e escolar. O currículo está perpassado por valores e pressupostos que necessitam ser decifrados, para que se possa descobrir os mecanismos que operam na sua concretização dentro dos espaços educacionais. (ROCHA, 2001, p. 14).

Os grupos que se revezam no poder administrativo reclamam para si projetos educacionais que fazem parte dos seus projetos de sociedade e que vão se configurando enquanto interesse do povo. Esse fato demanda uma visão (equivocada) de que o que se apresenta enquanto política pública para a população em termos educacionais, mesmo sendo formalizada unilateralmente pelo Estado, é a solução para os problemas enfrentados pela sociedade nesse campo. E, sendo a escola um espaço onde se (con)forma intensionalmente as pessoas e que para isso tem que ter posições definidas, então, a organização curricular vem ser o instrumento no qual deve ser prescrito e cristalizado o ideal de “educação para todos” e para o “bem de todos”.

O currículo se torna, dentro desse quadro, um objeto de política pública, pois:

vem sendo desde então campo de decisão do(a) político(a) e do(a) administrador(a). Como consequência, as decisões que sobre o mesmo são tomadas, a elaboração da sua forma prescrita, as reformas que ele sofre são realizadas fora do sistema escolar, sendo os(as) professores(as)

colocados(as) quase que invariavelmente à margem das discussões e decisões (Ibidem, p. 17).

As atuais organizações curriculares realizadas pelo governo brasileiro, estão sendo incentivadas pela globalização, em que transformações radicais estão ocorrendo em nossas maneiras de pensar, de conviver e de habitar o mundo. Isso tem nos instigado no sentido de buscarmos ampliar, expandir, diversificar nossas perspectivas de análise e reflexão sobre a educação e, portanto, mais especificamente, sobre currículo.

Neste sentido, torna-se importante analisar o processo de “construção curricular” para ir detectando e entendendo os pontos e orientações que afetam a configuração do currículo em seu nível *prescrito*, entendido como sendo o primeiro nível de definição do currículo oficial que exerce funções como: estabelecer uma cultura comum para o conjunto da sociedade que se quer atingir; garantir a igualdade de oportunidades propiciadas a partir dos mínimos curriculares estabelecidos para os sistemas educacionais; organizar o saber através da regulação curricular que expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a seqüência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem; exercer o controle sobre a prática de ensino e; tem servido também para as instâncias político-administrativas exercerem o controle da qualidade do sistema educativo (ROCHA, 2001). Para discutir currículo prescrito parto da consideração de que:

Em todo sistema educativo, como conseqüência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta a sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para o outro. (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

O currículo, em seu nível prescrito, pode dar apoio a importantes “místicas” a cerca do ensino estatal e da sociedade: pode carregar em seu bojo a crença de que a especialidade e o controle se estabelece no seio dos governos centrais, das burocracias

educativas e das comunidades universitárias. Isso implica nas decisões sobre que conhecimentos deve conter um desenho curricular que nas propostas curriculares brasileiras (inclusive a destinada para a EJA) são norteadas por “juego de objetivos”⁶. É necessário irmos descortinando no currículo oficial, em seu nível prescrito, a asserção dos interesses nele presentes, considerando que a responsabilidade pelo que vai se configurando enquanto conhecimento válido (tradição seletiva) ainda não é partilhada pelo coletivo envolvido na educação formal.

É significativa a questão de que é um mito a emancipação e autonomia da escola quando é arrogante a política que procura estabelecer o currículo escolar, centrada nas decisões unilaterais e distanciada das opiniões dos atores que formam a comunidade escolar. Apesar de haver lutas em prol da transformação da educação brasileira ainda presenciamos “[...] uno de los costes de la complicidad: el poder cotidiano y la autonomía para las escuelas y para los profesores dependen de que estos sigan aceptando la mentira fundamental” (GOODSON, 1995, p. 188), que o currículo deve ser elaborado por especialistas e, portanto suas regras devem ser seguidas moldando-se as práticas e os discursos empregados pela escola.

Fazer uma análise do conteúdo de uma proposta curricular, em seu nível prescrito, não significa retirá-lo do contexto em que ele foi construído, mas procurar interpretá-lo como resultado de ações humanas, permeadas de valores, crenças, vontades, interesses, que são determinados por ordens políticas, sociais, econômicas, culturais e morais do momento histórico em processo. Assim, “Se não entendemos esse caráter processual, condicionado desde múltiplos ângulos, podemos cair na confusão ou numa visão estática e a-histórica do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 1003). É necessário tentar verificar as

⁶ Ivor F. Goodson em seu livro “Historia Del Currilum: la construcción social de las disciplinas escolares” (1995), chama a atenção para o fato de que o jogo de objetivos segue sendo – se não o único – o jogo mais importante que intervem no currículo como prescrição que se desenvolve a partir da crença de que podemos definir desapaixonadamente os ingredientes principais de um curso, para logo em seguida passar a ensinar de forma sistemática.

respostas que o referido documento dá às prioridades individuais e coletivas de mulheres e homens concretos, pautado na idéia de que:

Iniciar cualquier análisis de la enseñanza aceptando sin cuestionar una forma y un tenido del currículum por el que se luchó y que se logró en algún momento histórico concreto, sobre la base de ciertas prioridades sociales y políticas, aceptar ese currículum como un elemento dado, significa renunciar a toda una gama de comprensiones acerca de las características del control y funcionamiento de la escuela y del aula. Significa aceptar las mistificaciones de episodios previos de gobernación como elementos dados que no se pueden cambiar. (GOODSON, 1995, p. 193).

Isto me remete também para a discussão de como acontece a intervenção política no e sobre o currículo – “política curricular” – marcada por “[...] decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular” (SACRISTÁN, 2000, p. 109). Essa assertiva me leva a considerar que o currículo, em seu nível prescrito, funciona como um instrumento da política curricular no qual se faz presente as regulações definidas para um sistema educacional. Por isso, pode ser utilizado como meio fundamental para aprofundar o condicionamento das pessoas – dos seus objetivos, do seu comportamento, dos seus discursos, de suas práticas etc. – a certos interesses de grupos ou sistemas.

Para Sacristán (2000), a política que incide sobre o currículo é uma forma de condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado aos discursos sobre a questão curricular. A ação política não só é um dado da realidade curricular, como também marca diretamente os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. No contexto brasileiro, onde as decisões ainda são tomadas de forma centralizadora – apesar da retórica dizer que vivemos em um regime democrático –, o setor administrativo exerce uma tendência à regulação de todo o conteúdo e os processos de escolaridade, por isso é importante estarmos atentos para o rumo que a educação pode tomar. Precisamos, principalmente “refletir nas conseqüências que tem, para o controle dos cidadãos, o

incremento dos poderes de que a instituição escolar fica investida, no campo no qual a administração e outros agentes exteriores tendem a regular amplamente o currículo e seu desenvolvimento” (SACRISTÁN, 2000, p. 57).

Aqui no Brasil, a maneira como se configuram as práticas escolares concretas, em grande parte, apresentam características de racionalidade condicionadas pela política e mecanismos administrativos que influenciam na modelação do currículo dentro do sistema escolar. Essa política tem sido orientada tradicionalmente pela necessidade do sistema capitalista, do poder oligárquico, da cultura erudita, da nova ordem mundial (globalização) que tem tentado, e conseguido, impor um modelo de currículo que responda aos seus interesses em detrimento dos da grande parte da população (sem desconhecer a relação de poder que nesse processo ocorre). Embora tenha se apropriado dos discursos dos grupos de esquerda, os neoliberais têm criado mecanismos de regulação e concretização de suas metas: no currículo prescrito definem os objetivos, os conteúdos e sua organização, os mecanismos de avaliação etc. respaldados em concepção de jovem e adulto como força produtiva cuja educação cumpre a função de adequar estes aos sistemas inflexíveis.

3.2 – A atual política curricular para a educação de jovens e adultos no Brasil

A educação de jovens e adultos está inserida nesse conjunto de reformas que têm ocorrido no Brasil. É uma das modalidades de ensino que, no Brasil, foi olhada por último depois da LDB 9394/96, em 1998: em 1998, ficou pronta a Proposta Curricular para o 1º Segmento da EJA; em 2000, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; em 2001, foi lançado o programa Recomeço Supletivo de Qualidade; e em 2002, a Proposta Curricular para o 2º Segmento da EJA.

Esse conjunto de ações implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso e que em grande parte vem sendo prosseguida pelo governo Lula, parece ser

configurado dentro de um consenso social (falando de cidadania, educação para todos, educação de qualidade) que pouco tem revelado as manobras realizadas a nível político-administrativo e econômico, ditadas muitas vezes por organismos internacionais. E o que parece ser a nível social e cultural um avanço, pode ser um mecanismo de conformação e ocultação dos conflitos sociais em prol de uma política marcadamente neoliberal e uma economia globalizada que tem marcado, de forma profunda, as reformas dos últimos anos nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Reformas essas que se inserem em um processo cujas características permitem afirmar estar ocorrendo uma colonização da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da economia. Esse processo de colonização tem sido responsável pela submissão da educação, do currículo e, em consequência, de todo o sistema de ensino às regras do mercado (ROCHA, 2001).

A política curricular que tem se dado nesse processo tem decorrido dos objetivos preconizados pelas amplas reformas no Estado por sua vez determinadas pelo processo de ajuste de acordo com as exigências do mercado mundial no que diz respeito a três estratégias necessárias e articuladas: desregulamentação, descentralização/autonomia e privatização. Essas estratégias apresentam como objetivo a afirmação do mercado como árbitro fundamental na regulação das relações econômicas, sociais, culturais e educacionais e, como consequência, um profundo atrofiamento da esfera pública (FRIGOTTO, 2001).

Essa dinâmica no âmbito do sistema educacional tem silenciado, através de mecanismos de subordinação da comunidade escolar⁷ as vozes de uma população que tem lutado por uma educação com qualidade.

A educação reclamada nesta pesquisa é a que deve ouvir as necessidades da população no que diz respeito à elevação da escolaridade, à necessidade de alfabetização de

⁷ Esses mecanismos são Parâmetros Curriculares Nacionais, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Referenciais para a Formação de Professores, Programa de Formação para Professores em Exercício, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º Segmento), Avaliação Nacional de Cursos (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), Programa Nacional de Livro Didático – PNLD.

milhares de jovens e adultos, bem como formação profissional para os trabalhadores, não somente no sentido de conseguir a “qualidade total” com a elevação da capacidade dos recursos humanos para fins de competitividade e produtividade centrado num *know-how* favorável à economia globalizada, mas, compromissada com a busca cotidiana da conquista da cidadania para homens e mulheres, com a luta por uma educação como instrumento de quebra da hegemonia das classes que dominam, com os valores subsumidos das classes ainda a margem, com a formação política ainda negada em função da técnica etc. Esses fatores, embora muitas vezes presentes nos discursos, ainda são negados enquanto exercício da melhoria prática da qualidade de vida das pessoas.

Dois fatos que ilustram esse silenciar das vozes da população são: primeiro, a demora que o governo teve – cerca de vinte e cinco anos – para aprovar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira; segundo, quando foi aprovada a LDB vigente, ocorreu uma intencional opção pelo projeto do senador Darcy Ribeiro – substitutivo do Senado, hoje Lei nº 9394/96 – que estava de acordo com os ideais neoliberais do governo de FHC, ocorrendo, então:

[...] dura resistência do Executivo e das forças políticas e econômicas conservadoras ao projeto da LDB da Câmara dos Deputados, cujo conteúdo era síntese de um longo processo de debate e participação aberta dos educadores, gestada em suas organizações científicas, político-sindicais e incontáveis seminários, conferências, reuniões etc. (FRIGOTTO, 2001, p. 64).

Hoje, o discurso oficial que tem definido a função da escola no seio da sociedade não contempla os interesses da maioria da população no que diz respeito às práticas não autoritárias e não alienantes que favoreçam um processo educacional que ensine o homem e a mulher a ser livres, pois ainda se verifica nas reformas neoconservadoras que ocorrem no campo educativo, assim como em outros campos, um sentido destrutivo e mutilador do que é ser cidadão. Enfrentamos uma realidade onde o sentido de cidadania se aproxima da visão aristotélica:

Quando Aristóteles usava o vocábulo ‘cidadão’, ele estava se referindo às minorias privilegiadas, às quais competia as tarefas humanas, isto é, as artes do pensar e da direção, reservando-se aos demais as embrutecedoras atividades manuais que, por sua natureza, impediam a cidadania. Assim, ao definir o homem como ‘um ser naturalmente político’ (zoon politikon, o anthropos), aparentemente conferindo aos seres humanos uma superioridade em relação aos pertencentes às demais espécies, o estagirista estava, na realidade, discriminando como não-humanos os que não tinham a atribuída faculdade política, e, portanto, não tinham acesso às prerrogativas da cidadania (ROMÃO, 2000, p. 222).

Essa forma de se definir a política educacional, sem ouvir as vozes da maioria de grande parte da população, tem sinalizado, segundo Frigotto (2001), dificuldades e perplexidades para as forças comprometidas com um projeto alternativo de sociedade centrado na construção da democracia participativa.

Foi dessa forma, alijando a maioria da população da participação nas decisões sobre as políticas educacionais, que chegamos à década de 1990, e continuamos em grande parte a enfrentar na década de 2000 que, embora apresente uma concepção mais ampla de educação de jovens e adultos, resultantes das transformações que esta veio sofrendo no decorrer dos anos, ainda podemos verificar que nos projetos de alfabetização de adultos patrocinados pelos governos ainda há uma grande preocupação com ideários de uma política de controle:

O adulto analfabeto ou pouco escolarizado ainda tem sido considerado como alguém a ser usado pelo Estado para servir seus propósitos do que um ser com dignidade e com direito a desenvolver suas potencialidades para usá-las livremente e de acordo com a sua consciência. (GROSSI, 1998, p. 77).

Na política curricular quem tem distribuído/ordenado o conhecimento são os diferentes agentes moldadores do currículo, como os técnicos e os especialistas (tanto brasileiros quanto de fora do país) e até ONGs, que ainda são vistos como as pessoas ou órgãos mais aptos para elaborar um currículo. No caso da educação de jovens e adultos, eles estiveram muito presentes como nossos representantes, mas adaptados às exigências do administrador, na institucionalização do currículo ou do conhecimento que se tornou oficial no Brasil: a elaboração da proposta curricular para o 1º segmento foi liderada pela ONG

“Ação Educativa” e na proposta para o 2º segmento o MEC foi quem tomou a frente na sua organização.

Pela aproximação que tive com esses documentos, vejo que a política curricular para a EJA no Brasil, sem descartar a sua importante presença na história e na política educacional brasileira, ainda é marcada pela ausência de uma significativa e democrática participação popular, fruto de uma tradicional forma de definir políticas em nosso país: centralizada, autoritária.

Esse processo tem se caracterizado no Brasil, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990, pela imposição de diretrizes e propostas curriculares nacionais para a EJA por parte do Governo Federal na tentativa de colocar em prática sua agenda educacional muito pouco articulada com outros entes federativos o que coloca em cheque a necessidade de um regime de *colaboração* proposto pela LDB nº 9394, em seu artigo 9º. Esse regime poderia tornar a elaboração de currículos menos centralizados em agendas distantes de grande parte da população, pois:

[...] a federação, calcada na noção de colaboração, supõe um trabalho conjunto no interior do qual os agentes públicos buscam, pelo consenso, pelo respeito aos campos específicos de atribuições, tanto metas comuns como os meios mais adequados para a consecução das finalidades maiores da educação nacional. (CURY, 2002, p. 195).

Esse aspecto é agravado pelo fato de que os documentos originários da atual política curricular para a EJA no Brasil assumir aspectos de um “*currículo num carrinho*” (APPLE, 1999, p. 190) em que o conhecimento oficial é distribuído em forma de pacotes aos Estados, municípios, escolas e professores. Nos governos de FHC e de LULA o pacote para a EJA foi/está assim constituído: Diretrizes e Propostas Curriculares que estabelecem qual conhecimento, para que eles são úteis e como devem ser trabalhados; Programa RECOMEÇO: Supletivo de Qualidade que visa contribuir para o enfrentamento do analfabetismo e da baixa escolaridade em bolsões de pobreza no país, definir ações prioritárias para institucionalizar a EJA como política pública, apoiar financeiramente os

governos estaduais e municipais⁸, gerenciar de forma intensiva com acompanhamento permanente das ações de avaliação do crescimento de matrículas e quadro de professores; Parâmetros em Ação que teve como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e das **Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos** e; Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos – ENCCEJA, que teve como objetivo fundamental, possibilitar uma avaliação de competências e habilidades básicas de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria e como meta principal garantir uma proposta de continuidade e coerência entre o que se estabeleceria para os exames em nível do ensino médio e fundamental, reconsiderada à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA e do conjunto das políticas educacionais vigentes em âmbito federal e da legislação em vigor, a fim de organizar os quadros de referência dos exames (BRASIL, 2002a). Hoje ela é denominada de Avaliação Nacional da Educação de Jovens e Adultos – ANEJA, mais continua com o objetivo de “certificação de competências e habilidades” (BRASIL, 2002b).

Esse esquema demonstra que o governo engessa o processo educacional de jovens e adultos deixando pouca margem para que se desenvolva uma educação de qualidade pautada e voltada para os diferentes contextos e culturas. A legitimidade teórica de uma “*proposta flexível*” é engodo quando do desdobramento da proposta curricular no nível prático.

O Brasil, mesmo tendo participado, no ano de 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, demorou-se ainda onze anos (2001) para que fosse sancionada a Lei 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Com a

⁸ O dinheiro poderá ser aplicado na contratação temporária remuneração de pessoal docente para ampliação do quadro de professores; formação continuada de professores; aquisição e/ou reprodução de material didático e programa suplementar de alimentação de alunos jovens e adultos.

aprovação do PNE, fixa-se, entre outros pontos, as diretrizes para o atendimento de jovens e adultos pouco ou não escolarizados que, segundo Valente (2001, p. 105) deve se pautar nas

profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, [e que] têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na organização do mundo do trabalho.

A concepção de educação que se pode verificar no PNE, segundo o autor acima, é a de “*educação ao longo da vida*”, ou seja, se inicia com a alfabetização, sem encerrar no ensinar a ler e escrever, mas que deve chegar na formação para o exercício da cidadania da população jovem e adulta, levando à melhoria da qualidade de vida e ampliando sua oportunidade no mercado de trabalho, sendo necessário para isso no mínimo uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental cujos recursos para tal atendimento cabe aos poderes públicos estarem disponibilizando.

Portanto, um ponto unânime na defesa da educação de jovens e adultos apresentado como justificativa nos documentos referentes a essa modalidade e destacado por alguns(mas) autores(as) é o da formação para o mundo do trabalho. Segundo Barone (2003), essa orientação vem se desenhando devido um quadro sócio-político e econômico que tem produzido profundos impactos na definição das políticas sociais, na relação entre o público e o privado, nos debates sobre a redefinição do Estado, tocando na problemática do emprego e desemprego por agências e organismos internacionais, por diferentes setores e segmentos da sociedade e interação com as políticas educacionais, principalmente dos países em desenvolvimento.

Valente (2001, p. 106), defende que

A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos. É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente – o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornada de trabalho compatível com o horário escolar; concessão de licença para frequência em cursos de atualização;

implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho.

A Proposta Curricular para EJA (1º Segmento) – também justifica a importância do trabalho, afirmando que o mundo contemporâneo passa atualmente por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente o mundo do trabalho. A cada dia, são desenvolvidas novas tecnologias e novas formas de organizar a produção que tem elevado a escala cada vez maior a produtividade. Esta conjuntura está a exigir trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo e a escola deve estar caminhando junto com esses novos contextos.

É importante o repensar da educação de jovens e adultos frente a novos cenários que o mundo do trabalho estar a construir, mas é igualmente ou mais importante lembrarmos sobre a afirmação de Barone (2003, p. 8) que:

[...] o problema da educação de adultos não só vem sendo recolocado como incorporou proposições educacionais para grande parcela dos jovens que, por diferentes razões, estão fora da escola, ampliando seu espectro. As mudanças em curso no contexto socioeconômico, e suas implicações, são de tal ordem que parece estar ultrapassado o tempo em que a educação de adultos era sinônimo de conscientização. A era da educação popular, como pura educação política, parece ter ficado para trás, e hoje os programas devem estar referidos a busca de uma melhor qualidade de vida (...) Reinaugura-se o debate sobre a economia da educação de jovens e adultos, no qual se enfatiza de os programas desenvolverem uma aprendizagem que vá ao encontro dos valores e atitudes disseminados pelo modelo socioproductivo vigente.

É prudente que não percamos de vista os desafios demandados da cultura, da política, da ética, da cidadania, da justiça social e dos valores que são também fundamentais para a consolidação da nossa democracia. Neste sentido, o nosso desafio pedagógico é muito grande, pois é fundamental que se reconheça as singularidades desses alunos que retornam à sala de aula após experiências frustrantes na trajetória escolar, pois, como afirmou Buarque (2003), não é possível que um país que tem a mesma língua, fabrica aviões, tem hidrelétricas, tem tanta riqueza, não consiga fazer com que todos os adultos leiam a língua, que quase todos falam. É uma vergonha que nós não tenhamos o direito de viver com ela e muito menos de

deixá-la para gerações posteriores. Nós herdamos um país com analfabetos, mas não repassemos para os nossos filhos e netos, para as gerações futuras, um Brasil com a chaga do analfabetismo.⁹ O esforço que se deve fazer é o de recuperar seu saber e sua experiência, tanto individual quanto coletiva como condição fundante da aprendizagem e conseqüentemente seu valor e sua estima.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, podemos verificar que os documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais, Propostas Curriculares Nacionais (1º e 2º segmentos), Programa Recomeço – referem-se constantemente a formação do trabalhador como que respondendo às exigências das reformas no campo econômico no que diz respeito à aquisição de competências e habilidades fundamentais às perspectivas de empregabilidade e competitividade da economia globalizada.

Diante dessa realidade, temos forças políticas que têm saído das algemas de um projeto de educação que prima pela “*adequação funcional*”, “*pedagogia da competitividade*”, “*economia da educação*”, “*pedagogia do capital*”: programas alternativos de educação às propostas nacionais tornaram-se cada vez mais numerosos e abrangentes no que diz respeito a EJA, durante a década de 1990 e durante esses primeiros anos da década atual, situados em diferentes âmbitos tanto da esfera pública – Estados (Minas Gerais) e Municípios (Porto Alegre/RS, Brasília/DF, Belém/PA) – quanto de iniciativas não governamentais (sindicatos, ONGs e outros). Essas ações vão de encontro ao que é colocado nacionalmente para a educação dos jovens e dos adultos, pelo motivo de não aceitarem o enquadramento pedagógico, metodológico e praxiológico que os pacotes oficiais proporcionam. Pacotes esses, que podem ser, também, responsáveis pelo fracasso escolar e, portanto, devem ser postos em suspeita. Isso me leva a acreditar no que Apple (1999, p. 17)

⁹ Trecho do discurso feito pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque, durante cerimônia de posse, dia 02 de janeiro de 2003, no Ministério da Educação, em Brasília – DF.

afirma: “*nem tudo está mal, em grande parte porque há aqui uma forte tradição de cidadania que encoraja a reação das pessoas*”¹⁰.

Embora tenhamos defensores da política educacional implementada principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, há evidências em várias fontes que a educação ainda vai mal. Não bastam análises que acreditam que o governo Fernando Henrique não apenas articulou e pôs em prática muitas das idéias sobre política educacional que vinham sendo discutidas anteriormente, como logrou alcançar resultados importantes no que se refere à universalização do ensino fundamental, expansão do ensino médio e implementação de uma série de mecanismos que visam aprimorar a qualidade do ensino nas escolas públicas, bem como dotar o MEC de instrumentos que o habilitem a exercer seu papel de agência formuladora de estratégias de longo prazo para a educação brasileira (SETUBAL, 2001). É preciso que estejamos atentos para os índices negativos da educação brasileira, no que diz respeito aos fracos resultados que os nossos alunos apresentam em relação à aprendizagem escolar, que revelam a existência de fracasso desses nos estudos. Fracassos esses que tem persistido com o atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

A explicação do fracasso escolar sempre foi marcada por interesses de grupos ou de classes que pretenderam consolidar seus saberes, sua cultura, como válidos. Não é à toa que, segundo Patto (1993), a temática do Fracasso Escolar pode ser contextualizada a partir da Era das Revoluções no século XIX, passando pela reflexão dos sistemas nacionais de ensino, das Teorias Racistas e da Psicologia Diferencial, responsabilizando o aluno, principalmente das classes periféricas, pelo seu fracasso: por serem os “menos aptos”, por apresentarem uma “carência cultural”, por não terem “aptidões e tendências vocacionais”, etc. Essas justificativas foram se perpetuando:

¹⁰ Embora essa afirmação esteja relacionada ao povo norte-americano, ela pode ser referida aos brasileiros que tem lutado diariamente por dias melhores nos vários setores da vida social (como é o caso dos movimentos sociais, dos sindicatos, das ONGs etc.).

Em 1981, a literatura sobre o Fracasso Escolar continua a registrar a mesma afirmação que encontramos em meados da década de setenta: o professor idealiza, mas não encontra nas salas de aula da periferia, um aluno “sadio, bem alimentado, com uma família organizada e atenta aos seus problemas pessoais e com prontidão para aprender”, o que equivale a dizer que o aluno com que o professor se defronta nestas escolas é doente, mal alimentado, com uma família desorganizada e desatenta aos seus problemas pessoais e sem prontidão para aprender. (PATTO, 1993, p. 122).

O fracasso escolar é entendido, nesta pesquisa, como não sendo uma responsabilidade intrínseca aos seus usuários (discentes), mas diz respeito às relações sociais tanto de ordem micropolítica quanto macropolítica. Ou seja, diz respeito a como a comunidade escolar se constitui e se relaciona entre si, com a sociedade mais ampla e com o Estado. Diz respeito às relações de poder entre grupos sociais, ou seja, a (re)produção do fracasso escolar é um processo sócio-histórico, não é natural, é construção.

Neste sentido, é necessário estarmos atentos para o que nos é indicado pelos resultados de pesquisas de diferentes órgãos que – alguns, mesmo sendo governamentais – também nos revelam um quadro um tanto negativo da educação, incluindo a EJA, que mesmo com toda uma política curricular marcada por reformas tem se mantido como característica da educação brasileira.

A informação da manutenção da regularidade da ineficiência e ineficácia de nossos administradores em atender a população, principalmente jovem e adulta tem várias origens: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE, Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA¹¹ etc. Se dessa realidade são conhecedores os administradores públicos e seus orientadores e assessores, os legisladores etc., faz sentido nos perguntarmos por que esses, que são os principais responsáveis por gerir

¹¹ O *Programa Internacional de Avaliação de Alunos, PISA*, é um programa de avaliação comparada cuja principal finalidade é avaliar o desempenho de alunos de 15 anos de idade, produzindo indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais. O PISA é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

a educação escolar, não têm se mostrado capazes de usar os dados resultantes das pesquisas e avaliações em educação para melhorar cada vez mais a qualidade do ensino em nosso país? É preocupante a naturalização da reprodução desses índices que se manteve quase que nos mesmos patamares na década de 1990 e que sem medidas mais drásticas tende a perpetuar-se na primeira década do século atual, visto que após seis rodadas de avaliação, desde o início da década de 1990, o Brasil continua atingindo os mesmos resultados, sem dar mostra de melhorias e já começando a dar sinais de alguma piora¹².

Para que possamos dar uma resposta a essa questão procurarei caminhar orientado pela opinião de que a grave crise por que passa a escola pública brasileira é fruto do descaso com que os governantes a têm tratado até hoje e a educação de jovens e adultos é um sintoma do tipo de política educacional exercida em nosso sistema que tem por vários motivos gerado o fracasso escolar de grande parte dos brasileiros.

A década de 1990 é fechada com o Governo Federal demonstrando grande otimismo com dados que revelam a diminuição do número de crianças que estavam fora da escola, com o aumento do número de matrículas na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na modalidade de educação de jovens e adultos, fazendo com que o próprio representante da UNESCO no Brasil, Jorge Werthein, acredite na melhoria da educação brasileira:

O Brasil vem convivendo com esses índices aterradores durante tantas décadas que é muito difícil recuperá-los de forma muito rápida. Mas, hoje, há apenas 4% de crianças em idade escolar fora da escola, há dez anos [1991] esse número era de 15%. O Brasil fez avanços imensos (apud COSTA, 2001, p. 9).

O grande problema é que para os nossos governantes isso tem bastado. Concordo que aumentar o número de matrículas na escola é fundamental como primeiro passo para que se possa democratizar a educação enquanto direitos de todos, mas esse fato só se consolidará

¹² Trecho da palestra proferida pelo Deputado Federal e membro do Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, Seabra, por ocasião do segundo encontro regional do Fórum Brasil de Educação, realizado nos dias 18 e 19 de maio de 2003, em Belém-PA.

quando essa educação se tornar de qualidade. E em que me baseio para afirmar que a educação brasileira não apresenta a qualidade que esperamos que ela tenha frente às reais necessidades da população? Retomando o acima mencionado, o Brasil tem indicadores, avaliações, tem dados estatísticos anuais que permitem fazer uma leitura precisa do que está acontecendo no sistema educacional e que todos eles demonstram em que é preciso investir, em que é necessário centrar esforços.

Fletcher e Ribeiro (1987) apud Moysés (1995, p. 14), analisando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, chegaram à conclusão que o ensino ia mal e que essa realidade é revelada tanto no levantamento feito em 1982 quanto no realizado em 1992. Neste último

se constata os alarmantes índices de retenção do aluno no sistema: 8,4 anos, em média, nos bancos escolares para completar, no máximo, cinco séries, sendo o índice de retenção na primeira série igual a 54%. [Ribeiro] Usa a expressão ‘pedagogia da repetência’ para se referir a crença bastante difundida entre os professores das séries iniciais, de que só uns poucos alunos conseguem passar de ano.

O que podemos perceber é que a política curricular que foi exercida no Brasil, na década de 1990, cuja justificativa é com base nos dados negativos sobre a educação, não deu conta de mudar essa realidade. O quadro quase não se alterou em 2000. Na Região Norte, por exemplo, haviam 2.380.000 crianças de 7 a 14 anos, mas a matrícula do ensino fundamental é de 3.273.693 alunos, representando 25% da população total da região, como informou Seabra por ocasião do Fórum Brasil de Educação, realizado em maio de 2003 em Belém. Esses dados revelam que quase 1/3 dos alunos matriculados, ou seja, 893.693, possuem mais de 14 anos de idade, o que denuncia o alto índice de retenção no ensino fundamental. Esse problema antes de ser de cunho meramente pedagógico, ele é gerado, principalmente, pelo tipo de política educacional que os administradores do país, em suas várias instâncias, adotam em seus planos e ações. Mesmo sendo a educação prioridade nos discursos oficiais ela ainda não está sendo pensada e efetivada como melhoria da qualidade de vida no Brasil.

A educação, quando feita de forma adequada, pode lograr excelentes resultados, não é o caso do Brasil e, sobretudo, do Norte. Neste último acontece que:

Mais de 2/3 dos alunos do Ensino Fundamental estão matriculados nas 4 primeiras séries. Na 1ª série existem quase 3 vezes mais alunos do que crianças de 7 anos. Para atender ao universo das crianças de 7 a 14 anos, seriam necessárias muito menos escolas e professores do que hoje são oferecidos em toda a região Norte – como, de resto, em todo o País. O valor per capita do FUNDEF poderia ser aumentado, sem a necessidade de novos recursos, o que resultaria em salários significativamente maiores para os professores: Se há menos alunos, o total de recursos do FUNDEF seria dividido para menos gente, e com isso, o valor distributivo seria maior – um terço maior no caso da região Norte (SEABRA, 2003, s/p).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que é considerado por especialistas nacionais e internacionais como sendo um importante mecanismo de avaliação da qualidade do ensino, tem demonstrado que no Brasil o desempenho dos alunos está abaixo da média considerada mínima pelos profissionais que fazem parte da equipe responsável pela elaboração do SAEB: mais de 60% dos alunos da 4ª série, 80% dos alunos da 8ª série e quase 100% dos alunos dos alunos da 3ª série do ensino médio não atingiram o nível mínimo esperado (Ibdem). O que nos deixa ainda mais em estado de alerta é que, segundo a revista Educação (agosto/2001) os resultados do SAEB de 1999 revelam que o nível de desempenho tanto dos alunos da quarta e oitava séries do ensino fundamental como do terceiro ano do ensino médio está decrescendo quando comparados com os resultados de 1997:

No caso dos alunos da quarta, a média mínima exigida para língua portuguesa varia de 150 a 200. Apesar de estar dentro dessa margem, a nota média dos alunos caiu de 186,5 em 1997 para 170,7 em 1999. No caso da oitava série, cuja média deve ficar entre 200 e 250, a nota baixou de 250 para 232,9. E entre os estudantes do ensino médio, cujo padrão exigido vai de 250 a 300 pontos, a nota média caiu de 283,9 para 266,6 (EDUCAÇÃO, 2001, p. 56).

Mais especificamente na Região Norte, esses resultados são ainda muito mais preocupantes porque apresentam notas abaixo da média nacional: a media dos alunos ficou muito abaixo do mínimo esperado pelo SAEB nas áreas de Português e Matemática (ver tabela 01).

Tabela 01: Média atingida pelos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da Região Norte no SAEB

	Português		Matemática	
	Média mínima do SAEB	Média atingida pelos alunos	Média mínima do SAEB	Média atingida pelos alunos
4ª série	200	160	225	171
8ª série	250	226	325	233

Fonte: INEP/2001

Os números divulgados podem revelar um quadro que, em termos de média, pode não parecer caótica a situação da educação, mas Ruben Klein, da Fundação Cesgranrio, em entrevista para a revista *EDUCAÇÃO* (2001), nos chama atenção para o fato de que o SAEB, além dos números apresentados, nos mostra que boa parte dos alunos apresenta um déficit preocupante em termos de conhecimento em relação à série que frequentam, e o pior é que isso tem se agravado ao longo dos anos: “Muitos alunos de 4ª série apresentam nível de conhecimento compatível com os de segunda. No caso dos alunos de oitava, eles estariam num nível de quinta. E na terceira série do ensino médio o atraso é ainda maior: muitos estariam num nível de sétima série” (Ibdem, 58). Esse é um fato que revela um quadro favorável ao fracasso escolar, pois a maior parte dos estudantes acaba por abandonar a escola, não simplesmente porque não tem condições de bancar financeiramente seus estudos, mas porque, além disso, como os dados revelam, eles não estão conseguindo aprender e o motivo do não aprender, acredito, está muito mais fora do aluno do que nele próprio: no sistema de avaliação da aprendizagem utilizado pelas escolas, na falta de aparelhamento das instituições escolares (laboratório, biblioteca etc.), nos conteúdos muitas vezes não significativos para o aluno, na má qualificação do professor, na falta de uma política educacional séria assumida pelos nossos governantes e ainda no currículo que carrega as aspirações de um ideal educacional da e para a população, do qual falaremos mais adiante.

Essa “tragédia brasileira” também é revelada nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, que avaliou alunos adolescentes de 15 anos de idade em 2000 e 2001. Na avaliação de 2000, o Brasil foi o último colocado entre os 31 países

que participaram da avaliação com média de 396, numa escala de zero a 800, na prova de leitura. Na avaliação aplicada em 2001, que contou com a participação de mais dez países, totalizando 41, no que ficou chamado de “Pisa Ampliado”, a colocação do Brasil mudou para 37° em leitura. No caso da Matemática e Ciências é ainda mais grave a situação dos brasileiros, os resultados da avaliação colocou o Brasil em penúltimo lugar (tabela 02).

Tabela 02: Desempenho do Brasil na Avaliação do PISA/2001, com alunos de 15 anos.

	Escala do PISA	Média atingida pelos brasileiros	Colocação do Brasil entre 41 países
Leitura	Zero a 800	396	37°
Matemática	Zero a 800	334	40°
Ciências	Zero a 800	375	40°

Fonte: PISA/2001

Em todos os discursos oficiais pode-se perceber claramente a intenção manifesta de se melhorar a qualidade do ensino básico. Eleições, e até reeleições, já foram decididas com promessas de superação do déficit apresentado pelo sistema educacional brasileiro, mas, para Moysés (1995), embora a maioria dos governantes tenha insistido nesse ponto nos últimos anos, ainda nos deparamos com uma realidade que nos demonstra quão vazio é esse discurso. Na verdade continua a ser exercida no Brasil uma política de aviltamento da educação que tem desconsiderado muito de sua importância social, no sentido de formação política, cultural, científica, de inclusão dos excluídos, de respeito às minorias etc. Parafraçando Saint-Exupéry (1987), em sua obra *O Pequeno Príncipe*: em nosso país existem muitos “baobás”, que além de atravancarem a sociedade, perfurarem-na com suas raízes, acabam por rachá-la ainda mais.

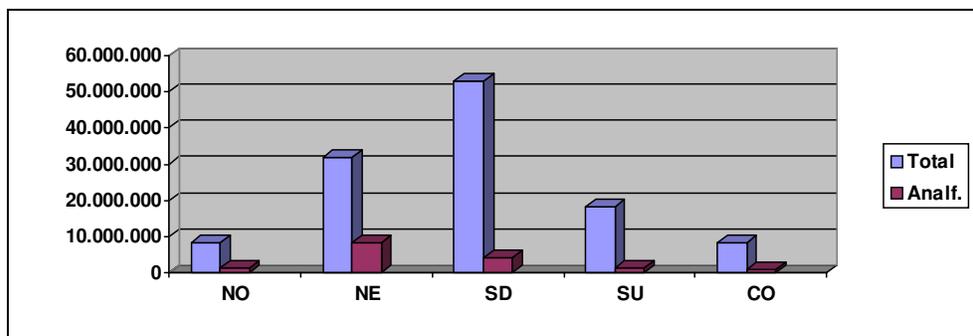
Todo esse apanhado serve para afirmarmos que é esse quadro que justifica o alto índice de jovens e adultos analfabetos absolutos e funcionais. É dessa forma que vão sendo produzidas as distorções idade/série que levam o jovem e o adulto a abandonar os estudos precocemente, deixando, quem sabe, para uma posterior oportunidade que muitas das vezes

nunca chega. O processo que se dá não é simplesmente um abandono, uma evasão, uma saída da escola. O sistema educacional brasileiro está organizado para expulsar o mais rápido possível o aluno das instituições de ensino e vai criando um exército de deserdados de cidadania.

Embora com métodos e conceitos de analfabetismo diferentes, IBOPE e IBGE constroem um mesmo quadro do analfabetismo absoluto e funcional no Brasil: os resultados são ainda caóticos para um início de um novo século que quer uma educação com uma dimensão renovada “decorrente das pressões e exigências vindas do trabalho, das solicitações da vida em sociedade e do desenvolvimento cultural” (BARONE, 2003, p. 2).

Os dados do IBGE, demonstram um quadro da educação que revela as diferentes situações das, também diferentes, regiões (gráfico 01).

Gráfico 01: Índice de analfabetismo da população de 15 anos e mais por região do Brasil.



Fonte: MEC/INEP, 2001

As desigualdades sociais e regionais contribuem para a existência de grandes disparidades no número de analfabetos nos diferentes locais do país. As diferenças em termos de número médio de séries concluídas pela população de 15 anos ou mais são abissais: enquanto em Niterói/RJ a média é de 9,5 séries concluídas e taxa de 3,6% de analfabetos o melhor índice do Brasil, em Guaribas/PI a média é de 1,1 série concluída e taxa de analfabetos de 59%, sendo o pior índice dentre os municípios brasileiros.

Pode-se observar pelos dados divulgados pelo Ministério da Educação¹³, baseados nos dados do IBGE, que, embora nos últimos anos a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais tenha diminuído numa seqüência que compreende 14,7% em 1996, 13,8% em 1998 e 12,4% em 2001, é muito tímida ainda a diferença dos dados diante dos tão proclamados esforços, para mim ainda incipientes, dos governantes que, vale ressaltar também, são ajudados por ações, embora pontuais, de Organizações Não Governamentais – ONGs, sindicatos e outros. O documento afirma que os dados demonstram que:

[...] a ampliação do atendimento escolar teve forte impacto no processo de desaceleração do analfabetismo, sobretudo nas faixas etárias mais jovens. Por outro lado, o ganho na escolaridade média dessa população, apesar de expressivo, foi insuficiente para garantir-lhes, pelo menos, o ensino fundamental completo (INEP, 2003, p. 7).

Em termos de porcentagem parece não ser muito grave a situação, mas o número absoluto de analfabetos, segundo o INEP (2003) de acordo com indicadores dos censos demográficos e escolar de 2000, o Brasil possui uma população de cerca de 16.285.470 de pessoas analfabetas absolutas com 15 anos ou mais, sendo 1.320.074 no Norte, 8.383.734 no Nordeste, 4.299.845 no Sudeste, 1.401.113 no Sul e 880.704 no Centro Oeste. Se temos ampliação de vagas nas escolas, parece que elas ainda não são suficientes, o que não garante o combate ao analfabetismo. O primeiro passo, para que isso seja possível, é assegurar que eles estejam matriculados na rede escolar e que essa seja de qualidade, caso contrário, continuaremos a produzir analfabetos ou levando os mesmos a experimentar outra vez a expulsão da escola, já que:

É doloroso constatar que no Brasil, 35% dos analfabetos já freqüentaram a escola. As razões para o fracasso do País na alfabetização de seus jovens são várias: escola de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do País e nos bairros mais pobres das grandes cidades; trabalho precoce; baixa escolarização dos pais; despreparo da rede de ensino para lidar com essa população (Ibidem, p. 10).

¹³ Mapa do Analfabetismo no Brasil, documento do MEC, produzido pelo INEP, baseado principalmente nos dados do IBGE/PNAD de 1996, 1998 e 2001.

O IBOPE, através do Instituto Paulo Montenegro – IPM, em parceria com a ONG Ação Educativa, produziu, em setembro de 2001, uma pesquisa que apontou a incidência da “alfabetização funcional” no Brasil. Para a UNESCO, a pessoa considerada alfabetizada funcional é aquela que é capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida (apud RAMON, 2002). Neste sentido, a referida pesquisa procurou ir mais além dos critérios que o IBGE usa para definir o analfabeto funcional, que fecha essa caracterização em pessoas que têm menos de quatro anos de escolaridade. Por acreditar que o critério da UNESCO é altamente relativo, portanto, complicado para definir um tempo mínimo de frequência à escola para afirmar que a pessoa é alfabetizada funcional, o estudo centrou sua atenção, segundo Fábio Montenegro¹⁴, no “... *comportamento da população na exploração do comportamento de leitura e sua habilidade para uso diário e como forma de se expressar*” (apud RAMON, 2002, p. 26), ou seja, as pessoas que para o IBGE são consideradas analfabetas funcionais podem ser alfabetizadas funcionais de acordo com o método utilizado pelo IBOPE. A tabela 03 mostra como ficou o quadro da alfabetização no Brasil exibindo, ainda, um grande fosso entre os vários tipos de alfabetizados funcionais que configura uma situação problemática e de grandes proporções neste início de século.

Tabela 03: Níveis de alfabetismo segundo o grau de escolaridade no Brasil.

	Até 3ª série	Da 4ª a 7ª séries	Ens. fund. completo e médio incompleto	Ensino médio completo ou mais
Analfabetismo	38%	2%		
Alfabetismo nível 1	50%	44%	13%	5%
Alfabetismo nível 2	1%	43%	44%	30%
Alfabetismo nível 3	2%	12%	42%	66%

Fonte: IBOPE/IPM/Ação Educativa – 2001

¹⁴ Fábio Montenegro é secretário executivo do Instituto Paulo Montenegro – IPM, criado pelo IBOPE em 2000 para direcionar seu “braço social” no caminho da educação.

É preocupante verificar que 38% de alunos com até três anos de escolaridade do ensino fundamental sejam analfabetos absolutos, ou seja, não conseguiram ler um texto curto e simples; que 44% dos alunos com até a sétima série tenham conseguido apenas identificar uma informação explícita em texto muito curto o que os situou no nível 1 de alfabetismo; que 30% dos alunos dos alunos que concluíram o ensino Fundamental ou estão cursando o ensino médio possuem habilidades para extrair uma informação explícita do texto muito curto e apenas conseguem identificar uma informação não explícita em textos de maior extensão o que caracteriza-os como alunos alfabetizados de nível 2, ainda não demonstrando domínio pleno da leitura e da escrita e habilidade para estabelecer relações entre diversos elementos do texto e realizar inferências, características essas do alfabetismo de nível 3, segundo o IBOPE. O quadro gerado pela pesquisa fica configurado da seguinte forma segundo Ramon (2002): A primeira identificação é a de que 9% da população brasileira, na faixa de 15 a 64 anos de idade, é analfabeta. Os outros 91% conseguem, no mínimo, extrair algum tipo de informação quando lêem um texto que, pelas habilidades apresentadas em leitura, ficam distribuídos 31% no nível 1, 34% no nível 2 e 26% no nível 3.

Embora exista uma margem de erro diante do universo pesquisado, que foi de duas mil pessoas em todo o país, esses dados vem confirmar os já citados fracassos dos brasileiros nas últimas avaliações do SAEB que constatou que 59% dos estudantes da quarta série do ensino fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura e do PISA onde o Brasil apresentou um dos piores resultados dentre os países pesquisados.

Em suma, posso afirmar que esse quadro demonstra uma realidade de (re)produção do fracasso escolar, a qual tem resistido apesar das mudanças que têm ocorrido no setor educacional e da política curricular que tem sido exercida, para alguns, com “flexibilidade”. Isso demonstra que:

temos que enfrentar a complexidade dos processos mentais e sociais, a ambivalência ou a incoerência dos atores e das instituições, as flutuações da

vontade política, a renovação dos currículos e das didáticas, as rupturas teóricas e ideológicas ao longo das décadas (PERRENOUD, 2001, p.15).

Combater o fracasso escolar se torna requisito indispensável para um processo educativo de qualidade que contribua para o cumprimento dos princípios definidores de uma educação que seja inclusiva: que defendam uma educação que evite a exclusão por motivo de raça, sexo, cultura, idade, incapacidade, condição econômica ou outras formas de discriminação, que favoreça a liberdade e a diversidade cultural, garantindo o direito de todos a desfrutar com igualdade dos meios e oportunidades de formação que o sistema escolar venha a oferecer:

A escola que pode enfrentar o fracasso escolar prevenindo-o é uma escola voltada para a diversidade, voltada para o respeito ao particular de cada um, voltada à igualdade entre os diferentes; é uma escola cuja participação da comunidade é completamente indispensável, onde pais questionam e repensam sua função educacional junto aos professores; é uma escola que abandona seu isolamento da comunidade e transforma-se em uma comunidade de aprendizagem, envolvendo a todos: pais, alunos e professores, transformando as relações entre os diferentes atores do fazer educativo; é uma escola que caminha na busca de uma ruptura paradigmática que substitua os valores de competição e utilitarismo por valores de solidariedade e igualdade (DORNELES, 2000, p. 28).

Isso pode ser possível se olharmos para a necessidade de se fazer uma educação a partir da vontade da maioria da população brasileira, considerando suas particularidades, e evitar que ela seja resultante de vontades externas. Devemos seguir o curso das experiências nacionais que deram e estão dando certo em EJA, no esforço da construção da “educação cidadã”, como é o exemplo da “Escola Pública Popular” (São Paulo), “Escola Democrática” (Betim, MG), “Escola Plural” (Belo Horizonte), “Escola Candanga” (Brasília, DF), “Escola Mínima” (Gravataí, RS), “Escola Democrática e Popular” (Estado do Rio Grande do Sul), “Escola Caá-Mutá: Escola Cidadã” (Cametá, PA) e outras.

Se a política que tem tentado definir o currículo escolar para a EJA nacionalmente olhar para essas ações que tem ressignificado a forma de considerar o conhecimento válido, assumir as práticas pedagógicas como tarefas não receiptuais, que tem

valorizado a humanidade que existe no homem, que tem tentado dar um novo sentido a formação de homens e mulheres no cenário brasileiro, poderá chegar a descobrir a força que tem um currículo produzido a partir de uma política que inclua a todos e que funcionaria como quebra do ciclo vicioso da (re)produção do fracasso escolar.

O governo tem tentado melhorar a EJA, mas tem ficado nisso (na tentativa), pois está preso na “teia” de uma visão ainda unilateral das decisões sobre as políticas educativas e que, como tenho demonstrado, é marcada por uma visão neoliberal e pelo que vem sendo cobrado a nível internacional.

O próprio Parecer sobre as Diretrizes Curriculares para a EJA (11/2000), que é um documento resultante da atual política curricular brasileira, reconhece que a dívida social com essa população continua e o fato de existirem esforços atuais por parte de alguns estados, municípios, ONGs, sindicatos e universidades que têm, dentro de propostas educativas, tentado incluir parte deles não diminui a preocupação com a situação daqueles que ainda não foram atingidos pelos programas, visto que, ser privado do acesso à educação é, de fato, *“a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea”* (Parecer CEB 11/2000). Esta não é uma visão preconceituosa como se estas pessoas estivessem impossibilitadas de convivência e sobrevivência no mundo de hoje, mas sem um conhecimento mais amplo as oportunidades se tornam menores e as dificuldades maiores em diversos campos – como o da atuação no mundo do trabalho e participação social.

Frente às iniciativas que historicamente vieram sendo tomadas no que diz respeito ao atendimento educacional à população jovem e adulta com pouca ou sem nenhuma escolarização, marcada por descontinuidades dos programas, pela visão compensatória, pela reduzida abrangência, pela ineficácia das metodologias utilizadas, pela ausência de recursos financeiros, pelo jogo político interesseiro e outros problemas mais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA vem se configurar como um avanço na perspectiva de dar novo impulso

na política educacional no sentido do que venho defendendo como educação, não somente *para* todos, mas, *de* todos e *com* todos. Mas, também devo olhar criticamente para algumas limitações que esse documento apresenta no intuito de normatizar a educação para os jovens e adultos.

Já é de nosso conhecimento:

um histórico déficit de atendimento, com conseqüente geração de contingente de jovens e adultos que não conseguem completar o ensino fundamental no Brasil, deu lugar, durante muito tempo, à hegemonia da concepção de EJA como educação compensatória, educação voltada à reposição de uma escolaridade não realizada na idade devida (AYRES, 2003, p. 1).

As Diretrizes reconhecem que existe uma dívida social no setor educacional e ressalta que “Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA, porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade” (Parecer CEB 11/2000), o que denomina de “*função reparadora*”. Mas, ocorre que os anos passados sem ou com pouca escolarização, jamais serão reparados porque não podemos voltar no tempo. As propostas educacionais, a partir da condição atual dos jovens e dos adultos, é que têm que responder às necessidades enfrentadas, aqui e agora, por essa população.

A preocupação maior tem que ser com o que podemos fazer daqui para frente para a formação dessas pessoas. A função da EJA tem que ser muito mais formadora do que “reparadora”. Não basta garantir nas leis o direito dos jovens e adultos à educação (o que não deixa de ser um avanço) como forma de reparar a exclusão que estes vieram sofrendo historicamente nos sistemas educacionais, é preciso garantir que estes tenham além do acesso a permanência na escola, além da permanência a garantia do sucesso na formação e isto depende de mudança na orientação política, no exercício pedagógico e nas propostas curriculares voltados à EJA.

A mudança da qual falamos deve considerar que “a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual” (Parecer CEB 11/2000), mas também, deve olhar para os conhecimentos extra-escolares, aqueles construídos pela necessidade da ação humana no mundo, que têm sido responsável, em grande parte, pela formação apresentada pelos jovens e adultos pouco ou não escolarizados. A EJA não deve apresentar-se “oca” de uma análise histórica concreta da vida de homens e mulheres: “A análise teórica deveria estar presente para permitir-nos ‘alcançar, compreender e explicar – para produzir um conhecimento mais adequado – o mundo histórico e seus processos e, assim, informar nossa prática para poder transformá-la” (APPLE, 1999, p. 34).

O Parecer que cria as diretrizes curriculares para EJA, além de defender a restauração do direito de todos pela educação, o que parece limitar-se à igualdade perante a lei (função reparadora), ela argumenta pela necessidade de uma educação que apresente como princípio o reconhecimento da igualdade de oportunidades, o que o documento denomina de “*função equalizadora*”: tornar a EJA possibilitadora de “novas inserções de homens e mulheres no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (Parecer CEB 11/2000). Chama a atenção, ainda, o fato de colocar como forma de garantia de oportunidades a necessidade de existência de mais vagas para os novos alunos e novas alunas, que formam a demanda; de defender a consideração do perfil dessa demanda pelos cursos; de ver a EJA não só como um processo de alfabetização, mas, como oportunidade de formar e incentivar o leitor de livros e múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. As Diretrizes assumem o termo equidade como “forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (Idem).

A consideração que faço acerca da forma como é vista, pelo documento, a função equalizadora é em dois sentidos: a) por utilizar o conceito aristotélico de equidade o qual a considera como sendo a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal, ou seja, as oportunidades a todos dependem exclusivamente das leis. Sei que as leis são importantes, pois servem de referencial para todos os atingidos por elas para que possam cobrar das autoridades e órgãos pela sua omissão diante daquilo que é de sua competência, mas elas sozinhas não tem dado conta de garantir, na prática, os amplos direitos dos cidadãos brasileiros e na visão aristotélica as leis não eram para todos e cidadãos era uma parcela mínima da população; b) por defender que os desfavorecidos quanto ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros, uma espécie de ação educativa nos moldes da “*teoria da curvatura da vara*”, onde o déficit de escolaridade apresentado por grande parte dos jovens e dos adultos (curvatura da vara) para ser sanado e o(a) aluno(a) restabelecer sua trajetória escolar “normal” (retidão da vara) deve receber mais incentivo, ter mais oportunidades que a população que segue sua trajetória escolar equilibrada (forçar a curvatura para o lado oposto da vara). Essa atitude soa contraditória para quem vem defendendo a igualdade de direitos, de acesso e permanência na escola. Além disso, muitas oportunidades que requerem os jovens e adultos na sociedade atual são outras, diferentes daquelas que se deve proporcionar às crianças.

Não dar para falar em equalização apenas diversificando o atendimento, aumentando o número de vagas e de disciplina nos cursos, elevando o número de dias letivos (de 180 para 200 anuais) e outras medidas quantitativas para a EJA em espaços escolares ou não escolares. Faz-se necessário o compromisso de olhar para aspectos que podem elevar a qualidade do atendimento educacional que não se limita às normatizações por se ela de caráter teórico e que não têm sido garantida na prática; que não depende de seleção por especialistas dos conhecimentos que devem se tornar oficiais por serem muitos deles insignificantes diante

das necessidades reais dos jovens e adultos; que não deve se dá pelo descarte de experiências que estão se pondo a caminho fora das ações estatais que de uma forma ou de outra podem balizar ações de melhoria educacional no campo da EJA.

Melhoria educacional segundo o Parecer, deve apelar para a “educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (Parecer CEB 11/2000). É o que o documento trata de “*função permanente*” ou “*qualificadora*” onde a realização da pessoa tem por base o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si, o que leva a considerar a qualificação mais que uma função: “*ela é próprio sentido da EJA*” (Idem). Esse sentido parece revelar um avanço na forma de considerar a formação dos jovens e adultos que estar se dando tanto nos espaços institucionalizados da escola como em outros espaços de formação sistemática, em ambientes não escolares.

Como afirmei anteriormente, o avanço existe, mas devemos estar atentos para algumas armadilhas que podem estar camufladas pela utilização, no conteúdo do texto, de palavras como “estética”, “igualdade”, “liberdade”, “solidariedade”, “participação política”, “educação permanente”, “cidadania”, e outras. É fundamental considerar a EJA - assim como todas as modalidades e níveis de ensino - como uma educação que seja permanente. Isso quebra com a descontinuidade que tem marcado o atendimento nessa modalidade. É importante que esses termos estejam permeando a concepção de EJA, pois isso demonstra que a maneira de olhar e tratar essa área tem se modificado, tem se ampliado.

No entanto, cabe aqui duas observações sobre o sentido qualificador da EJA: a primeira é referente ao resumido tratamento que o documento dispensa à função qualificadora, a pesar de destacar que ela é a principal, a mais importante, entre as três que elenca; a segunda é a preocupação que tenho em entender o sentido empregado ao termo qualificação, presente nas Diretrizes, que tem se traduzido em “qualidade na educação”.

Ninguém tem negado a importância de uma educação de qualidade no Brasil, mas vivemos envolvidos em uma política que na maioria das vezes é regida pelo setor econômico e as ações do Estado são permeadas pela políticas neoliberal e nestes âmbitos qualidade tem sido usada ora como sinônimo de quantidade ora com sentido de produtividade ora traduzida em excelência, temas comuns no mundo empresarial. Várias interpretações podem ser dadas ao o que consideramos ser uma educação de jovens e adultos de qualidade porque:

No que se refere à educação, tanto na esfera pública quanto no setor privado, a questão da qualidade tem sido tratada de forma excessivamente ambíguo, oscilando caprichosamente entre o óbvio e o obscuro. Muitos aspectos bastante positivos de tal preocupação com a qualidade na educação têm sido sensivelmente prejudicados justamente pela falta de clareza quanto ao significado dos termos utilizados, eivados de transferências indevidas de relações ou conotações, envolvendo, sobretudo, as dimensões política e filosófica da questão (MACHADO, 2002, p. 30).

Nas Diretrizes Curriculares para a EJA o sentido do termo qualidade está bem definido como sendo uma formação que abra a possibilidade de sucesso no mundo do trabalho. Isso se torna claro quando nesse documento aparece a afirmação de que muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho. Defende ainda, que a função qualificadora, quando ativada, pode ser um caminho das descobertas do “*potencial humano*”, visto que se qualificando, se requalificando pode descobrir novos campos de atuação (Parecer CEB 11/2000).

Estas análises são referentes ao Parecer aprovado pela Câmara de Educação Básica – CEB, em 10/05/2000, o que requer um olhar mais específico sobre como ficou realmente configurada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens. No capítulo seguinte, buscarei fazer uma análise crítica do conteúdo da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de julho de 2000 e, ainda, sobre as propostas curriculares oficiais para a EJA, no que diz respeito ao 1º e 2º segmentos desta modalidade de ensino.

4 – O CURRÍCULO PARA A EJA: O CONHECIMENTO OFICIAL PRESCRITO PELO GOVERNO BRASILEIRO

Educação de jovens e adultos é um termo muito usado atualmente, principalmente nos documentos oficiais, mas também é um processo educacional que recebeu ou recebe outras denominações: educação de adultos, educação popular, educação informal etc. dependendo de como, por quem e com que intuito ele é implementado.

Essas denominações são resultantes de sua história que não é recente no Brasil, pois tanto no passado como atualmente, como afirma Haddad e Di Pierro (2000), sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais, implementadas com a pretensão de oferecer aos jovens e aos adultos a aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Esses processos estiveram presentes em diversos ambientes, e em diferentes épocas, compreendendo suas realizações nos espaços escolares, nos locais de trabalho, nas instituições religiosas, nos sindicatos, de modo presencial ou à distância.

Toda essa diversificação de atendimento aos jovens e adultos, no entanto, mostra, na prática, maior ou menor preocupação com a situação de não alfabetização ou pouca escolaridade que essa parte da população brasileira vem apresentando historicamente, fruto de um ciclo vicioso da (re)produção do fracasso escolar. Fracasso que não está somente no aluno, mas principalmente, na forma como a escola está estruturada, no modelo de organização curricular baseado no disciplinamento do conhecimento selecionado, só para citar alguns aspectos.

A educação de jovens e adultos tem se apresentado ao longo dos anos como um campo de grande enfrentamento. Nesse terreno, diversos grupos sociais têm recorrido ao uso de suas forças e influências como forma de conseguir, dentro das políticas educacionais voltada a essa especificidade, prioridade para seus propósitos.

As mudanças que têm ocorrido na EJA são resultantes do embate histórico que hoje está sendo protagonizado por órgãos governamentais e não governamentais, cujos resultados têm demonstrado uma significativa sobrepujância das prioridades dos primeiros sobre as do segundo no momento da definição dos conhecimentos que devem se tornar oficial no Brasil. As políticas do conhecimento oficial, segundo Apple (1999, p. 24), “são o resultado de acordos e compromissos” que deveria se dá entre os diversos grupos, inclusive os movimentos sociais, com o intuito de definir o conhecimento legítimo. Conhecimento oficial, é aqui entendido como aqueles conhecimentos que são por diversos mecanismos institucionalizados para serem ensinados nas escolas e outros espaços educativos, que por ser resultado de uma disputa, acaba por não ser usualmente imposto, mas,

[...] representam os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favoreçam. Os compromissos ocorrem em diferentes níveis: ao nível do discurso político e ideológico, ao nível das políticas de Estado e ao nível do conhecimento que é ensinado nas escolas, ao nível das atividades diárias de professores e estudantes nas salas de aula e ao nível de como entendemos tudo isso. (Idem).

Essa política de definição do conhecimento oficial, no caso da EJA no Brasil, se encontra consolidada nas Diretrizes e Propostas Curriculares Nacionais voltadas para esta modalidade e que passarei a discutir a seguir.

4.1 – As diretrizes curriculares para a EJA

No Brasil, mesmo tendo aumentado o número de crianças nas escolas, o Parecer CEB 11/2000 reconhece que o quadro socioeducacional em nosso país continua seletivo e, portanto continua a produzir excluídos do ensino fundamental e médio. Esse fato se justifica pela existência de um significativo número de jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa.

Na tentativa de dar novo impulso a EJA no que diz respeito a uma oferta com qualidade o Governo Federal cria diretrizes específicas, fixando conteúdos mínimos para essa modalidade a serem seguidas nos diferentes níveis administrativos e unidades escolares.

Para Cury (2002), diretrizes são linhas gerais que assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, não fechado a outro percurso alternativo para se atingir uma finalidade maior. Elas devem nascer do dissenso e serem unificadas pelo diálogo – sem se tornarem uniformes (toda a verdade) – traduzindo-se em diferentes programas de ensino que, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser, ou seja:

O termo *diretriz* significa *caminhos propostos para* e, contrariamente à imposição de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo convencimento. A diretriz supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos, sejam eles parceiros, sejam eles, no campo político, dirigentes e dirigidos. Dessa interlocução espera-se o traçado de *diferentes modos de se caminhar para* a efetivação de fins comuns, obedecendo-se à diversidade de circunstâncias socioculturais, *ao respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais* (cf. art. 210) e à recusa ao monopólio da verdade. (CURY, 2002, p. 194, grifos do autor).

Embora a concepção de diretrizes tenha essa nova configuração, que procura afastá-la de uma base caracteristicamente hermenêutica, quanto às suas dimensões sociais, pela configuração que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apresenta, podemos perceber alguns traços que tornam o documento limitado quanto à delegação de diretos, tendencioso nas suas idéias e pouco inovador em relação a forma como o atendimento educacional a jovens e adultos tem se dado no Brasil.

A **limitação** se refere ao fato do documento deixar claro que as diretrizes são *obrigações* a serem observadas, ou seja, ao contrário de sermos *convencidos* através do *diálogo* como defende Cury (2002), nós somos obrigados pela força de Lei que tem o documento a seguir as determinações que não foi discutido e nem decidido por nós (pela

maioria dos professores e dos alunos, ou seja, pela maioria da comunidade escolar ou órgãos que oferecem o curso de EJA), visto está no documento prescrito que:

Art. 1º. Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos a serem *obrigatoriamente* observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação. (Res. CNE/CEB 1, de 03/06/2000, grifo nosso).

As **idéias tendenciosas** são relativas à constante tentativa de adequação do currículo proposto para a EJA aos imperativos do mundo do trabalho que é sempre caracterizado como competitivo e excludente. O desejo é criar um laço bastante forte entre educação e economia com a justificativa de que os currículos devem estar mais próximos da “vida real” das pessoas. Concordo que o currículo tem que ter suas bases na vida de homens e mulheres com seus interesses e necessidades sociais, políticos e culturais, mas, de acordo com Apple (2001) o que importa realmente é identificar *de quem* é a visão da vida real que conta, pois, quando se coloca que o centro do currículo de matemática é o seu objetivo de “alfabetização matemática” para um desempenho flexível no mundo do trabalho, por exemplo, o que está por trás é a idéia de construção da “vida real” totalmente acrítica, ignorando as preocupações reais com as condições concretas do trabalho das pessoas (baixos salários, ausência de benefícios, não-sindicalização etc), ou seja:

Na falta de integração direta de temas como estes no currículo de matemática, não apenas o objetivo de usar a matemática para preparar os alunos para a “vida real” se torna uma ficção parcial, mas institucionaliza como conhecimento oficial apenas aquelas perspectivas que beneficiam os grupos que já detêm a maior parte do poder nesta sociedade. (APPLE, 2001, p. 157).

Este é um dos perigos de se projetar a educação como uma atividade com estreita ligação com o “mundo do trabalho”, pois corre o risco da educação, centrada em uma definição particular de prática, romper a conexão entre a atividade diária e a compreensão

de educação e formação profissional. O que vem ocorrendo com o ensino médio e técnico e com a *formação e qualificação profissional de jovens e adultos* constitui uma mostra emblemática da *diretriz mercantilista* a que vem sendo submetido o campo educacional no Brasil. (FRIGOTTO, 2001, p. 67, grifos nossos).

Fica claro que, em que pese as pressões sociais, através da legalidade o governo (de Fernando Henrique Cardoso) impôs uma reforma que desde o início defendia, contemplando os interesses conservadores. Nessa política, considerando o conjunto do sistema educacional, Oliveira, (1998) considera que a educação passou a constituir-se, novamente, em mercadoria, ou seja, num serviço a ser comprado, e na formação profissional, mais especificamente, Frigotto (2001) tratou como uma regressão e exacerbação do dualismo, tecnicismo e fragmentação que não foi conseguida nem mesmo pela legislação do regime ditatorial, pois para ele, a formação profissional ficou “(des)organizada” em três níveis:

O *nível básico* para a massa de trabalhadores, jovens e adultos, independentemente da escolarização anterior, mas com certeza igual ou inferior ao ensino fundamental, que tem o objetivo de “qualificar, requalificar ou reprofissionalizar”. Trata-se de cursos que não estão sujeitos a regulamentação curricular.

O *nível técnico*, com uma organização curricular específica e independente do ensino médio, está destinado a matriculados ou egressos do ensino médio [...] Trata-se de “flexibilizar seus currículos”, adaptando-os às competências demandadas pelo mercado. Trata-se de um currículo modular, fundado nas perspectivas das habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e de gestão da qualidade, construtoras de competências polivalentes e, supostamente, geradoras de empregabilidade e seguindo as especificidades locais e regionais dos níveis primários, secundário ou terciários da economia [...] Trata-se, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, de transformar esta modalidade de ensino público em um serviço a ser vendido ao mundo empresarial.

O *nível tecnológico* configura um tipo específico de ensino superior, sem, contudo, ter o mesmo valor legal que os cursos universitários do sistema educacional que a LDB define como regular. Retoma, de forma anacrônica, experiências passadas dos tecnólogos ou os cursos de curta duração para engenharia operacional. (Frigotto, 2001, p. 68, grifos do autor).

A forma de considerar a formação dos jovens e adultos, ligada diretamente ao mundo trabalho competitivo e excludente, podem levar – e em alguns casos tem levado – a iniciativas de atendimento, principalmente por parte de empresas e instituições particulares, a uma preparação meramente técnica do trabalhador esvaziada de características política, ética e cultural o que compromete a formação de homens e mulheres por inteiro:

Tendremos que reconocer la deficiencia de todos los intentos de separar la educación de la ética. Si la educación no logra comprenderse como una parte de la cultura y su interminable esfuerzo por llegar a realizaciones superiores y más universales, degenerará en una mera técnica social utilizable tanto para el mal como para el bien. Con frecuencia no ha sido más que eso. (Ulich, 1970, p. 167).

Podemos observar que existe uma orientação política baseada nas transformações ocorridas no mundo do trabalho, não que isso seja de todo negativo, mas que se faça como parte de uma formação integral dos jovens e adultos, considerando que a incorporação da EJA nos atuais processos de reforma e modernização educacional seja uma forma não só de potencializar a economia, mas, principalmente, os aspectos políticos, sociais e culturais.

Isso só será possível se ocorrer uma incorporação de maneira renovada, que possibilite a criação de um ambiente social e público favorável à mudança educacional, com a participação ativa dos diversos segmentos da sociedade, melhorando significativamente a condição dos docentes e facilitando a participação de todos na formulação e execução de políticas e estratégias educacionais.

As diretrizes definidas para a EJA são **pouco inovadoras** devido reduzirem a conformação do currículo para esta modalidade ao que está deliberado nas do ensino fundamental e médio:

Art. 3º. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Res. CEB 02 de 07/04/98) se estendem para a modalidade da educação de jovens e adultos no ensino fundamental.

Art. 4º. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Res. CEB 03 de 23/06/98) se estendem para a modalidade de educação de jovens e adultos no ensino médio. (Res. CNE/CEB 1, de 03/06/2000).

Esta atitude mantém uma característica da tradicional maneira de educar o jovem e o adulto do mesmo jeito que se ensina a criança e o adolescente, como forma de manter e garantir a base comum da educação nacional.

Para garantir que essas determinações sejam cumpridas, a formação dos professores para atuar na EJA também segue a mesma linha de orientação, ou seja:

a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e o ensino médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores. (Res. CNE/CEB 1, de 03/06/2000, Art. 17).

Oliveira (2004), diz que a educação de jovens e adultos tem sido, no Brasil, um tema polêmico e controvertido desde os primeiros momentos em que começou a ser pensada em suas especificidades com relação ao ensino regular. Tal especificidade não foi levada em consideração nos diferentes momentos históricos, quando a EJA foi alvo de programas ou campanhas nacionais, a não ser quando Paulo Freire, em Pernambuco, e Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, começaram a desenvolver seus trabalhos de alfabetização, fundamentados em métodos e objetivos que buscavam adequar suas práticas alfabetizadoras às especificidades de seus alunos. Foi nesse momento que aconteceu uma diferenciação no modo de educar o jovem e o adulto, em virtude do caráter explicitamente político do trabalho de ambos, os quais tinham por base o reconhecimento da educação como ato político por excelência. Com Freire há uma modificação no modo de tratar a educação de adultos:

[...] começou a emergir a consciência de que alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele realizado nas escolas regulares, destinado a crianças. As necessidades e possibilidades daqueles educandos exigiam o desenvolvimento de propostas adequadas a elas. (OLIVEIRA, 2004, p. 101).

Adequar a educação dos jovens e dos adultos aos imperativos de um currículo pensado e elaborado para o ensino das crianças (como é o caso do ensino fundamental) é uma tentativa de infantilizá-la. É Oliveira (2004) que nos chama novamente a atenção quando afirma que esse é um dos principais problemas que se fazem presente no trabalho na EJA, se referindo ao fato de que, não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos curriculares a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem

as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Neste sentido, acabam-se por serem perpetuados problemas antigos:

Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção [...] A lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática contêm valores, idéias e concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta, o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que apreendidos a partir de sua vivência. Com isso, os processos de aprendizagem não se efetivam de acordo com as expectativas tanto de uns quanto de outros. (OLIVEIRA, 2004, pp. 105-8).

Essa visão é contraditória, e, além disso, também limitadora, a um documento (Res. CNE/CEB 1, de 03/06/2000) que ressalta a identidade própria da EJA considerando as situações, os perfis dos estudantes, as faixas estarias e que para isso seja proposto um modelo pedagógico próprio que assegure: no que diz respeito à *equidade*, a distribuição específica dos componentes curriculares de forma que proporcione um patamar igualitário de formação e restabeleça a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; no que tange à *diferença*, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; e, no que se relaciona à *proporcionalidade*, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA (Res. CNE/CEB 1, de 03/06/2000).

Sem desconhecer que a tradição política brasileira tenha sido predominantemente a do revestimento de diretrizes por estruturas cartoriais, clientelísticas ou autoritárias e que agora se considera que “na essência dessa expressão prevalece o sentido de rumo, de uma direção, de um caminho tendente a um fim” (CURY, 2002, p. 194), é necessário que nós nos perguntemos *quem* está determinando o rumo, a direção, o caminho da educação de jovens e adultos.

O que tem acontecido é que a EJA, e educação brasileira de um modo geral, está sendo conformada através de leis, resoluções etc. próprio da celebração do “Estado Democrático de Direito”, o que tem se configurado em uma democracia meramente representativa e em direitos unilateralmente impostos, sem se preocupar com o fato de que mudança em educação, para que ela seja significativa, requer principalmente engajamento de toda a comunidade escolar.

O que quero destacar, e faço isso de acordo com Arroyo (2003), é que esse estilo de inovação educativa do alto, centrada nos conteúdos, termina reforçando uma concepção e um trato reducionista da inovação e do currículo. Termina dificultando os esforços que a moderna teoria do currículo e da inovação vem fazendo para ampliar essa visão e esse trato. Segundo este autor, em nossa cultura política, o Estado, os governos ou os grupos técnicos, políticos e intelectuais e, recentemente, até organizações privadas, definem o que convém à sociedade, às famílias e às escolas, aos profissionais, sobretudo da educação básica, sempre baseados em uma concepção de inovação educativa que os guia. Que traços caracterizam essa concepção? Segundo Arroyo, são os seguintes:

- a) Pensar que toda inovação social, cultural ou pedagógica será sempre iniciativa de um grupo iluminado, modernizante, que antevê por onde devem avançar a sociedade e os cidadãos e que prescreve como as instituições sociais têm de renovar-se e atualizar-se. A história das reformas educativas, então, segue os passos das novas equipes nos órgãos de decisão, que se julgam com a missão de pensar e elaborar políticas de intervenção escolar. Há uma crença que a educação só pode ser feita do alto, de fora das instituições escolares, pensada e feita para elas e seus profissionais, para que eles troquem por novos as velhas fórmulas, currículos, processos e práticas.
- b) Diagnosticar sempre de forma negativa a sociedade, suas instituições, a escola e os currículos, os cidadãos e os professores. A sociedade é vista como arcaica, a escola em

constante crise e os professores são imaturos para ter autonomia e saber adequar-se às demandas do mundo moderno, das novas tecnologias, da globalização. Dessa perspectiva, inovar é definir para esses professores o que fazer e o que pensar.

- c) Colocar como cerne da política de inovação a requalificação dos professores, ensinar-lhes a ser modernos, para que modernizem sua prática, legitimando uma renovação escolar a partir de fora, uma vez que dentro dela reina o despreparo. A culpa pela não mudança sempre é do professor, porque é descrente em relação a ela, porque não tem compromisso profissional, porque está amarrado à sua rotina. A solução não é rever o estilo oficial de inovação, mas mudar os professores, treiná-los, abrir-lhes perspectivas para que saiam de sua rotina.
- d) Colocar todas as virtualidades inovadoras na mudança de conteúdos, na oferta de modelos e parâmetros curriculares. A inovação realizada sob essa perspectiva tem sido caracterizada pela seleção de um novo conjunto de conteúdos, de competências e de atitudes que deverão ser ensinadas e aprendidas. Esse é o estilo oficial de repensar a inovação da educação, priorizando seus conteúdos e programas em que os critérios supostos ou explícitos, que organizam e legitimam essa seleção de conteúdos, são vistos como de natureza técnica, de lógica inerente a cada ciência ou, mais modernamente, de lógica da construção de conhecimento.

Em se tratando de conteúdo, este assume uma certa centralidade na proposta curricular para a EJA, revelando uma concepção de inovação educativa que busca sintetizar os processos de mudança da escola na mudança ou reorganização dos conteúdos. Isto se revela no fato dos PCNs, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, serem a base das Diretrizes Curriculares para a EJA (como vimos acima), pois, para Arroyo (2003, p. 139), “há um traço dessa cultura política que os PCN reforçam: a centralidade dos conteúdos como síntese dos processos de mudança”, o que reflete e reforça um pressuposto do estilo oficial: a

escola se define pelo que ensina, pelos conhecimentos que as pessoas são levadas a dominar, então, se a escola transmite conteúdos obsoletos, empobrece a sua função social e, conseqüentemente, inovar o conteúdo passa a ser sinônimo de inovação da educação.

A estrutura curricular das propostas elaboradas para a EJA, e que são analisadas mais adiante, demonstram essa preocupação com a forma de organização do conteúdo, de acordo com as clássicas áreas de conhecimento. A seleção e organização de conteúdos, juntamente com as regras de certificação das competências (avaliação) e de formação de professores formam o *tripé* das Diretrizes Curriculares para a EJA. Avaliação e formação de professores são os mecanismos que devem garantir a aprendizagem dos conteúdos pré-definidos pelo grupo de elaboração do currículo, conteúdos estes que são comuns aos “cursos presenciais”, “semipresenciais” e “a distância”, “exames supletivos”, “aferição de conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares” e “validação de cursos” concluídos fora do Brasil (Res. CNE/CEB 1, de 03/06/2000). Este é um mecanismo do qual o Estado lança mão para garantir a execução do currículo oficial o que acaba por reduzir a possibilidade que as escolas têm de exercer uma certa autonomia propagada pelos próprios documentos oficiais. Diante dessa realidade, Arroyo (2003, p. 139), nos chama atenção para o seguinte:

Não podemos nos esquecer de que essa idéia ou ideal reducionista vem de longe em nossa história, constitui um traço da cultura política profundamente incorporados pelos formuladores de políticas educacionais, sobretudo pelos técnicos, ideólogos, teóricos e gestores que pensam e decidem para a escola básica e para seus professores. Essa crença se reforça pela centralidade dada à reforma curricular no conjunto das políticas.

Da forma como o currículo para a EJA está configurado não concorre para a melhoria desse setor, visto que a qualidade ao atendimento educacional de jovens e adultos passa, invariavelmente, pela valorização dos pontos de vistas dos alunos jovens e adultos como forma de fazê-los exercer sua autonomia como sujeitos comprometidos com sua história. Isso não é fácil dentro de um sistema educacional onde as vozes dos especialistas ou

de políticos no poder é que no final decidem pelas diretrizes e rumos que a educação tem que tomar: definem os conhecimentos e as competências que devem permear a formação do “homem atual”.

Outra questão que envolve a qualidade da educação é a forma de tratar esse tema em um sentido restrito de quantidade como se o crescimento do número de vagas nos cursos de EJA, aumento do número de escolas que oferecem tais cursos, mais financiamento para essa modalidade, por si só fosse motivo para se acreditar que a formação da parcela da população jovem e adulta pouco ou não escolarizada tenha melhorado em termos qualitativos. A tendência crescente, porém simplista, de considerar que os problemas mais básicos da política educativa são problemas de número é assumida pelos neoliberais, em que melhorar os índices negativos em educação é uma questão de respaldo frente aos órgãos internacionais.

Qualidade em educação tem que ser pensado como forma de proporcionar uma formação capaz de levar jovens e adultos a construir conhecimentos que possibilite:

[...] a inserção comunitária de um cidadão com identidade cultural e, ao mesmo tempo, com a convicção de ser parte de uma humanidade que caminha, preservando-se da padronização e submissão, mas com grande respeito pelas diferenças, solidária e capaz de contribuir, de forma original, para as soluções dos problemas do cotidiano pessoal e daqueles que ainda são obstáculos ao progresso e ao desenvolvimento sustentável da humanidade. Esta é a concepção que, a nosso ver, deve alicerçar a Educação de Jovens e Adultos. (KÜHN, 2002, p. 104).

Nessa visão a qualidade da EJA não se reduz a uma formação de mão-de-obra em que a formação política e ética é rechaçada, em função da “excelência em educação” termo utilizado pela ótica produtiva. Apesar das orientações políticas advindas das bases neoliberais estejam permeando as reformas no campo educacional um avanço se percebe, que é a de utilizar, pelo menos ao nível do conteúdo dos discursos presentes nos documentos oficiais (Diretrizes e Propostas Curriculares para a EJA), conceitos que caracterizam a força dos apelos da “comunidade” em direção da formação para a “emancipação” como qualidade da educação. Mas, é bom ressaltar que práticas reguladoras, próprias do Estado neoliberal,

como as avaliações nacionais de caráter “isomórficas”, desprivilegio da educação nos financiamentos, conhecimentos oficiais reguladores, desregulamentação da sociedade, a mudança dos índices quantitativos como expressão de melhoria na qualidade do atendimento educacional e outros aspectos, estão presentes nas políticas públicas brasileiras de princípios estatais sobrepujando os princípios de comunidade o que leva ao reconhecimento de que:

Se han hecho esfuerzos notables, especialmente en las últimas décadas, por sacar a los sistemas y a las instituciones de educación de su proclividad a resolver los problemas por la vía cuantitativa. Las mismas expresiones en boga denotan un cambio de actitude, especialmente, quizá, la de “educación para a excelencia”. Pero la confusión de fondo permanece. La visión economicista y la tendencia a cuantificar unos resultados de discutible validez son las realidades que, bajo el nuevo nombre, parecen una vez más aflorar. (GARRIDO, 1992, p. 105).

A educação continua sendo marcada por uma visão economicista, principalmente a EJA, por serem os jovens e os adultos considerados “população economicamente ativa”. Nessa dinâmica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, mesmo reconhecendo que a educação é a chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, considera que ela deve estar se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Nesse âmbito, o sentido da qualidade da formação pode ser medida pela qualidade da força de trabalho, visto que a educação “*possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquirida na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado*”. (Parecer CEB 11/2000).

Esta visão de educação, que faz parte de uma **orientação política** presente nas diretrizes curriculares para a EJA, pode ser também identificada, juntamente com outras orientações sob o ponto de vista da matriz curricular e das indicações pedagógicas, já presentes na formulação das propostas curriculares para o 1º segmento desta modalidade, elaborada, “sob encomenda” do MEC, pela ONG Ação Educativa (PAIVA, 2002), antes

mesmo da existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e mais ainda na proposta para o 2º segmento elaborado depois da aprovação das Diretrizes.

4.2 – As propostas curriculares para a EJA: um olhar crítico¹⁵

Na segunda metade da década de 1990, a educação de jovens e adultos passou a ter uma maior atenção por parte do MEC no sentido de reconhecer a importância, a necessidade e a especificidade dessa modalidade no cenário da política educacional que estava em desenvolvimento, marcada por mudanças – reformas educacionais – nesse setor.

Mas, mais uma vez o Governo Federal (administração de Fernando Henrique Cardoso) faz uma inversão, pela urgência que tinha em colocar em prática seu programa de governo para a educação, pois a proposta curricular, que para Cury (2002, p. 195) é “fruto de um projeto pedagógico como síntese entre as diretrizes e a situação contextualizada do estabelecimento”, voltada para a EJA foi elaborada antes das diretrizes, ou seja, a primeira ação de caráter nacional e de iniciativa do poder público em parceria com a ONG Ação Educativa, foi a elaboração da Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (PCNEJA)– antes da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – que foi um marco na história da educação voltada para essa parcela da população considerando a tentativa de reesignificar a presença dessa modalidade no interior da política educacional brasileira que cuja história tem demonstrado o quanto veio sendo aviltada.

Cabe ressaltar, que embora o MEC tenha tomado a frente dessa iniciativa ela nasce pela pressão de uma demanda por EJA que ainda é grande no Brasil, conforme os dados apontados na sessão 3; pela exigência de órgãos locais, nacionais e internacionais; e pelos resultados de estudos realizados nos anos anteriores:

¹⁵ Estou me referindo e compartilhando a idéia defendida por Apple (1999) que diz que ser crítico significa algo mais do que simplesmente apontar erros. Envolve a compreensão de conjuntos de circunstâncias historicamente contingentes e das contraditórias relações de poder que criam as condições nas quais vivemos.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, porém, vieram à tona vários estudos que apontavam a necessidade de que a educação de jovens e adultos constituísse uma política específica, pensada e planejada em função do universo do jovem e do adulto trabalhador, levando em consideração seu modo de conceber a vida e de pensar a realidade. (SETUBAL, 2001, p. 113).

Essa proposta é composta de um volume que além de apresentar as considerações da equipe de elaboração dando destaque para o sentido e a necessidade de se construir o referido documento, inclusive destacando seus colaboradores, apresenta as três áreas que a EJA deve abarcar: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza.

Em sua apresentação, assinada pela *Secretaria de Educação Fundamental – SEF* e pelo *Ministério da Educação – MEC*, o documento é defendido como um subsídio às organizações governamentais e não-governamentais para que possam elaborar projetos e propostas curriculares adaptados às realidades locais e necessidades específicas proporcionando a autonomia pedagógica, por ser ele um importante instrumento de apoio, com qualidade de referencial, pois, seus autores são de “*notório saber*” (BRASIL, 1998, p. 5). Verifica-se um esforço do governo em mostrar a validade social do documento e garantir a sua aceitação pela comunidade escolar, embora a gente já saiba que somente a visão de especialistas, não garante uma proposta curricular eficaz. Dessa forma, recairemos (ou não sairemos) da visão “bancária” da educação em que:

[...] não há criatividade, não há transformação, não há saber [...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão [...] Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 1987, pp. 58-60).

Segundo a nota da equipe de elaboração da proposta para o primeiro seguimento da EJA, a iniciativa surgiu no âmbito da Ação Educativa, que é (como apontei na sessão 2) uma organização não-governamental que atua na área de educação e juventude, desenvolvendo atividades de pesquisa, assessoria e informação. O grupo que se formou para

realizar esse trabalho “[...] constituiu uma equipe com experiência na educação de jovens e adultos e na formação de educadores. Contou também com o apoio de várias pessoas e instituições que acompanharam o processo de diferentes maneiras” (BRASIL, 1998, p. 7).

No ano de 1995, foi concluída uma primeira versão da proposta que foi submetida à apreciação de um grupo de apenas onze educadores ligados a diferentes programas de educação de jovens e adultos desenvolvidos no âmbito da sociedade civil, por ocasião da III Feira Latino-Americana de Alfabetização, a qual foi realizada pela Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil – RAAAB, em Brasília, no mês de julho de 1995. Durante o segundo semestre desse ano, com o apoio da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, as consultas relacionadas à primeira proposta foi ampliada através da realização de um novo seminário, que reuniu educadores ligados a programas governamentais de educação de jovens e adultos, e da solicitação de pareceres de especialistas. Segundo a nota da equipe, foi com base nos debates realizados nos seminários e pareceres recebidos que deu-se início ao trabalho de revisão da versão preliminar e que levou à configuração da proposta final. Mesmo reconhecendo que o “processo de consulta” foi valioso para a elaboração do documento, pois contou com “indicações de alta qualidade” para que a proposta fosse aperfeiçoada, a equipe de elaboração deixa claro que muitas das críticas e sugestões que chegaram até ela não puderam ser incorporadas ao texto final, de um lado porque se afastavam da **orientação geral** que foi assumida pela equipe e por outro porque foram avaliadas que sua assimilação estava além de suas capacidades naquele momento.

Algumas das polêmicas que giraram em torno da elaboração da proposta para o primeiro segmento da EJA e que são assumidas pela equipe foram: a sua limitação quanto à abrangência da proposta relativa às primeiras séries do ensino fundamental, enquanto o direito conquistado ressalta as oito séries desse nível de educação; limitação referente às áreas de conhecimento com ausência de orientações específicas para as áreas de Educação Artística e

Educação Física e de um tratamento mais adequado às linguagens não-verbais; tratamento insuficiente e pouco esclarecedor sobre o tema “educação e trabalho”; a pouca preocupação com o conteúdo político-pedagógico e com a possibilidade dessa proposta, co-editada e distribuída por um órgão federal, vir a ser consumida como um modelo prescritivo e limitador da importante e necessária flexibilidade que a EJA deve ensejar.

Posso observar o quanto ainda é frágil a proposta quanto a sua relevância social e política por ser elaborada de forma centralizada sem ouvir as experiências da maioria dos professores e alunos e ainda refutar muitas das contribuições importantes daqueles que tiveram a oportunidade de elaborar críticas e propor mudanças significativas na sua configuração prescritiva. O documento não deixa claro qual é a orientação geral, mas, pela configuração de seu conteúdo explícito a grande preocupação é em priorizar o conteúdo de cunho científico sobre o conhecimento construído pelas experiências de vida como forma de objetivar a formação das operações mentais (psicologismo), ou seja, considera como uma das características importantíssimas as formas de pensamento letrado e científico que diz respeito à chamada metacognição. É bastante limitada uma proposta curricular que prioriza um tipo apenas de conhecimento ou assume, quase exclusivamente, um só aporte teórico com o intuito de torná-lo puramente objetivo, pois, para Apple (2001), o currículo não pode ser apresentado como “objetivo” pois deve estar permanentemente subjetivando a si próprio, ou seja, ele deve “reconhecer suas próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais a partir dos quais ele surge. Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar com o reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, e das relações de poder entre eles. É preciso basear um currículo no reconhecimento daquelas diferenças que dão ou tiram poder de nossos alunos de modos identificáveis.

A elaboração da PCNEJA (1º segmento) é justificada pelo advento de um novo **contexto social**, onde as exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e

estão diretamente ligadas às diferentes dimensões da vida das pessoas como o trabalho, a participação social e política, à vida familiar e comunitária, o lazer e a cultura; pelo fato do mundo contemporâneo, em sua **dimensão econômica**, passar no presente por uma revolução tecnológica que altera de maneira significativa as formas de trabalho, a organização da produção, insere competitivamente a produção nacional numa economia cada vez mais mundializada, acirra a competição pelo emprego, o que exige a formação de trabalhadores mais “versáteis” e com conhecimentos mais gerais; pelas exigências educativas que a sociedade impõem na **dimensão política**, em que a idéia de democracia defende que para participar politicamente de uma sociedade complexa como a nossa, uma pessoa tem que ter acesso a um conjunto de informações e pensar uma série de problemas que extrapolam suas vivências imediatas e exigem o domínio de instrumentos da cultura letrada; pela necessidade de acesso à cultura letrada, situada na **dimensão cultural**, enquanto possibilidade de usufruto dos benefícios da sociedade moderna como: facilidade de locomoção nos espaços urbanos ou entre localidades, para tirar documentos ou cumprir procedimentos burocráticos, mover-se no mercado de consumo e participar das muitas modalidades de lazer e cultura (BRASIL, 1998).

Este leque de itens lançados como justificativa para a elaboração da proposta curricular não conseguem esconder a existência de duas grandes preocupações de seus elaboradores: uma relacionada com a economia competitiva e mundializada, esquecendo-se da situação de vida de adultos que desempenham outras atividades (extrativistas, pequenos trabalhadores rurais etc) menos impactantes, mas, de grande importância principalmente para as regiões Norte e Nordeste; e outra com a cultura letrada subsumindo o conhecimento construído por jovens e adultos, considerado senso comum, que embora seja um conhecimento empírico, ligado a vida imediata, servem para que muitos vivam e convivam. Essas dicotomias andam em desacordo com o resultado da V Conferência Internacional de

Educação de Adultos – CONFINTEA (1998, p. 40), quando foram firmadas várias metas para a EJA. Dentre as recomendações, podemos verificar a que exige a definição de:

[...] roteiros de formação e currículos com caráter aberto, flexível e participativo, de forma que os saberes formais, provenientes do mundo da ciência e da tecnologia, assim como os informais, da vida cotidiana e do mundo do trabalho, sejam aproveitados de forma adequada pelos jovens e adultos, valorizando suas respectivas culturas e suas diferentes formas produtivas e superando as dicotomias trabalho manual/intelectual, formal/não-formal, etc.

As preocupações colocadas como justificativa para a elaboração curricular são reflexos do que foi definido enquanto objetivos da EJA, pois se espera que os educandos sejam capazes de: **dominar os instrumentos básicos da cultura letrada**, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem; ter acesso a outros graus ou modalidades do ensino básico e **profissionalizante**, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural; **incorporar-se ao mundo do trabalho** com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida; valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecendo direitos e deveres da cidadania; desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade; conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não discriminação; aumentar a auto-estima, fortalecer a confiança na sua própria capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social; reconhecer e valorizar os **conhecimentos científicos** e históricos, assim como a **produção literária** e artística como patrimônios culturais da humanidade; e exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoamento a convivência em diferentes espaços sociais (BRASIL, 1998).

Vejo que os objetivos expressam o que se espera que a **escola** proporcione aos jovens e adultos tratando dos temas clássicos da educação como uma cultura erudita, formação para o mundo do trabalho e valorização do conhecimento científico paralelo aos

interesses de formação para a democracia, a cidadania, a autonomia, a diversidade cultural o que da a impressão de inovação no que se propõe à EJA. Verifico que este segundo grupo de objetivos é secundarizado na PCNEJA (1º segmento) – e muitas vezes esquecido – e que aparece no texto do referido documento como forma de legitimação do conteúdo do primeiro, visto que, o referido documento já parte de alguns princípios:

- a) Considera que os jovens e adultos já são cidadãos e trabalhadores que, de uma forma ou de outra, se encontram “integrados em nossa sociedade” (BRASIL, 1998, p. 43), sem questionar as condições reais de vida dessas pessoas, pois integração não significa ter acesso aos mecanismos de transformação social e de melhoria dos aspectos que dão qualidade à existência de homens e mulheres como saúde, cultura, lazer, educação etc. Neste sentido, a educação oferecida, ao meu ver, precisa apenas *atualizar* os jovens e adultos para atuar de acordo com as exigências sociais, ou melhor, exigências econômicas.
- b) Prima pela educação cognitivista, justificando que: “pessoas com mais tempo de escolaridade têm mais facilidade para realizar operações mentais a partir de proposições abstratas ou hipotéticas, operando com categorias que não são organizadas pela experiência imediata” (Idem). Isso parece óbvio, mas revela o fato de que os conhecimentos experienciais e os processos mentais realizados pela pessoa não alfabetizada, por exemplo, tem pouco ou nenhum valor para a educação formal. Essa forma de educação que prioriza um processo em detrimento do outro, coloca em suspeita o interesse em formar para a diversidade, pois as diferenças culturais apresentadas por diferentes grupos não dependem totalmente de uma educação escolar que distribui os conhecimentos científicos de forma sistemática. Estes dois

últimos pontos são também outros princípios que servem de base da elaboração da PCNEJA.

c) Enfatiza como base do conhecimento escolar o conhecimento científico, ressaltando que “[...] diferente de uma pessoa que resolve problemas práticos do cotidiano ou de um oráculo que adivinha o futuro, o cientista tem de demonstrar ou justificar seus postulados e teorias” (Ibdem, p. 44), ou seja, muito mais que simples elucubrações sem sentido característica do conhecimento do senso comum, o conhecimento científico tem sua validade comprovada. Cabe aqui uma indagação: os conhecimentos construídos nas práticas diárias de jovens e adultos não têm sua utilidade demonstrada nas inúmeras atividades que estes realizam, com sucesso, na busca da sobrevivência enquanto pedreiros, marceneiros, trabalhadores rurais, babás etc.? Esta comprovação é muito mais consistente que muitas demonstrações teóricas e/ou abstratas de resultados científicos muitas vezes sem utilidade para a vida das pessoas, no sentido de suprir as suas principais necessidades.

d) Defende a escola como o “local privilegiado”, para o desenvolvimento do pensamento que transcende o contexto de vivência, “[...] porque a escola é o lugar onde as pessoas vão para aprender coisas, tendo a oportunidade de pensar sem estarem premidas pela necessidade de resolver problemas reais imediatos” (Idem). Neste contexto, a educação que se desenvolve em outros espaços, considerados como “ambientes não-escolares”, é desprivilegiada no sentido da não valorização ou consagração do conhecimento científico como o mais verdadeiro e, portanto, com maior validade.

Uma característica, então, marcante na proposta curricular para o primeiro segmento da EJA é sua organização marcadamente determinada pelo “jogo de objetivos” que

se apresenta em três níveis: a) *objetivos gerais*, que é justificado, segundo o documento, pelo seguinte: “*Qualquer projeto de educação fundamental orienta-se, implícita ou explicitamente, por concepções sobre o tipo de pessoa e de sociedade de que se considera desejável*” (BRASIL, 1998, p. 15) e o currículo deve ser o lugar onde esses objetivos da ação educação se expressam; b) *objetivos de área*, são desdobramentos dos objetivos gerais em objetivos mais específicos como forma de orientar de forma pormenorizada a prática dentro das áreas específicas de conhecimento: “*Os objetivos propostos para cada área tratam de concretizar os objetivos gerais, delimitando-os em campos de conhecimento*” (Idem); c) *objetivos didáticos*, foram definidos de acordo com os tópicos a serem estudados, tirados dos blocos de conteúdos. Esses objetivos são colocados pelo documentos como necessários pois:

Para cada tópico, há um conjunto de objetivos didáticos, que especificam modos de abordá-los em diferentes graus de aprofundamento. Pelo seu grau de especificidade, esses objetivos oferecem também muitas pistas sobre atividades didáticas que favorecem o desenvolvimento de conteúdos. Os objetivos didáticos referem-se à aprendizagem de conteúdos de diferentes naturezas. Predominantemente, eles se referem a conteúdos do tipo procedimental, ou seja, ao aprender a fazer. (Ibidem, p. 16).

Considerando a linearidade da organização dos objetivos em função da melhor forma de exercer uma formação cognitivista, os conteúdos também são organizados seguindo uma ordem que, posso afirmar, a mesma de antigos programas voltados para a educação das crianças, seqüenciado tecnicamente.

Na área de *Língua Portuguesa*, o tópico de conteúdo referente ao **sistema alfabético e ortografia**, a seqüência é a seguinte: o alfabeto; letras, sílabas e palavras; segmentação das palavras, ou seja, apesar de colocar a importância da leitura e escrita de textos e seus diferentes usos, a seleção e organização dos conteúdos apresentam uma prioridade aos apelos gramaticais; sentido e posicionamento da escrita na página; ortografia; e acentuação.

A forma linear na organização dos conteúdos, bem como a prioridade aos conhecimentos “consagrados” pelos manuais científicos, também são características da área

de *Matemática*: números e operações numéricas: números naturais e sistema decimal de numeração, números racionais e representação decimal, números racionais e representação fracionária, adição e subtração com números naturais e racionais, multiplicação e divisão com números naturais; medidas; geometria; e Estatística. Esta forma de organização contradiz argumentos de que o ensino de Matemática deve ser iniciado, nas primeiras séries, pelo conteúdo de geometria por ser ele o que mais se apresenta na relação que a criança, o jovem e o adulto estabelece com o seu meio. O tópico de conteúdo sobre **medidas** apresenta a seguinte organização: conceito; sistema monetário brasileiro; tempo; temperatura; comprimento; capacidade; massa; e superfície, ou seja, parte-se do conceito que é a última etapa do processo de construção de conceitos matemáticos e além disso ele não é ensinado e sim construído pelo educando (ARANÃO, 2000);

Na área de *Estudos da Sociedade e da Natureza*, temas como: cultura e diversidade cultural, cidadania e participação estão presentes apenas na área de “Estudos da Sociedade e da Natureza”, configurando como temas específicos desta e ausentes das duas primeiras. A parte que trata do tópico de conteúdo **Cultura e diversidade cultural**, a segue a seguinte ordem: cultura; diversidade cultural da sociedade brasileira; expressões artísticas; e meios de comunicação de massa, colocadas como forma de começar pela definição do que é cultura de forma geral sem a preocupação com o local, com a cultura do grupo envolvido no processo educacional, pois, é forte o apelo por se entender a cultura brasileira – e de outros países – como um todo e quando trata de algo mais específico trata apenas da cultura indígena, dos negros e dos imigrantes.

Posso afirmar, então, que na ânsia de propor uma organização sequencial como se essa forma facilitasse o desenvolvimento cognitivo, os elaboradores acabam “metendo os pés pelas mãos” e podem acabar dificultando o processo de aprendizagem do aluno. É complicado estruturar o currículo sobre essas bases pois:

Além de se ter muito pouco conhecimento acumulado sobre os processos cognitivos, em particular na aprendizagem do adulto, as condições de excluído da escola e de pertencer a um grupo sociocultural distinto daquele para o qual a escola foi tradicionalmente dirigida – que é o que caracteriza o público da EJA – obrigam-nos a procurar tomar seus alunos como *sujeitos culturais*: nos quais se reconhecem as marcas da cultura permeando suas posturas e decisões, intenções e modos do seu fazer e do seu estar no mundo [...] (FONSECA, 2002, p. 80, grifo da autora).

Neste sentido, muito mais importante que elaborar um currículo para os alunos da educação de jovens e adultos que os considere como *sujeitos cognitivos* devemos lutar pela configuração de um outro modelo curricular que resgate esses educandos como *sujeitos socioculturais*. Se for transformação que se quer na educação quando se exerce uma “reforma educativa”, então que seja redefinido a forma de se considerar o perfil do alunado atendido pela EJA, seja em ambientes escolares ou não-escolares, diversificado em sua composição sociocultural e portador de novas e diferentes demandas sociais a serem apresentadas ao sistema educacional. Essas transformações, segundo Fonseca (2002), obrigariam a uma reconfiguração das propostas pedagógicas, – e de uma forma mais ampla as propostas curriculares – especialmente para os sistemas públicos de ensino, e, de modo muito particular, definiriam a necessidade de um novo equacionamento das iniciativas da educação de jovens e adultos. Quer no âmbito dos grandes esforços institucionais, quer restritas ao planejamento das atividades pedagógicas, essas iniciativas precisariam buscar apresentar-se como respostas às demandas e balizar-se por condições específicas do público da EJA. É a diferença sociocultural dos jovens e adultos que me faz discordar de uma proposta curricular voltada a esse público atrelada aos conteúdos dos PCNs, como defendem, principalmente, as Diretrizes e as Propostas Curriculares Nacionais para o segundo segmento da EJA.

Em 2002 – já após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – é elaborada a *Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos*, que apresenta como princípio a construção de uma educação básica para os jovens e os adultos voltada para a formação da cidadania. Esse documento

ressalta que a educação cidadã não se resolve apenas oferecendo mais vagas, mas proporcionando um ensino comprometido com a qualidade. Como diz a carta escrita aos professores por Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação, na época, contida no documento:

Esta proposta surge dentro de um marco histórico em que se redefine o papel da educação de jovens e adultos na sociedade brasileira. Aquilo que anteriormente se denominava “supletivo”, indicando uma tentativa de compensar “o tempo perdido”, “complementar o inacabado” ou substituir de forma compensatória o ensino regular, hoje necessita ser revisto e ser concebido como educação de jovens e adultos, isto é, aprendizagem e qualificação permanente – não suplementar, mas fundamental. (BRASIL, 2002c, v. 1, p. 3).

O documento apresenta-se organizado em três volumes: o volume um apresenta, em duas partes, temas que devem ser analisados e discutidos coletivamente pelas equipes escolares, pois trazem fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular. Na primeira parte, faz um resgate sobre a história da educação de jovens e adultos em nosso país, com finalidade de situar os professores, evidencia os aspectos que dão suporte legal à EJA e os dados estatísticos sobre o atendimento nessa modalidade e também apresenta uma sistematização de dados coletados em um levantamento realizado pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – COEJA junto a secretarias de educação, professores e alunos, como tentativa de “caracterização mais detalhada” do segundo segmento. Na segunda parte, trata de questões “importantes” para a constituição de uma proposta curricular: construção de Projetos Educativos da Escola em que a EJA está inserida; definição da identidade dessa modalidade tentando perceber: quem são os adultos e os jovens, a relação entre a EJA e o mundo do trabalho e a sociedade do conhecimento; delineamento das concepções norteadoras de uma proposta curricular: lições de Paulo Freire, lições das teorias socioconstrutivistas e concepções de conhecimento, de avaliação, de contrato didático; organização curricular: inversão da lógica tradicional, capacidades que se pretende desenvolver, o papel dos

conteúdos na EJA, a seleção de conteúdos, diferentes dimensões dos conteúdos e organização dos conteúdos; orientações didáticas; e organização institucional.

No volume dois e três, estão organizadas as áreas de conhecimento com seus fundamentos, objetivos gerais e específicos, seleção e organização dos conteúdos, orientações didáticas e avaliação. O volume dois trata das áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia e o volume três abarca as de Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

A Secretaria de Ensino Fundamental destaca, na apresentação do PCNEJA (2º Segmento), que esta proposta está inserida numa política educacional em que assume alguns princípios como: a) a necessidade de unir os esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa; b) o exercício de uma prática escolar comprometida com a interdependência/sociedade, tendo como objetivo situar os alunos como participantes da sociedade (cidadãos); c) a participação da comunidade na escola, de modo que o conhecimento aprendido resulte em maior compreensão, integração e inserção no mundo; d) a importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos os que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas que se propuseram; e) o fato de que os jovens e adultos deste país precisam construir diferentes capacidades e que a apropriação de conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e de sua identidade; e f) a certeza de que todos são capazes de aprender.

Nestes princípios aparecem ênfases que eram ausentes nos documentos anteriormente elaborados para a EJA, como por exemplo formação para a cidadania, esforços articulados das diferentes instâncias governamentais e não-governamentais, autonomia escolar, confiança na capacidade do jovem e do adulto e outros, o que demonstra um avanço

das propostas no sentido de tornar mais abrangente a oferta e mais qualitativa a formação em EJA.

Embora eu tenha apontado as propostas curriculares como um avanço, não quero perder de vista algumas limitações presentes nos documentos oficiais visto que sua interpretação pode levar a uma nova desqualificação do atendimento educacional dos(as) jovens e dos(as) adultos(as) que pretendem continuar formando-se. Tais limitações são referentes tanto à matriz curricular adotada quanto às orientações pedagógicas assumidas.

É fácil identificarmos uma *matriz curricular* orientada por uma visão ainda tradicional de currículo marcada pelo jogo de objetivos que levam ao engessamento dos conteúdos bem como das práticas didáticas colocadas como básicas para ensiná-los.

A proposta para o segundo segmento também se pauta no jogo de objetivos apresentando dois níveis: o primeiro trata dos *objetivos gerais*, cuja justificativa se dá pela necessidade de se definir com precisão os objetivos de ensino como “*condição necessária para realizar a seleção e a organização de conteúdos e das estratégias didáticas mais adequadas*” (BRASIL, 2002c, v. 3, p. 17), compartilhando inclusive os mesmos objetivos gerais do ensino fundamental. O segundo nível trata dos *objetivos específicos*, que são resultantes do detalhamento dos objetivos gerais considerando as “*capacidades específicas que desejamos que os alunos desenvolvam no Segundo Segmento de EJA e da escolha de grandes blocos de conteúdos que se constituirão em meios para que os alunos construam essas capacidades*” (Ibidem, p. 19).

Essa forma de organização curricular se aproxima muito do modelo de “gestão científica do currículo” que tem caracterizado as políticas e reformas curriculares no Brasil pautadas na formação de competências a serem utilizadas no mundo contemporâneo, a exemplo que tem ocorrido em outros países. Estudos, como de Pacheco (2001, p.1), diz que: “*analisando as políticas curriculares contemporâneas, argumentamos que a ‘pedagogia por*

competências' é, numa perspectiva de ressignificação da linguagem educativa e das práticas curriculares, o prolongamento da 'pedagogia por objectivos'".

A definição de objetivos cada vez mais detalhados para a EJA, é uma forma de controle, principalmente por parte do Estado, sobre os resultados que pretende obter, pois, dentro da “pedagogia por objectivos” os elementos que explicam a estrutura lógica da aprendizagem dos alunos são: objeto, operação cognitiva e produto. É uma lógica que olhada com mais cuidado podemos confirmar sua ligação com o setor produtivo, onde a escola através das reformas curriculares em consolidação deve passar a formar pessoas para um mercado cada vez mais competitivo de trabalho.

Essa forma de elaborar um currículo se aproxima da concepção eficientista onde a racionalidade é vista como ponto principal para se ter maiores e melhores resultados em educação. É uma forma de garantir que os conhecimentos oficializados sejam realmente concretizados. As discussões que Tyler faz em seu livro, procurando desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional, gira em torno de sua preocupação em como se pode obter um programa de ensino que seja um “*instrumento eficiente de educação*”. A base para se encarar a elaboração de qualquer currículo de forma racionalizada, para Ralph Tyler, deve considerar quatro questões fundamentais:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1976, p. 1).

Essas proposições levaram à algumas análises, interpretações e classificações por parte de alguns estudiosos do campo do currículo, inclusive pesquisadores brasileiros. Domingues (1986) faz uma classificação das produções de diversos autores sobre a teoria curricular, reunindo em que ele passou a chamar de “Paradigmas Curriculares”.

Dentro desse estudo ele situa a produção de Tyler como fazendo parte do paradigma técnico-linear cujas características básicas, segundo Moreira (1990, pp. 60-1), baseado em Domingues (1986), é a ênfase em objetivos, estratégias, controle e avaliação, ou seja, a preocupação com a definição dos elementos e variáveis relevantes envolvidas no currículo e com a criação de um sistema de tomada de decisões para o desenvolvimento curricular.

O que Tyler faz é definir passos seqüenciais e procedimentais para o planejamento e elaboração do currículo, defendendo como critério fundamental a formulação de objetivos por lhe parecer mais decisivos para orientar todos os outros passos e atividades de quem elabora o currículo. Ele inclusive insiste nesse fato afirmando a importância que tem a elaboração dos objetivos nesse processo:

Deve ser óbvio que uma formulação satisfatória de objetivos que indique tanto os aspectos comportamentais como os aspectos de conteúdo fornece especificações claras para indicar exatamente em consiste a tarefa educacional. Definindo tão claramente quanto possível esses resultados educacionais que se têm em vista, o elaborador de currículo dispõe do mais útil conjunto de critérios para selecionar conteúdos, sugerir atividades de aprendizagem, decidir da espécie de procedimentos de ensino que serão adotados, e mesmo dar execução a todas as fases ulteriores do planejamento de currículo. (TYLER, 1976, p. 56).

São estes pontos de vistas que levam à caracterização e classificação da obra desse autor, por parte de Domingues, como sendo um modelo tecnicista e, é dessa visão que Ana Maria Saul, quando trata da avaliação numa concepção “emancipatória” resgatando em seu estudo o caminho histórico da avaliação da aprendizagem, também lança mão afirmando que:

A trajetória da avaliação da aprendizagem influenciada pelo pensamento de Tyler, prossegue em seus seguidores. Recuperar essa história é traçar a própria evolução do pensamento curricular, uma vez que a avaliação da aprendizagem continuou a ser comprometida com uma dimensão de controle do planejamento curricular. (SAUL, 1995, p.29).

Silva (2002), também afirma que, apesar de Tyler admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por ele

centra-se em questões de organização e desenvolvimento, sendo essencialmente uma questão técnica.

O Estado brasileiro tem assumido uma agenda educacional marcada por um modelo empresarial que vincula basicamente a educação à empregabilidade e o aumento da produtividade. É dessa ótica que é vista pelo Estado a EJA, por se tratar de um atendimento educacional para pessoas que fazem parte da população economicamente ativa, embora o discurso seja de uma formação baseada em uma “cultura de paz”, na construção do cidadão provido de autonomia, na flexibilidade educativa frente às necessidades humanas o que dá uma falsa sensação de inovação nas propostas curriculares:

[...] os discursos sobre as reformas curriculares em curso, convertidas em pseudo-inovações porque seriam mais da iniciativa dos actores que fazem parte da comunidade educativa, ocultam práticas de construção técnica do currículo ao legitimarem termos que se enquadram em referenciais da eficiência social. (PACHECO, 2001, p. 3).

Vale ressaltar que reconheço a existência de conflitos da construção curricular, marcada por uma disputa entre projetos de sociedade, entre visões de mundo e de ser humano e isso estar bem claro na lista de pessoas e instituições que contribuíram com suas idéias e experiências na elaboração da proposta curricular para o primeiro segmento da EJA. No entanto, as mão (in)visíveis do Estado têm puxado a política curricular para a EJA para seu domínio e empurrado para mais distante do poder de decisão da comunidade escolar.

A equipe de especialistas que elaboraram o documento a que estou me referindo deixa uma dúvida sobre o verdadeiro sentido que teve a participação de diversos atores sociais quando escreve o seguinte: “*Finalmente, desejamos agradecer as pessoas e instituições que colaboraram diretamente na realização deste trabalho, isentando-os, entretanto, de qualquer responsabilidade sobre o seu resultado*” (BRASIL, 1998, p. 10). É subsumido com isso o discurso do compromisso que todos devemos assumir com a educação e elevado o interesse do Estado pela definição do modelo de educação que deve existir no Brasil.

É necessário que comecemos a combater o discurso genérico de uma educação neutra, que ignora as desigualdades e a exclusão social, assumida pelo Estado. E isso se inicia denunciando o que está acontecendo na política curricular brasileira:

Tomando como primeiro exemplo a realidade curricular brasileira, “o conjunto de diretrizes e parâmetros curriculares é, para o governo atual, um currículo nacional definido por um Estado Central. Na nossa leitura, esse currículo nacional está assentado em uma lógica de duas vertentes: primeiro, uma lógica ligada a uma concepção de pedagogia por competência, e outra, uma lógica ligada a uma preocupação com a avaliação de resultados. Surge assim uma burocracia paralela, guiada pela cultura administrativa da eficiência, do menos custo e das comparações internacionais”.(PACHECO, 2001, p. 3).

A racionalidade revelada na proposta curricular aqui analisada, a qual se centra no jogo de objetivos e ainda, na consagração do conhecimento científico como “*conhecimento legítimo*” e que vem se tornar o conhecimento oficial, é um entrave para a inovação curricular dos cursos de EJA, visto que dessa forma as formulações e proposições dos grupos dos professores e, principalmente dos alunos jovens e adultos, baseadas em seus interesses são silenciados. Pela evidente preferência pelos conhecimentos “socialmente elaborados” (conhecimentos científicos) colocando estes como a base da formação para cidadania, as propostas curriculares tentam privar os jovens e adultos de uma formação a partir dos problemas que marcam sua existência.

A proposta para o segundo segmento de EJA, diz ter como base o que Paulo Freire defende enquanto concepção de educação:

As propostas de Paulo Freire se focalizam nas relações entre aluno e professor, e entre aluno e conhecimento, salientando a importância do respeito à experiência e identidade cultural dos alunos e aos “saberes construídos pelos seus fazeres” [...] Na proposta freiriana, o processo educativo não se caracteriza pelo recebimento, por parte dos alunos, de conhecimentos prontos e acabados, mas pela reflexão sobre os conhecimentos que circulam e estão em constante transformação. (BRASIL, 2002, v. 1, p. 97).

Toda a elaboração dessa proposta parte de um levantamento feito pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – COEJA, do MEC, que coletou dados junto a Secretarias de Educação, professores e alunos que, segundo a Secretaria de Ensino

Fundamental, “*permitem uma caracterização mais detalhada do Segundo Segmento*” (Ibidem, p. 8). Este procedimento é ressaltado como uma exigência em inverter a lógica que tradicionalmente marcou a organização curricular a partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias com respectivas cargas horárias. Tal inversão consiste em identificar as “capacidades”, “competências” ou “habilidades” que se objetiva que o jovem e o adulto construam e desenvolvam, sendo estes os indicadores para a definição das propostas pedagógicas, a seleção e organização de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento e para a destinação de tempos e espaços curriculares.

Os conteúdos apresentam-se organizados em “*blocos de conteúdo*” ou “*eixos temáticos*”. De acordo com os objetivos das diferentes áreas eles podem ser conteúdos de natureza *conceitual, procedimental e atitudinal*, o que podemos situar como características do saber, do saber fazer e do saber ser como forma de possibilitar às mulheres e aos homens alta *capacidade e amplas competências ou habilidades*. Os conteúdos estão organizados da seguinte forma:

Tabela 04: Forma de organização curricular para o 2º segmento da EJA

ÁREAS	FORMA ORGANIZAÇÃO
Língua Portuguesa	agrupamentos de textos de acordo com seu gênero
Língua Estrangeira	temas transversais
História	Eixos temáticos
Geografia	Eixos temáticos
Matemática	conteúdo em rede
Ciências	temas de trabalho onde se define os eixos temáticos
Arte	eixos de aprendizagem
Educação Física	blocos de conteúdo

Fonte: PCNEJA, 2º Segmento, 2002, v. 2 e 3.

Essa forma de se construir uma proposta curricular que é colocada como referencial para a educação de grande parte da população jovem e adulta, no que diz respeito à

seleção de conteúdos, destoa do que Paulo Freire defende enquanto educação como prática de liberdade para quem o processo de investigação e seleção de conteúdos programáticos ou “*temas geradores*” deve se dar com o envolvimento de todos, principalmente educador e educando, de forma mediatizada onde,

o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (FREIRE, 1987, p. 87).

Por isso, esse processo de construção curricular soa demasiada simplista para mim por dois motivos: primeiro, que a forma de participação dos professores e dos alunos, que eu defendo como preponderante na constituição do currículo, é reduzida a uma consulta a distância para traçar o perfil desses no contexto educacional. Eles continuam à margem da participação nos momentos de reflexões, interpretações, socialização, definição e, portanto, da construção curricular.

Se referindo aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Rocha (2001), lamenta o fato dessa tradição antidemocrática, centralizadora e burocratizante, levar a maioria dos(as) professores(as) ser ou se deixar ser apeada das decisões acerca do currículo, creditando à burocracia administrativa a competência de resolver e agir, inclusive sobre as decisões mais básicas acerca desse construto social, assumindo a maioria deles(as) apenas o papel passivo de mero(a) executor(a) de políticas curriculares. Essa prática também é assumida na elaboração das propostas curriculares para a EJA.

Segundo, que na proposta para o segundo segmento, apesar das três fontes consultadas no levantamento, somente as respostas dos professores serviram de base para a elaboração do documento, quando foi “*apresentada uma síntese dos resultados do levantamento, elaborada a partir das respostas dos professores de cada uma das áreas do*

conhecimento, nas diferentes regiões do país, particularmente a respeito de suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2002c, v. 1, p. 45). O perfil dos alunos deixou de influenciar na configuração do documento.

Esses pontos, acima descritos, revelam que as características de flexibilidade e qualidade que as propostas anunciam para a educação de jovens e adultos são subsumidas pelas idéias de compartimentalização, racionalidade, linearidade e controle dos conteúdos prescritos no documento, sem abrir mão, por exemplo, do disciplinamento. Isto revela o poder de um grupo em definir o que eles denominam de “Proposta Curricular” com um discurso emancipatório legitimado pelo uso da teoria Freiriana, mas de caráter tecnicista-psicologizante – e por que não colonizante –, que nos faz lembrar das manobras utilizadas pelo MOBRAL.

O que o documento trata como uma inversão da lógica tradicional, eu caracterizo como sendo uma manobra para tentar tirar ainda mais o poder daqueles que tem lutado por uma educação mais ligada a realidade do povo ou daqueles que colocam o currículo em ação: professores e alunos. Devido a isto, devemos ter cuidado com os desdobramentos do que estar prescrito nas propostas curriculares, pois:

[...] não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre. (FREIRE, 1987, p. 86).

Embora se considere que as reformas curriculares sempre obedecem pretensamente à lógica de que por seu intermédio se realiza uma melhor adequação entre currículo e finalidades da escola, ou se proporciona a melhoria das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais, Sacristán (2001) ressalta que essas reformas, na grande maioria dos casos são empreendidas com o objetivo de apenas melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, com muito menor interesse em mudá-lo. Não é à toa que estamos presenciando hoje

no Brasil, mesmo em uma administração que se diz popular, uma continuidade das políticas educacionais modeladas no governo de Fernando Henrique, de modelo neoliberal. Quase nada mudou no país em se tratando de ações formativas ou de financiamento para a EJA.

Um dos autores do campo curricular, Michel Apple, apresenta, em seus escritos, uma constante preocupação com o papel que escola desempenha na sociedade capitalista, procurando entender a participação dessa instituição nos processos de acumulação, legitimação e produção, o que por sua vez possibilita a compreensão de como são produzidos e implementados os currículos a partir da relação de poder, conflitos e alianças.

Esse autor reconhece que um dos problemas básicos que enfrentamos como educadores e como seres políticos está em apreender formas de compreensão do modo com os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pelas escolas, estão dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual “exigidos” por uma sociedade estratificada (APPLE, 1982). Neste sentido, sua principal preocupação (mas não a única) é com o conteúdo curricular explícito no que ele denomina de “currículo oficial”, ou seja, com o fazer escolar enquanto um processo de distribuição do conhecimento oficial, pois,

[...] as escolas parecem contribuir para a desigualdade na medida em que são tacitamente organizadas para distribuir diferencialmente tipos específicos de conhecimento. Isto está em parte relacionado tanto ao papel da escola de maximizar a produção de “mercadorias” culturais técnicas à função classificatória ou selecionadora das mesmas em alocar pessoas para as posições “exigidas” pelo setor econômico da sociedade. (Ibidem, p. 69).

Podemos observar então que as análises de Apple apresentam uma forte tentativa de perceber o vínculo existente entre estruturas econômicas e sociais e educação e currículo mediados pela ação humana. Sendo o currículo configurado em termos estruturais (econômicos e sociais) e relacionais (não neutro).

Nas propostas analisadas, observo um currículo que organiza muitas das orientações didáticas com aspectos de “roteiros” para a prática pedagógica, a que posso

chamar de pelo efficientista, marcado pelo controle aos êxitos e fracassos, regulando em grande parte o acesso e o funcionamento do trabalho do(a) professor(a), a aprendizagem do aluno e as metas escolares. Aí se configura uma situação, conforme Sacristán (2001), em que a preocupação pelos temas estritamente curriculares surge em parte por conveniências administrativas em qualificar a população para introduzi-la nos diferentes níveis e modalidades da vida produtiva (eu diria também consumista), antes mesmo de ser pela necessidade intelectual. Verifico, então, mais uma característica das decisões curriculares vindas de cima, a tentativa de regulação por parte de quem gestiona, visto que:

Quando o currículo é uma realidade gestionada e decidida a partir da burocracia que governa os sistemas educativos, principalmente nos casos de tomadas de decisões centralizadas, é lógico que os esquemas de racionalização que essa prática gera sejam aqueles que melhor podem cumprir com as finalidades do gestor. A dificuldade de achar uma teorização crítica, reconceitualizadora, iluminadora e coerente sobre o currículo provém, em parte, de uma história na qual os esquemas gerados em torno do mesmo foram instrumentos do gestor ou, para o que gestionava esse campo, ferramentas pragmáticas mais que conceitos explicativos de uma realidade. (SACRISTÁN, 2001, p. 33).

As reformas curriculares na área de EJA que funcione como um processo de inovação educativa e de emancipação para grande parte da população brasileira deve dar mais poder ao professorado e ao alunado na regulação dos sistemas educativos.

A educação de jovens e adultos, no **plano pedagógico**, não pode perder de vista que a presença dos alunos nas configurações organizativas do currículo pode torná-los conscientes do vasto conhecimento que possuem e de se reconhecerem sujeitos de sua história. Deve possibilitar que as metas de aprendizagem contínua possam ser articuladas pelo jovem e pelo adulto em cada caso particular, de acordo com os interesses e necessidades também pessoais. Esse aspecto se diferencia das práticas em que técnicos e organizadores da educação sempre tomaram para si as definições dos objetivos da educação, fechando para os alunos a possibilidade de participar da formulação e introdução de suas próprias metas de maneira efetiva dentro do processo de aprendizagem e que tem demonstrado que:

El resultado es que el conocimiento formal ha suplantado al conocimiento práctico y utilitário como preocupación central de los profesionales; como consecuencia de ello, se pueden haber desplazado e incluso verdaderamente pospuesto las posibilidades para la atención, la curación, la ilustración y la emancipación de las poblaciones clientelares. (GOODSON, 1995, p. 34).

Através da participação do aluno jovem e adulto na formulação de metas e objetivos a serem alcançados no processo de ensino e de aprendizagem o mesmo pode construir uma idéia clara da utilidade e da finalidade dos estudos que ele realiza. Essa prática por si só já implica um considerável processo de aprendizagem qualitativa que, além de elevar a auto-estima no sentido de reconhecer esse aluno como capaz, permite que seu conhecimento construído de forma empírica seja valorizado pela escola. Levar o aluno jovem ou adulto a participar das decisões no espaço escolar é uma forma de fazer com que ele se auto-oriente e perceba seu ritmo de aprendizagem. Assim, cada aluno que faz parte de uma turma de EJA, heterogêneas em vários sentidos, pode ir dando uma perspectiva mais pessoal e a seu gosto ao que é proposto para ser ensinado no curso. A participação dos alunos, nesse sentido, pode ganhar peso e precisão contribuindo assim para impedir que a aprendizagem se converta em algo totalmente formalizado e rotineiro e perca sua necessária conexão com a compreensão da vida, com os horizontes, esperanças e qualidade de vida dos alunos, passando a constituir algo carente de sentido para ele.

As orientações pedagógicas estão, no PCNEJA (2º Segmento), ligadas ao que se definiu como capacidades a serem desenvolvidas nos alunos da EJA, levando “[...] em consideração que mundo atual exige das pessoas capacidades que se relacionam em diferentes dimensões da vida: trabalho, família, participação social e política, lazer e cultura” (BRASIL, 2002c, v. 1, p. 114). Ocorre que as capacidades definidas pelo documento apresentam-se ora **contraditórias** ora **limitadas**.

No que diz respeito à compreensão da cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, a proposta curricular para o 2º Segmento evidencia mais uma vez que os alunos jovens e adultos já são

cidadãos e participam da vida em sociedade. Mas, se contradiz logo em seguida quando diz que é necessário que esses alunos devam conhecer as características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país por conta de uma série de circunstâncias: a baixa auto-estima pessoal coexiste com a percepção de viver em um país do terceiro mundo, com problemas de várias ordens; a relação com a pátria é geralmente uma relação negativa, pelo fato de que ela **nega o acesso às condições básicas da cidadania**, entre outras. Então, se a formação para a cidadania pressupõe a participação política de todos na definição de rumos, não apenas na escolha de representantes políticos, mas também na participação em movimentos sociais e no envolvimento com os temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana, a grande maioria dos alunos da EJA ainda não são considerados verdadeiramente cidadãos.

Percebe-se a limitação no que diz respeito à capacidade de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais, mas quando parte para a orientação de como o curso deve ser evidencia a necessidade de empenho no sentido de que o aluno possa construir e re-construir sua relação com os saberes populares, com suas festas, danças e costumes. Essa maneira de tratar a formação da população brasileira não conseguirá atingir complexidade de sua cultura, não perceberá a riqueza sociocultural deste país.

Além disso, as capacidades que devem envolver a educação de jovens e adultos, não precisariam necessariamente estarem atreladas aos objetivos dos PCNs do Ensino Fundamental, pois a experiência adulta é muito mais complexa e abrangente do que das

crianças e por isso a sua discussão, seleção e sistematização, bem como os aspectos pedagógicos adotados carecem de uma diferenciação de acordo com a demanda.

Na educação de jovens e adultos, o único tipo de aprendizagem que tem sentido é aquele em que se pode reconhecer diretamente a finalidade e relevância para a situação pessoal de cada aluno, pois, aprender para o adulto implica atuar frente aos problemas e estes se apresentam a partir da realidade que o exigem respostas e que por sua vez não se compõem somente de um saber teórico, mas também da ação, da práxis. E considerando que o currículo tem se configurado como um fator importante, e por que não dizer central, nos processos de ensino e de aprendizagem, deve apresentar-se aberto a essas preocupações como forma de por em ação a autonomia necessária no campo educacional. Neste sentido, o currículo tem que:

ve la enseñanza como algo más que un simple instrumento de la cultura de la clase dirigente. Descubre las tradiciones y legados de los sistemas burocráticos escolares, esos factores que impiden a hombres y mujeres el crear su propia historia en circunstancias que ellos mismos hayan elegido. Analiza las circunstancias que esos hombres y mujeres experimentan como realidad, y explica cómo se han gestionado, construido y reconstruido esas circunstancias. (GOODSON, 1995, p. 34).

Seria bastante interessante se o processo ensino-aprendizagem se efetivasse na EJA, baseado no “conhecimento em rede”, como a própria proposta enfatiza: “[...] um desenho curricular deve ser composto por uma pluralidade de pontos (nós), ligados entre si por uma pluralidade de ramificações e caminhos” (BRASIL, 2002c, v. 1, p. 126). Com base neste documento o desenvolvimento do processo começa pela escolha de alguns conteúdos, não importando quais, de onde os primeiros fios começam a ser puxados, dando início a percursos a serem ditados pelas significações. Essa concepção de organização de conhecimento – em rede – soa como tentativa de apenas abarcar uma nova forma de se elaborar currículo, como legitimação da proposta curricular, que no seu todo é técnico-linear.

Oliveira (2004), desenvolve uma reflexão onde aponta que os problemas relacionados à inadequação das propostas educacionais voltadas tanto aos adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar no “tempo devido” quanto aos que se relacionam ao

ensino regular, perpassam pela própria concepção dominante a respeito dos modos como os processos de aprendizagem se desenvolvem, fundamentada na imagem da “árvore do conhecimento”. Nas propostas curriculares nacionais elaboradas para a EJA, o conhecimento não se tece em redes tecidas a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta. Apesar de ressaltar a organização do “currículo em rede”, tais propostas apresentam-se organizadas de forma a tornar previsível e obrigatório o caminho educativo, controlando os processos formais de ensino e aprendizagem.

Para Oliveira (2004), a idéia da tessitura do conhecimento em rede é uma tentativa de busca da superação não só do paradigma da árvore do conhecimento, como também da própria forma como são percebidos os processos tanto individuais como coletivos de aprendizagem – cumulativos e adquiridos – de acordo com o paradigma dominante. Existe uma grande diferença entre essas duas maneiras de organização do conhecimento e, portanto, do currículo:

A idéia da construção do conhecimento usando a imagem da árvore pressupõe linearidade, sucessão e seqüenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, dos saberes aos quais se deve ter acesso. Além disso, pressupõe a ação externa como elemento fundador da “construção” do conhecimento. A idéia da tessitura do conhecimento em rede pressupõe, ao contrario, que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento para eles quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. (OLIVEIRA, 2004, p. 104).

Quando se defende a organização do conhecimento em rede, como é caso de Inês Barbosa de Oliveira, está se querendo mostrar que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, se o que foi dito não entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta, ou seja, os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior – da escola, da televisão, dos amigos, da família, da religião etc.

Neste sentido, devemos ficar atentos às prescrições curriculares que se apresentam ainda marcadas pela simplificação das conexões de conhecimentos, pressupondo um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem, sem olhar para a complexidade das experiências e saberes. O entendimento do conhecimento em rede, que coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares, pode “[...] romper com o formalismo e incorporar os saberes, valores, crenças e experiências de todos enquanto fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica” (Idem).

Portanto, é fundamental que não restrinjamos nem a matriz curricular aos ditames da técnica de elaboração e da linearidade da organização curricular, nem o entendimento da ação pedagógica apenas aos conteúdos formais de ensino, pois, poderemos estar constituindo uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas “unidades analíticas” operacionais incompatíveis com a complexidade humana.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo, respondendo a essa realidade complexa que o Brasil apresenta, deve ser construído crítica e politicamente, sem ser constituído de um tempo que seja homogêneo, linear, abstrato e atemporal; não devendo resultar de um tempo absoluto compacto sem inter-relações e sem se caracterizar como um amontoado de fatos caóticos e sem sentido.

O currículo, neste trabalho, foi entendido como um espaço que produz conhecimentos, culturas e práticas sociais que não são neutras, mas sim comprometidas com um projeto de sociedade. Foi visto como um instrumento que confere legitimidade a um projeto social que, na nossa realidade brasileira, é a do grupo que tem mais poder em detrimento daqueles que têm menos poder. Por isso ele também deve ser um espaço de resistência de grupos minoritários.

No meu ponto de vista, as propostas e diretrizes curriculares brasileiras ainda não deixaram de ser frutos da democracia representativa, em que os interesses que prevalecem em suas construções são os dos “representantes”, subsumindo-se assim os dos “representados”. Isso dificulta o acesso dos grupos minoritários às decisões nos vários setores das políticas sociais, dentre elas a educação.

Esse argumento não anula a percepção de que existe uma luta, na qual as pessoas que ainda não são ouvidas procuram meios de fazer valer seus direitos, suas idéias, seus desejos, seu poder e, portanto, elas também fazem suas histórias como sujeitos. Neste sentido, não acredito na “falência” do sujeito e, portanto, da sua história, pois, ao contrário do que consideram os pós-modernos, ele pensa, fala e produz sua realidade e sua história individual e coletiva. O sujeito, no meu ponto de vista, não é pensado, falado e produzido. Ele não é só dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso. Enfim, o sujeito não é uma ficção como reclama a pós-modernidade. Acredito nos homens e nas mulheres que se organizam e se movimentam na direção da (re)construção de sua história: “em direção a

uma sociedade que não seja baseada apenas na exploração e dominação, em todas as suas formas, mas numa sociedade organizada em torno da idéia de que somos todos ‘sujeitos co-responsáveis’ nesta ‘jornada da esperança’” (APPLE, 1997, p. 232).

A minha opção por fazer uma análise da política curricular para a EJA, no Brasil, baseado numa concepção crítica, é por concordar que as novas tendências que conformaram o campo do currículo nos anos de 1990 (estudos culturais, pós-modernismo e pós-estruturalismo) não parecem ter subsidiado de modo significativo as reformulações curriculares implementadas na referida década:

A penetração do que vem sendo chamado de teorização pós-crítica nas propostas curriculares dos anos 90 limitou-se a algumas sugestões sobre multiculturalismo, gênero e sexualidade. Para os setores mais conservadores, trata-se de temas, de valores e de princípios “perigosos”. Os setores de esquerda, por outro lado, mais preocupados com desigualdades sociais e econômicas do que com diferenças decorrentes de outros fatores, ainda hesitam em assimilar as novas idéias. (MOREIRA, 2000, p. 118).

Desse modo, as propostas curriculares específica para a EJA, devem encontrar, ainda, na análise a partir da concepção crítica do campo curricular, como a realizada nesse estudo, a superação das suas limitações teóricas: que apresente afinidade com o contexto brasileiro e comporte sugestões significativas para a prática educativa.

Foi importante resgatar a discussão que Michael Apple (2001) faz sobre o currículo com o olhar voltado para os problemas teóricos e práticos. Tais problemas são gerados pelas diversas formas de educação pública, que se situam em um mundo de diferenças “*tanto celebradas quanto perniciosamente impostas*”. Isso foi relevante para que eu percebesse que as propostas curriculares são carregadas de interesses que nem sempre são os da maioria e nem se contextualizam nas diferenças geográfica, econômica, sócio-política e cultural. Ele nos chama atenção para o movimento de reforma curricular dizendo:

É verdade que muitas pessoas de um amplo leque de posições políticas e educacionais estão envolvidas na luta por melhores padrões, currículos mais rigorosos em nível nacional e um sistema nacional de avaliação. Devemos, contudo, perguntar sempre: que grupo está liderando esses esforços de

“reforma”? [...] Quem se beneficia e quem perde como resultado disso tudo? (APPLE, 2001, p. 57).

O que este autor afirma é uma preocupação para nós que vivemos em um país democrático, e que é essencial compreendermos os limites que nos são impostos e as possibilidades que temos para instalarmos uma ação educacional que incursione pelos interesses populares. Isso é possível de ser realidade através de ações que, acima de tudo, sejam politicamente decididas e efetivadas. No que se refere ao processo de construção curricular, devemos estar vigilantes para que ele não se torne um “ato desumano”, e que diante do que está sendo posto como “conhecimento oficial” – mesmo com toda a dificuldade com que nos deparamos frente à hegemonia dos interesses direitistas e classistas em implantar uma agenda definida pelo mercado – não percamos de vista que esse processo tem que emergir como uma resposta às nossas necessidades significativas de vida. Ele deve estar pautado

[...] num princípio ético e político de que “nenhum ato desumano deveria ser usado como atalho para um futuro melhor”. E, especialmente, de que, em cada passo do caminho, qualquer ato social – na esfera da economia, da educação ou de qualquer outro campo – “deveria ser julgado tendo como referência a probabilidade de produzir equidade, compartilhamento, dignidade pessoal, segurança, liberdade e compaixão”. Isto implica que devemos nos assegurar de que o curso que seguimos [...] “dignificará a vida humana...” e verá os outros... como sujeitos corresponsáveis, envolvidos no processo de deliberar democraticamente sobre os fins e os meios de todas as suas instituições. (APPLE, 1999, p. 15).

Vivemos, ainda, numa democracia que tem se configurado como um valor abstrato ou reduzido ao campo político-eleitoral, pois não se democratiza o conhecimento e nem se criam, cada vez mais, oportunidades para a participação. É por isso que ressalto a importância de se promover a construção de uma cidadania crítica que, por exemplo, desenvolva e fortaleça as organizações da sociedade civil na luta pela conservação do meio ambiente ou reivindique de fato, teórica e praticamente, a tão adiada e temida equidade de gênero. Como isso, pode ser possível sem o desenvolvimento da consciência crítica; sem o desenvolvimento de programas e projetos criativos, inovadores, alta qualidade e pertinência;

sem a participação crescente dos diversos atores sociais (sociedade civil organizada); com a ausência da democratização dos processos, descentralizando não só as funções e as responsabilidades (como muitas vezes tem acontecido), como também os recursos e o poder de elaboração, execução e avaliação; com a carência de inovação, criatividade e rigor pedagógico e didático, respondendo a contextos e dinâmicas particulares; se ainda não foram superadas as visões parciais, profissionalizantes e meramente compensatórias, que têm se perpetuado como características de muitas práticas de educação de adultos em detrimento da abertura a uma concepção integral e integradora dessa modalidade de ensino (HURTADO, 1998).

É notório o fato de que o poder decisório sobre educação, portanto, sobre currículo, é mantido sempre nas mãos de poucos, e este é transferido para as próximas gerações sem oportunidade para aqueles que queiram participar do processo político em geral. Este quadro não tem mudado, no Brasil, de forma significativa, mesmo com a chegada dos partidos populares no poder: continuamos quase que com os mesmos projetos e programas tanto de financiamentos quanto pedagógicos dos governos anteriores. Pouco se tem feito para que o currículo se torne menos classista, sexista, etnocêntrico.

Nesse estudo constatei que ainda permanece uma visão compensatória de educação que marcou e marca a EJA no Brasil, marcada pela descontinuidade no atendimento e que orientações internacionais têm marcado o embate na configuração curricular. A atual política curricular para a EJA no Brasil mostra que a função da escola no seio de nossa sociedade não tem contemplado os interesses da maioria da população, pois ainda se verifica nas reformas neoconservadoras que ocorrem no campo educativo, um sentido destrutivo e mutilador do que é ser cidadão e que o contexto da elaboração dos documentos demonstra que o Brasil não tem conseguido aprender com os dados históricos que tem mostrado a perpetuação de um quadro de fracasso escolar no contexto brasileiro como mostram os dados

fornecidos por diferentes órgãos: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE, Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e outros. Na análise do conhecimento oficial prescrito pelo governo Brasileiro, com base nas Diretrizes e Propostas Curriculares Nacionais para EJA, evidencio uma matriz curricular adota pelo Estado marcada pelo “modelo cientificista” do currículo, onde prima-se pelo jogo de objetivos e organização linear do conhecimento, preocupado com o mundo do trabalho e do mundo globalizado.

Com base nesses documentos, observa-se ainda uma concepção de EJA ainda limitada vista num sentido de “recuperar o tempo perdido” na “idade própria” para a educação, apelando para a infantilização do adulto.

Posso concluir também que são marcadamente produtos do neoliberalismo exercido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Neste sentido, a organização curricular é marcadamente técnica baseando-se no jogo de objetivos, na organização linear do conhecimento. Apresenta uma política curricular que é fruto prioritariamente de decisão governamental distante das proposições das organizações populares e as orientações pedagógicas são distantes das práticas efetivas dos professores e alunos envolvidos no trabalho com a EJA, os quais têm suas vozes, em grande parte, silenciadas pelas dos especialistas e grupos com interesses convergentes com a política desenvolvida pelo Estado.

A solicitação que os documentos oficiais (diretrizes e propostas curriculares) fazem, hoje, à educação de jovens e adultos está contemplando, em grande parte, o complexo e sofisticado mercado de trabalho, não que isso seja de todo negativo, mesmo porque acredito na educação para a vida em sociedade e o trabalho é parte dela, mas, é necessário entendermos até que ponto o que está sendo proposto (ou imposto) em termos de conhecimento contribui para a construção do homem e da mulher emancipados.

Apple, defende um currículo que não tolere a discriminação, a exclusão, a exploração, a dominação, o controle e que não dê margem à injustiças e autoritarismo no processo educacional. Anuncia a necessidade da luta pela transformação social e da construção de uma escola democrática onde exista o espaço para o diferente e seja o currículo construído pautado em um projeto político-pedagógico emancipatório. Essa orientação é relevante para perceber como e porque nas propostas curriculares “[...] existe ainda uma tradição seletiva na qual o conhecimento específico de apenas alguns grupos torna-se conhecimento oficial” (APPLE, 1999: p. 101).

Pude perceber a mudança na forma de ver e tratar a EJA, no sentido de garantir nas diretrizes e propostas curriculares prescritas um discurso que algumas vezes utiliza palavras de sentido emancipatória o que aproxima esses documentos das idéias de comunidade, mas, a grande força orientadora e configuradora do currículo ainda é do Estado neoliberal, que tem sobrepujado o interesse do movimento popular na disputa pela configuração do conhecimento oficial no Brasil. Cabe estarmos vigilantes ao *como* essas diretrizes e propostas estão sendo utilizadas na prática por professores, alunos, técnicos e outros de alguma forma envolvidos com essa modalidade, para garantir que as conquistas conseguidas pelo poder e ação da comunidade sejam garantidas.

Isto pode se configurar como um caminho que nos leve a uma educação que permita a indagação, a interrogação, questionamento e a emancipação, o que pode nos garantir uma aproximação da construção da educação que desejamos:

Como docentes e como cidadãos temos a responsabilidade de tornar realidade o direito de todos à educação, e não a qualquer educação, mas à boa educação. Contudo, uma boa educação para as classes populares nunca poderá ser aquela que contribua para manter a injustiça social, que pregue a resignação e que apresente este mundo como o único possível. A boa escola será aquela que desperte ou estimule a consciência crítica, que não deforme a história, que não ignore os vastos espaços da realidade social, que não oculte ou desqualifique o conflito, enfim, que não reprima, que libere. (TAMARIT, 1996, p. 61).

Além disso, devemos continuar na busca de mais conquistas, sempre nos colocando indagações que devam orientar as nossas práticas e alimentar nosso espírito de indignação, como, por exemplo, sobre a maneira como a Educação de Jovens e Adultos vem sendo trabalhada no sentido da erradicação do analfabetismo e possibilitando, inclusive, aos egressos dos cursos de alfabetização a elevação do nível de escolaridade; sobre o que leva o aluno a buscar novos conhecimentos; se a inclusão de pessoas analfabetas em programas de alfabetização está solucionando o grande desafio de erradicar o analfabetismo; acerca de como vêm sendo formados os educadores(as) para a educação de jovens e adultos e que procedimentos metodológicos devem ser adotados nos processos de formação desses profissionais; sobre como vem sendo enfrentada a questão do financiamento para essa modalidade educativa. Estas questões são relevantes, mas não são, por ora, fundamentais nessa pesquisa, ficando para serem respondidas em outros momentos ou por outros pesquisadores, ou seja, a discussão prossegue da mesma forma como prossegue a formação humana.

6 – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Ação Educativa. Educação de jovens e adultos: pelo direito de aprender durante toda a vida. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=edujovadu&y=base&z=09>>. Acessado em 10.02.2005b.

_____. Educação, juventude e justiça social. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=quemsomos&y=base&z=01>>. Acessado em 10.02.2005a.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: **Educação & Sociedade**: Dossiê: “Políticas educacionais”. Campinas, SP: CEDES, Ago – 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O Uso da Técnica de Análise Documental na Pesquisa e na Avaliação Educacional. In: **Tecnologia Educacional**. Nº 46. Rio de Janeiro: ABT, maio/junho/2002.

APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Política Cultural e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANÃO, I. V. D. **A Matemática através de brincadeiras e jogos**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ARGENTINA. Instituto de Investigación, Capacitación y Perfeccionamiento Educativo – INCAPE. La Educación en el Contexto del Mercosur. Editorial Plus Ultra, 1996 (Cuadernos del INCAPE 6).

ARROYO, M. G. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: **Currículo: políticas e práticas**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

AYRES, R. **Diversidade na Educação de Jovens e Adultos: o compromisso dos municípios**. Ipatinga, 7 de outubro de 2003. (mimeo)

BALAU, V. L. **Texto didático: reflexão sobre análise de conteúdo do discurso**. Resumo de Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1981. Disponível em <<http://www.pucsp.br/pos/ped/resumo/resu064.htm>>. Acessado em 22 de outubro de 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARONE, R. E. M. **Educação de Jovens e Adultos: um tema recorrente**. Disponível em: <www.senac-nacional.br/./informativo/BTS/261/boltec261c.htm>. Acessado em 20 de julho de 2003.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB 11, de 10 de maio de 2000. In: SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro:DP&A, 2002. – (Diretrizes curriculares nacionais)

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de julho de 2000**. Disponível no site: <www.mec.gov.br/cne/default.shtm>. Acessado em 10.06.2005.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Regional Preparatória e V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA**. Brasília, DF: 1998.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA**. Brasília, DF, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Orientação para Elaboração de Itens para a Avaliação Nacional de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2002b.

_____. Ministério da Educação. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96**. Diário Oficial da União, 20/12/1996.

_____. Ministério da Educação. **RECOMEÇO: Supletivo de Qualidade. Programas e Ações para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: 2001.

_____. Ministério da Educação/INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: 2003.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental. 2ª ed. **Proposta Curricular Nacional para a Educação para Jovens e Adultos: 1º Segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental. **Proposta Curricular Nacional para a Educação para Jovens e Adultos: 2º Segmento**. Brasília: MEC, v. 1, 2 e 3, 2002c.

BUARQUE, C. **Íntegra do discurso de posse do ministro da Educação**. Brasília: 02 de janeiro de 2003. Disponível em: <www.mec.gov.br>, acessado em 04 de janeiro de 2003.

CANDAU, V. M. Reformas Educacionais Hoje na América Latina. In: **Currículo: políticas e práticas**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CORRÊA, L. O. R. **Economia popular, Solidária e Autogestão: o papel da educação de adultos neste novo cenário**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2004. (mimeo)

COSTA, C. Abret-te Sésamo. **Educação**. Ano 28 – nº 244, Agosto de 2001.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Vol 23. Nº Especial 80. Campinas: CEDES, 2002.

DI PIERRO, M. C. et al. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Políticas Públicas e Educação**. Campinas, SP: CEDES; UNICAMP, 2001. – (Cadernos CEDES, nº 55).

DOMINGUES, J. L. Interesses Humanos e Paradigmas Curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 1986

DORNELES, Beatriz Vargas. As Várias Faces do Caleidoscópio: Anotações Sobre o Fracasso Escolar. In: **Pátio Revista Pedagógica**, nº 11, Porto Alegre, Artmed, 2000.

EDUCAÇÃO. Mapa do Saber. São Paulo: Segmento, Ano 27, Abril de 2001.

ENEJA/Rio. Relatório-síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos de 1999. In: SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro:DP&A, 2002. – (Diretrizes curriculares nacionais)

ESCREVENDO JUNTOS. Modelo a Ser Seguido. Brasília: Alfabetização Solidária, Abril/Maio/Junho, 2004, I nº 29.

FAYT, C. **O Que é Política?** Disponível em: <<http://www.politicavoz.com.br>>. Acessado em 07.04.2004

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Reforma Educativas e o Retrocesso Democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, C. (Org.). **Os Professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, M. da C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. – (Coleção tendências em educação matemática).

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001a.

_____. Escola Pública Popular. In: **Revista Educação Municipal**. São Paulo: Cortez, Ano I, nº 2, setembro de 1988.

_____. O MOVA-SP: Estado e movimentos populares. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001b.

GARRIDO, J. L. G. **Problemas Mundiales de la Educación: nuevas perspectivas**. Madrid: Dykinson, 1992.

GOODSON, I. F. **Historia del Currículum: la construcción social de las disciplinas escolares**. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor, 1995.

GROSSI, E. P. et al. Retrospectiva das Campanhas , Projetos e Programas de Educação e Alfabetização de Adultos o Brasil. **Revista do GEEMPA: ensinando que todos aprendem.** Nº 06. Porto Alegre, outubro de 1998.

HADDAD, S. Prefácio. In: DURANT, M. **Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 14. São Paulo: ANPED, Mai/Jun/Jul/Ago de 2000.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: **Cadernos Cedes: Políticas Públicas e Educação.** Ano XXI, nº 55, novembro/2001.

II ENEJA. Relatório-síntese do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos de 2000. In: SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro:DP&A, 2002. – (Diretrizes curriculares nacionais)

KRUPPA, S. M. P. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos Anos 90.** Disponível em <<http://www.anped.org.br/24/T0511651397173.doc>>. Acessado em 07 de mai. de 2004.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1995.

KÜHN, J. A. EJA: um direito a qualquer tempo. In: **Revista Educação Municipal.** UNDIME, ano 14, nº 5, agosto de 2002.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. – (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, N. J. **Cidadania e Educação.** 4ª ed. São Paulo: Escrituras, 2002. – (Coleção Ensaio Transversais)

MARTINS, C. **O que é Política Educacional.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, - (Coleção Primeiros Passos)

Mensal sobre Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, set. de 2004. Ano VIII, nº 69.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas: Papyrus, 1990.

_____. Propostas Curriculares Alternativas: limites e avanços. In: **Educação & Sociedade.** Campinas, SP: CEDES, Dez – 2000.

MOYSÉS, L. **O Desafio de Saber Ensinar.** 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus; Rio de Janeiro:Editora da Universidade Federal Fluminense,1995.

OLIVEIRA, F. de. O surgimento do antivalor – Capital, força de trabalho e fundo público. In: **Os direitos do antivalor.** Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, I. B. de. Pensando o Currículo na Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. – (O sentido da escola)

PACHECO, J. A. **Competências curriculares**: as práticas ocultas nos discursos das reformas. Caxambu: 24ª Reunião Anual – ANPED, 2001.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prática. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, (2000). (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PAIVA, J. Desafios à LDB: educação de jovens e adultos para um novo século? In: **Múltiplas Leituras na nova LDB**. 1997.

_____. Proposições Curriculares na Educação de Jovens e Adultos: processos de formação continuada de professores como metodologia de pesquisa. In: **ANPEDE**. 25ª Reunião Anual. Caxambu, outubro de 2002.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PICONEZ, S. C. B. **Educação Escolar de Jovens e Adultos**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. – (Coleção: Papyrus Educação).

PIÑON, F. & PULFER, D. El Proceso de Integración Educativa en el Contexto del Mercosur. In: **Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas**. Nº 11, 1993.

PORTO ALEGRE, RS. Relatório Síntese do VI ENEJA – 2004. In: **Encarte do Boletim**

RAMON, Jander. Assim é, se lhe parece. **Educação**. São Paulo: Segmento, Ano 28 – no 252, Abril de 2002.

REPUBLICA ORIENTAL DEL URUGUAI. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Protocolo de Intenciones. In: **Educación y Mercosul**. 1997a.

_____. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Plan Trienal para el Sector Educación en el Proceso de Integración del Mercosul. In: **Educación y Mercosul**. Uruguay, 1997b.

ROCHA, G. O. R. da. **A Política do Conhecimento Oficial e a Nova Geografia dos(as) Professores(as) para as Escolas Brasileiras**: O ensino de geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo: USP, 2001. – (Tese de Doutorado).

ROMÃO, J. E. **Dialética da Diferença**: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

- SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1987.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SCOCUGLIA, A. C. **Histórias Inéditas da Educação Popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.
- SETUBAL, M. A. (Coord.). **Educação Básica no Brasil nos Anos 90: políticas governamentais e ações da sociedade civil**. São Paulo: CENPEC; UNICEF, 2001.
- SILVA, T. T. da. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOARES, L. J. G. **Educação de Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas**. São Paulo: USP, 1995. – (Tese de Doutorado).
- TAMARIT, J. **Educar o Soberano**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996. – (Coleção Prospectiva)
- TORRES, C. A. Estado, Políticas Públicas e Educação de Adultos In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. 3ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- ULICH, R. **La Educación en la Cultura Occidental**. Buenos Aires: Paidós, 1970.
- VALENTE, I. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- WERTHEIN, J. **Construção e Identidade: as idéias da UNESCO no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

0