



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Andressa Almeida Estevam de Souza

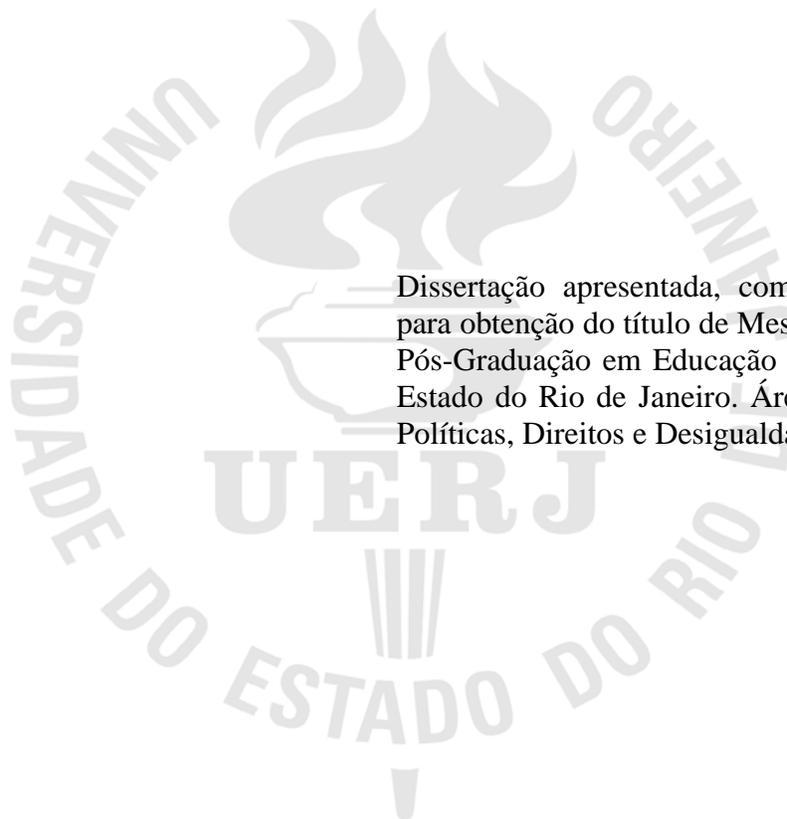
**O Programa Nova EJA do Estado do Rio de Janeiro na perspectiva dos seus
sujeitos**

São Gonçalo

2015

Andressa Almeida Estevam de Souza

O Programa Nova EJA do Estado do Rio de Janeiro na perspectiva dos seus sujeitos



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S731 Souza, Andressa Almeida Estevam de.
O Programa Nova EJA do Estado do Rio de Janeiro na perspectiva dos
seus sujeitos / Andressa Almeida Estevam de Souza. – 2015.
125f.

Orientadora: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de jovens e adultos – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2.
Currículos – Teses. I. Sangenis, Luiz Fernando Conde. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 374.7(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Andressa Almeida Estevam de Souza

O Programa Nova EJA do Estado do Rio de Janeiro na perspectiva dos seus sujeitos

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 27 de março de 2015.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Percival Tavares da Silva
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Márcia Soares de Alvarenga
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família que amo tanto,
ao meu marido Fábio,
e aos meus filhos Camille e Enzo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela energia diária que possibilitou cada conquista durante a pesquisa.

Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores – UERJ, pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou esta pesquisa.

Ao meu orientador, professor Luiz Fernando Sangenis, pelo incentivo, atenção e contribuições indispensáveis para a realização deste trabalho.

Ao mestre e amigo Giovanni Semeraro, pela generosidade, incentivo, confiança, e ensinamentos. Diante de tamanha grandeza e sabedoria do professor Giovanni, poucas seriam as palavras para descrever a minha gratidão.

Agradeço, especialmente, à professora Dagmar Canella, pelo seu acompanhamento desde a graduação, contribuindo de forma singular para a minha formação.

Agradeço também à professora Márcia Alvarenga, pelas conversas e orientações desde o primeiro dia de curso na pós-graduação e pelo convite no primeiro semestre de mestrado para participar do grupo de estudos, fato esse fundamental para clarear os rumos da presente pesquisa.

Aos amigos Barbara White, João Claudio Bonfim e Sérgio Turcatto pela oportunidade de estudo e interlocuções sobre educação, política e filosofia.

Aos amigos do NUFIFE (Núcleo de Filosofia, Política e Educação), pelos momentos de estudos e de lutas, que se revelaram essenciais para a realização desta pesquisa. Em especial, agradeço ao professor Percival Tavares e Sonia Leitão.

Agradeço imensamente a minha turma de Mestrado, pelas contribuições que se tornaram por vezes fundamentais para o caminhar da pesquisa, em especial à Cintia Velasco, Márcia Freitas, Ingrid Ribeiro, Ellen Freitas, Luma Balbi e todos os demais que se fizeram presente em meu percurso.

Ao meu marido e parceiro de todos os momentos, que sempre se coloca a me amparar e colaborar com todos os projetos que me proponho a criar e executar sem palavras para descrever tamanha gratidão.

À minha filha Camille pelo carinho, compreensão e incentivo que me levam a seguir em frente.

Ao meu filho Enzo que tive a alegria de tê-lo um pouco antes do Mestrado que me levou a perceber o quanto e o que sou capaz de concretizar tendo tamanho amor em minha vida.

À minha família, em especial aos meus pais e meus sogros pelo apoio incondicional em todos os momentos, e pelas riquezas de nossas experiências, que são reveladas através da dimensão política desta pesquisa.

“Operário em Construção”

Era ele que erguia casa
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.
Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facão
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela

Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.
E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção:
Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão.
E o operário disse: Não![..]

Vinícius de Moraes

RESUMO

SOUZA, Andressa Almeida Estevam de. *O Programa Nova EJA do Estado do Rio de Janeiro na perspectiva dos seus sujeitos*. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

O presente estudo propõe analisar a nova matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, que foi aprovada pelo CEE/RJ através da Deliberação CEE Nº 320/2011. Tal programa derivou das novas diretrizes curriculares apresentadas pelo Plano de Metas do Estado do Rio de Janeiro (PME/RJ- 2011), atribuído como uma das frentes de atuação governamental adotadas pelo Governo Sergio Cabral. Nesse sentido, propomos pesquisar as implicações formativas na formação de Jovens e Adultos decorrentes da implantação do currículo mínimo na EJA, tendo como arcabouço teórico metodológico a Filosofia da Práxis de Gramsci, norteado pela concepção de Escola e educação que deriva de seu pensamento. Para tal, busca-se a partir de uma práxis filosófica que se revela comprometida com a realidade, contribuir com estudos que possam oferecer uma perspectiva de análise à sociedade. Para Gramsci, é no campo das experiências concretas, na análise crítica sobre a cultura e a política que se chegará, progressivamente, a uma concepção singular de mundo atrelada a visão da totalidade que vincula política e história como elementos indissociáveis no processo de emancipação das classes subalternas. Daí o interesse em investigar nos espaços de tensão, os embates históricos dos modelos de formação do Estado em confronto com as demandas da educação popular, através das ações históricas coletivas, que evidenciam como principais protagonistas os movimentos sociais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas Curriculares. Filosofia da Práxis.

..... Movimentos Sociais.

ABSTRACT

SOUZA, Andressa Almeida Estevam de. *The new young and adult education in the state of Rio de Janeiro under the perspective of its subjects*. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

This study analyses the new curriculum of the Young and Adult Education (YAE) in the state of Rio de Janeiro, which was approved by the CEE/RJ through the deliberation CEE Number 320/2011. This program was the result of new curricula guideline presented by the Rio de Janeiro State Goals Plan (SGP/RJ- 2011), considered one of the policies adopted by Sergio Cabral government. In this direction, we aim to research the educational implications in the formation of young and adult students through the implementation of the YAE curriculum, based on the theoretical and methodological tools of Gramsci's Philosophy of the Praxis, guided by the concepts of school and education that derive from his theories. For that, from the philosophical praxis that is committed with reality, this study aims to offer a perspective of analysis to the society. For Gramsci, it is in the field of concrete experience and in the critical analysis of the culture and politics that it is possible to progressively achieve a conception of the world attached to the vision of totality which relates politics and history as inseparable elements in the process of emancipation of working classes. This is where the interest in investigation arises – in the tension, the historical models of formation disputes in the public sector in opposition to demands for popular education, through collective historical actions that put the subjects of social movements in evidence.

Keywords: Young and Adult Education. Curriculum Policies. Philosophy of the Praxis. Social Movements.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CESGRANRIO	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
CEDERJ	Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CECIERJ	Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GIDE	Gestão Integrada da Escola
ID	Indicador de Desempenho

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IF	Indicador de Fluxo Escolar
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNAA	Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PRODERTJ	Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado
PROEJA	O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão do Jovem
PT	Partido dos Trabalhadores
PME	Plano de Metas
SABE	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço de Aprendizagem Comercial
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEPERJ	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SIRENA	Sistema Rádio Educativo Nacional
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMPO DE PESQUISA E SUAS ATUAIS CONJUNTURAS	21
1.1	Arcabouço teórico metodológico	25
2	BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA HISTÓRIA A SER REVISITADA	28
2.1	A concepção de Educação popular no Brasil como matriz para algumas iniciativas na Educação de Jovens e Adultos	37
2.2	No bailar dos movimentos: o processo de construção do direito à educação através das ações históricas coletivas protagonizadas pelos movimentos sociais	40
3	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO OBJETO DE POLÍTICA CURRICULAR NOS ÚLTIMOS OITO ANOS	60
3.1	As ações governamentais para o campo da educação em nível Nacional e Estadual para EJA	61
3.2	Projeto Nova EJA: pressupostos e concepções que norteiam o programa ..	74
3.2.1	<u>As rupturas e continuidades do modelo político/pedagógico adotado na rede Estadual</u>	78
4	ENTRE O PROPOSTO E O EXECUTADO: A NOVA EJA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES E ESTUDANTES NO CONTEXTO ATUAL	84
4.1	O projeto Nova EJA na perspectiva dos docentes	87
4.2	Os Sujeitos demandantes da EJA: com a palavra os estudantes	92
4.3	Questões e Desafios: Sob as bases de uma práxis transformadora a busca por outro olhar na construção de projetos formativos populares	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com professores	122
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os alunos	124

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação tem sido permeada por movimentos de avanços e retrocessos, que acabam por acentuar as desigualdades entre classes, mantendo políticas educacionais hegemônicas que negam às crianças das classes populares o direito a uma educação integral e humanista. Esta entendida por Gramsci, como uma formação viva, culta, aberta e livre proporcionada por “uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada”¹.

Entendemos que a formação cultural das massas é, historicamente, alvo central de ações políticas governamentais. Nos últimos anos, nos deparamos com políticas públicas voltadas à organização/manutenção da sociedade através de ações propostas por projetos formativo/pedagógicos que atendem a interesses hegemônicos dominantes. Tais projetos, não priorizam aspectos formativo/culturais emancipatórios, ao contrário, viabilizam modelos de cultura abstrata, enciclopédica e elitista diante de ações que objetivam o interesse em confundir, desagregar e pulverizar ações coletivas.

Diante da importância de compreendermos qual o modelo formativo/cultural que estamos submetidos, somos levados a nos debruçar sobre as políticas e programas que se apresentam como eixos estruturais de nossa sociedade contemporânea. O atual movimento realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, ao implantar o Plano de Metas Estadual (PME/RJ), apresentado no dia 7 de janeiro de 2011, pelo Governador Sergio Cabral e pelo Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Risolia (2011). Apresenta como eixo estratégico, cinco frentes de atuação para educação pública no decorrer dos quatro anos, os quais visam abordar temas centrais do planejamento como as questões pedagógicas (Currículo Mínimo), o remanejamento de gastos (remuneração variável, o auxílio-qualificação para professores, o auxílio-transporte), a rede física (questões sobre a infraestrutura), o diagnóstico de problemas e os cuidados com os alunos (criação da Escola SEEDUC), entre outras ações². Este

¹ CC.12 § 2, p.33

² Disponível em: < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=140730>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

programa objetiva realizar um redirecionamento do modelo educacional da rede estadual, norteado por ações que visam à busca por um determinado padrão de qualidade.

A grade curricular proposta pelo documento segundo a diretora de Pesquisa e Orientação Curricular, Beatriz Pelosi, “não define métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados: [...], dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades³”. Entretanto, o que se percebe nas entrelinhas desse discurso é um total reordenamento, tanto das dimensões pedagógicas, quanto estruturais e organizativas dos espaços/tempos de aprendizagem, uma vez que viabiliza programas de formação pautados em formatos esvaziados, fragmentários e neutralizantes. Anulando assim toda autonomia político/pedagógica, até então conquistada desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996.

Vale ressaltar que mesmo com fissuras, a Lei 9.394/96 expressa claramente à autonomia das escolas brasileiras no processo de construção curricular, deliberando coletivamente os caminhos para a aprendizagem nas especificidades das comunidades em que cada escola se insere. Embora tenda a assegurar uma formação básica, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, não visa uniformizar o ensino, mas estipular diante da extensão territorial nacional, uma matriz comum para que o ensino nacional não se desfigure totalmente.

A atual política curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito Estadual, intitulada Projeto Nova EJA, foi aprovada em plenária pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), tendo como relator Paulo Alcântara Gomes, presidente da Câmara Conjunta de Educação Profissional e Ensino Superior, através da Deliberação CEE Nº 320 de 19 de julho de 2011, que foi publicada em Diário Oficial na data de 14 de maio de 2012. Vista como uma iniciativa de caráter experimental, o programa propõe uma reformulação curricular dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o ensino médio no Estado do Rio de Janeiro. Dentre as alterações propostas, sinalizamos a fusão da forma presencial com a semipresencial, bem como a redução da carga horária. Sendo estes os fatores considerados uma inovação proposta pelo programa, afirma o presidente do CEDERJ, Carlos Bielschowsky, instituição que colabora com a SEE no programa.

A Fundação Consórcio CEDERJ CECIERJ ressalta que o presente programa é visto como “uma nova política de Educação de Jovens e Adultos, com metodologia e currículo específicos,

³ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541rmando>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

material didático próprio, recursos multimídia, aulas dinâmicas e metodologia para ser trabalhada com alunos em defasagem idade-série”⁴. E apresenta detalhes do projeto pelas informações disponibilizadas no site da Fundação, com o objetivo de esclarecer alguns pontos das novas políticas de educação para EJA, atendendo a possíveis dúvidas suscitadas pelos profissionais, instituições e ao público a que a mesma se destina.

Diante da possibilidade de sua aplicação experimental à rede do Estado em 2011, o programa apresenta peculiaridades em sua reformulação curricular que consideramos importantes serem ressaltadas. Destacamos o tempo de duração do curso em dois anos, divididos em quatro módulos, sendo um por semestre. Dois módulos apresentarão disciplinas explicitadas pelo programa com ênfase em Ciências Humanas e os dois outros, com ênfase em Ciências da Natureza. Cada módulo conterà um número mínimo de sete disciplinas, sendo que Língua Portuguesa e Matemática estarão presentes em todos os módulos, que contarão com um professor para cada disciplina, seguindo o formato do ensino regular.

Outra característica salientada pelo programa é a carga horária reduzida, a fim de adequar-se às necessidades do público de Jovens e Adultos. A partir deste formato as aulas são ministradas de maneira presencial, de segunda à sexta-feira, perfazendo um total de três horas e vinte minutos de aula por dia letivo.

A proposta de formação continuada colocada pelo projeto chama a atenção por requerer dos docentes “habilidades e competências”, que demandam um maior domínio tecnológico, exigindo por parte dos mesmos conhecimentos específicos ao funcionamento da Plataforma Virtual aderida (Plataforma Moodle), demandando novas atribuições sobre a linguagem presencial e virtual no processo de aprendizagem. Desse modo, a formação continuada proposta pelo programa é obrigatória e destina-se a todos os docentes que irão atuar nas turmas da nova EJA nas unidades escolares da rede do Estado.

Analisando a história da Educação de Jovens e Adultos os discursos tendem a atribuir à EJA um caráter compensatório, supletivo e emergencial. Ao longo do tempo esta modalidade de ensino tem possibilitado a elevação dos níveis de escolarização e do nível cultural dos cidadãos este modelo basea-se na concepção de alfabetização voltada exclusivamente a tornar os sujeitos

⁴ Apresentação do programa no site do CECIERJ. Disponível em:
<<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/nova-eja.php>>. Acesso em: 01 maio 2013.

dessa população escolar aptos a ler, escrever e contar, competências estas, eleitas, historicamente, carro chefe de muitas políticas governamentais no Brasil.

Na busca de interpretar e lançar luz sobre a questão que move esta pesquisa, o presente estudo tem como eixo teórico metodológico a filosofia da práxis de Antonio Gramsci, filósofo italiano, que baseou seus estudos na compreensão dos aspectos culturais da sociedade⁵ em uma perspectiva sócio-histórica. O arcabouço teórico dessa linha de pensamento foi iniciado com os estudos de Marx, Engels e Lênin, a “filosofia da práxis” e foi retomada e delineada de maneira particular por Gramsci, que articulou e a problematizou reescrevendo a função do intelectual na sociedade. Semeraro (2005; p. 28-39) afirma que “além do resgate do pensamento originário de Marx, Gramsci procura destacar a especificidade, a originalidade, e a maior consistência da filosofia da práxis em relação às outras”⁶.

Diante do interesse em analisar os desdobramentos propostos pela reformulação curricular aplicada à rede no primeiro semestre de 2013 e por estar consoante à perspectiva do campo de estudos de Políticas, Direitos e Desigualdades, a presente pesquisa propõe a seguinte questão norteadora: **quais pressupostos políticos/pedagógicos informam as políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro atualmente e, como se inserem na perspectiva de uma formação integral e humanista?**

Tendo como princípio que toda pergunta norteadora traz consigo questões que a interpelam, o presente estudo pretende buscar elementos empíricos para tentar responder questões mais específicas, tais como: quais são os efeitos e impactos da implantação do referido programa à rede Estadual? Quais são as rupturas e as continuidades dos programas anteriores aplicados à modalidade da EJA?

Diante das políticas governamentais do Estado do Rio de Janeiro e, em nível nacional, do governo Dilma, percebe-se a importância de fomentar o debate sobre propostas formativo/pedagógicas de sujeitos capazes de se impor com um projeto de sociedade diferente do que está posto. Potencializando assim, movimentos fecundos de resistência e aglutinação, com o intuito de uma possível construção dos modelos formativos contra-hegemônicos.

⁵ Referimo-nos a chamada super-estrutura no marxismo clássico.

⁶ SEMERARO, G. “A filosofia da práxis e o (neo) pragmatismo”. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 29, p. 28-39, maio/ago. 2005.

Considerando as questões elencadas, propomos como objetivo geral: analisar as implicações formativas na formação de jovens e adultos decorrentes da implantação do projeto Nova EJA, na Rede Pública Estadual na atual gestão, apoiados na “filosofia da práxis” de Antonio Gramsci. Nessa direção, buscamos elucidar os seguintes objetivos específicos: identificar os pressupostos destes projetos no ponto de vista da formação; analisar a proposta de currículo mínimo da Nova EJA, no âmbito teórico e legislativo, estabelecendo relações com as políticas públicas de educação criadas historicamente para EJA; contribuir com estudos que possam oferecer subsídios para o debate com a sociedade; cotejar, com fins de análise, o projeto de formação governamental com a perspectiva de formação humana defendida por Gramsci.

Em consonância com o aporte teórico metodológico, buscamos no primeiro capítulo realizar um panorama histórico do campo da Educação de Jovens e Adultos, tendo como protagonistas os movimentos que conformaram o campo sobre o direito à educação, os movimentos sociais e populares, em ações que deram visibilidade histórica ao processo de organização da sociedade política e civil neste contexto de lutas.

Na primeira sessão nos dedicamos a vasculhar as matrizes da educação popular presentes na EJA, de modo a compreender suas origens e desdobramentos no contexto nacional. Nessa perspectiva intentamos desvelar os anseios sob os quais a educação popular inicialmente foi fundada e como foi se delineando ao longo deste processo. Posteriormente, na mesma sessão, buscamos trazer a tona a arena de enfrentamentos do campo da educação na participação efetiva dos movimentos sociais e sociedade civil organizada, em conferências nacionais e internacionais. Chamamos atenção para o recorrente movimento de políticas públicas que configuram até os dias atuais avanços e retrocessos no campo.

No segundo capítulo realizamos um estudo sobre as políticas governamentais para o campo da Educação de Jovens e Adultos em sua totalidade atendendo tanto as dimensões macro e micro de modo indissociável. Para tanto, nos debruçamos sob o campo da EJA, entendendo-a como política curricular, no recorte temporal dos últimos oito anos, tanto no âmbito nacional, nos Governos Lula e Dilma, quanto no estadual com enfoque nas ações do Governo Sergio Cabral, na rede do estado do Rio de Janeiro. Como corpus de análise central, apresentamos o Projeto Nova EJA da Rede Estadual do Rio de Janeiro, com o intuito de identificar seus pressupostos e concepções e destacando os movimentos de rupturas e continuidades realizados na construção deste modelo político/pedagógico.

No terceiro capítulo, delineamos percursos de estudo no qual promovemos o enfrentamento dos espaços de proposição das políticas públicas na EJA em confronto com o que de fato foi concretizado. Assim buscamos trazer mais elementos para o debate, através das narrativas dos principais atores deste processo, que são os docentes e alunos demandantes dessa modalidade de ensino. Selecionamos um grupo de docentes de algumas unidades da Rede do Estado do Rio de Janeiro, locados no projeto Nova EJA. E, posteriormente, um grupo de alunos formandos do programa, ambos pertencentes à localidade em que atende a unidade escolar da região Metropolitana do Estado.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMPO DE PESQUISA E SUAS ATUAIS CONJUNTURAS

As atuais políticas públicas educacionais corriqueiramente estão espelhadas em políticas de regulação do trabalho e indicam um processo de descentralização do papel executor do Estado e maior flexibilização nas relações de emprego, formando trabalhadores multiflexíveis, capazes de atuar em múltiplos contextos atendendo às demandas do mercado.

Por este prisma, configura-se um modelo educacional que prioriza a performatividade tendo como base a acumulação de informações que produzam “bons resultados” – configurando um modelo formativo diretamente interessado⁷ ao mercado – tendo como objetivo central a manutenção do modelo hegemônico dominante. Gramsci traz em seus escritos a terminologia de uma “escola de saber desinteressado”⁸ e busca apresentar uma concepção de escola que promova uma “cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interesse a todos os homens.” (GRAMSCI, 1999, CC.12 § 2, p. 33)⁹. Contrário a esta visão, as políticas de regulação imputam exigências à gestão administrativa da escola para priorizar a racionalização de recursos, aumentar o contingente de alunos, ampliar as tarefas do trabalhador docente e retirar a responsabilidade do papel executor do Estado.

Neste emaranhado de tramas, a questão do trabalho se constitui eixo fundamental devido ao seu caráter estruturante na atividade produtiva em que ocupa lugar preponderante nos espaços sociais, culturais e educacionais. Vislumbramos que a concepção de trabalho ganha nova roupagem na perspectiva neoliberal, pois se torna instrumento de subordinação ao mercado e à livre iniciativa privada, renegando seu fator constituinte e formador da existência humana.

⁷ O termo “interessado” é originado de seu antagônico “desinteressado”, que posteriormente será aprofundado, mas que no momento remete-se aos estudos de Gramsci sobre os moldes da escola moderna, ao tratar os estudos da língua latina e grega, unindo-as aos estudos das literaturas e histórias políticas, movimento este pautado no ideário Humanista crescente em Atenas e Roma. Tais noções singulares não eram aprendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional, contava apenas com o desenvolvimento interior da personalidade e formação do caráter por meio da absorção e assimilação de todo passado cultural da civilização europeia moderna. Posteriormente, Gramsci amplia tal conceito através da articulação da proposta de uma “escola desinteressada”.

⁸ CC.12 § 2, p.33

⁹ NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 47.

Para Marx (1989), o trabalho é eixo formador e integrante do ser humano. Criador de valores de uso. Como trabalho útil é indispensável à existência do homem quaisquer que sejam as formas de sociedade. Assim, é necessidade natural e tema de efetivo intercâmbio entre o homem e a natureza, constituindo-se, por ser elemento criador da vida humana, “num dever e num direito” (FRIGOTTO, 2003, p. 52). Dever a ser aprendido desde a infância. E direito, pois é através dele que se pode recriar a própria humanidade.

Com o objetivo de buscar pesquisas que articulem o campo de estudos em educação de Jovens e Adultos com Currículo, realizamos um levantamento dos trabalhos apresentados nos últimos cinco anos na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), nos GT's (Grupos de Trabalho) da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18) e do Currículo (GT 12).

Por meio deste levantamento foi possível notar que no Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos despontam pesquisas direcionadas a programas de Educação Profissionalizante PROEJA (Ensino Médio). Em contrapartida, encontramos escassas pesquisas sobre o ensino semipresencial nesta modalidade de ensino e raramente as que se dedicam a apurar as condições dos programas da EJA no Ensino Fundamental e Médio, sem estar vinculada à Educação Profissionalizante. Despontam nos últimos cinco anos pesquisas que levantam questões sobre a formação de docentes para a modalidade de ensino, bem como os desafios de agregar uma formação emancipatória nos espaços formativos excludentes propostos pelas políticas públicas. Também visualizamos pesquisas sobre a temática das TIC's no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Já no Grupo de Trabalho de Currículo, notamos pesquisas que tratam de processos formativo/pedagógicos de determinadas disciplinas, bem como estudos voltados a analisar programas curriculares na EJA em conformidade com as ações do PROEJA.

Destacamos dentre as pesquisas localizadas, o trabalho realizado por Antonio Henrique Pinto – IFES, intitulado *Educação Básica integrada à formação profissional: considerações sobre a modalidade EJA num curso PROEJA*.¹⁰ Esta pesquisa procura ressaltar os novos contornos dados à EJA a partir da criação do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, pelo Governo Federal circunscrito pelo Decreto 5.840/2006. Nele, ressalta-se que as instituições de ensino da Rede

¹⁰ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6823--Int.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2013.

Federal de Educação Profissional e Tecnológica passaram a ofertar cursos de nível médio integrados aos cursos técnicos destinados às pessoas com idade acima de dezoito anos. O autor destaca que:

Anteriormente a esse decreto, algumas dessas instituições já ofertavam cursos dessa natureza, com a diferença de terem sido organizados curricularmente pela orientação do Decreto 2.208/1998 que não permitia uma integração curricular entre a formação de nível médio e a formação técnico/profissional. Os alunos cursavam dois anos de ensino médio e, depois, mais dois anos de ensino técnico. Esses cursos reproduziam a histórica dualidade presente na educação brasileira ao nível do ensino médio secundário: a oferta de uma formação para o trabalho para os pobres e a oferta de uma formação integral destinada à elite. A superação dessa dualidade, ao menos no plano legal, foi estabelecida pelo decreto 5.154/2005, que possibilitou a integração curricular nos cursos de formação profissional de nível médio. O Proeja colocou a possibilidade da integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico considerando-se a especificidade da EJA. (PINTO, 2010; p. 2).

Realizamos também uma busca no banco de periódicos da CAPES¹¹ no mesmo período acima descrito com os seguintes descritores: **Currículo, Educação de Jovens e Adultos e Trabalhadores**. Inicialmente, ao lançarmos apenas a palavra-chave **Educação de Jovens e Adultos** identificamos o resultado de 59 artigos. Ao refinarmos a pesquisa, elegendo como tópico **Currículo**, localizamos quatro artigos que se articulam à EJA. Posteriormente, lançamos o descritor **Propostas Curriculares** resultando em três artigos. Entretanto, ao restringir a pesquisa à **Educação de Jovens e Adultos**, localizamos dois artigos.

Notamos que no decorrer dos últimos anos, houve um acréscimo do termo **Trabalhador** ao descritor **Educação de Jovens e Adultos**, sendo possível localizar estudos que apresentam como foco tanto as políticas de programas destinados à modalidade, como a análise de propostas de formação por parte de movimentos sociais, totalizando quatro artigos.

Diante da vasta literatura produzida nos últimos anos, observamos que em sua abrangência as pesquisas objetivam analisar programas de estruturação EJA ligados à formação profissionalizante. No entanto, não devem ser vistos como plataformas marcadas majoritariamente por esse aspecto, uma vez que sinalizam focos de estudos didáticos, bem como a preocupação de contribuir com estudos de formação de professores para atuarem nesta modalidade.

¹¹ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 17 out. 2013.

Outra pesquisa que trabalhou sob a perspectiva de projetos políticos/pedagógicos de formação de acordo com programas na EJA, foi realizada por Ivanildo do Socorro de Mendes Gomes, da Universidade Federal do Pará- Belém (PA), tendo como título: *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*¹². A pesquisa mencionada contribuiu de maneira significativa para a construção do presente estudo ao pontuar os debates recorrentes do campo, não se limitando ao âmbito estadual, mas abordando tais políticas em sua totalidade, considerando como parte integrante as políticas públicas nacionais. O autor traz em sua pesquisa questões extremamente afinadas às discussões acerca das temáticas curriculares contemporâneas, sendo grande fonte de estudos para alimentar o debate sobre as políticas curriculares em crescente unificação colocada pela proposta de currículo mínimo.

Localizamos uma extensa produção no que diz respeito aos programas e políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos. Ao levantarmos as produções do campo com a utilização de materiais bibliográficos e escritos historiográficos, visualizamos um quadro geral de autores com vasta experiência nessa área de atuação tais como: Vanilda Pereira Paiva (1973), Celso de Rui Beisiegel (1974), Paulo Freire (1983 e 1987), Osmar Fávero, Sonia Maria Rummert e Sonia Maria Vargas (1999), Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), Orlando Joia e Vera Masagão Ribeiro (2001), Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005), Selva Paraguassú Lopes (2005), Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (2006), Jaqueline Pereira Ventura (2007), entre outros.

Desse modo, buscamos investigar não apenas o currículo mínimo proposto pelo Projeto Nova EJA, mas a política em sua totalidade, tendo como referência principal a concepção de Gramsci, e sua perspectiva analítica da "filosofia da práxis", norteada pela concepção de Escola e Educação que deriva de seu pensamento. Diante disto, torna-se fundante a compreensão da rede que constitui as tramas no processo de produção de projeto de formação que propoem modelos culturais a serem difundidos e perpetuados.

Em confronto aos modelos formativo/culturais hegemônicos dominantes, Gramsci (2006) propõe a construção de um projeto educativo para os subalternos ao enfatizar a necessidade da tomada de consciência de sua condição histórica, atentando que este é um dos eixos centrais para

¹² Disponível em: <http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertacao_de_ivanildo_2005.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

a produção de um processo alternativo de história. Em seus escritos, não parte da dissociabilidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ao contrário, busca transcender esta visão fragmentada e neutralizante. Desta forma, propõe uma formação para além do mercado, sendo imprescindível lançar premissas para assumir a direção da sociedade, preparando os subalternos para o mundo do trabalho, para a compreensão das instâncias administrativas e dos mecanismos de produção de consensos, de modo a deflagrar as contradições historicamente ocultadas.

Contudo, a pesquisa busca contribuir para os debates suscitados pelas produções do campo das políticas públicas, especificamente no contexto das políticas curriculares de âmbito Estadual e Nacional. Sem cair no movimento reducionista de analisar o micro pelo macro, todavia, buscando promover a articulação entre ambos, de modo a abranger as políticas em sua totalidade. Para tal, lançaremos mão de alguns documentos oficiais em momentos oportunos, pois acreditamos ser imprescindível para a compreensão da real importância que os mesmos representam ao ensino no contexto brasileiro, desvelando assim o pano de fundo em que tais políticas se constituem.

1.1 Arcabouço teórico metodológico

Todo trabalho científico, para que possa tecer aproximações materiais e concretas com a realidade que se quer compreender, precisa recorrer a um conjunto de outros interlocutores. Nesse sentido, dialogamos com diversos autores que também se dedicam, sobremaneira, à discussão da temática em questão. Assim, buscamos apoio nas vozes de teóricos como: Miranda (1945), Saviani (1985), Nosella (1992), Manacorda (1996), Frigotto (2003), Ciavatta (2005), Dore (2006), Scocuglia (2008), Semeraro (2008-2009), entre outros, por considerá-los referências neste campo de discussões, que estão sempre em movimento de inquietação apontando denúncias, procurando propostas que efetivem respostas para uma educação contra-hegemônica, que rejeite o projeto educacional neoconservador e neoliberal que vem caracterizando nossa educação escolar no âmbito nacional e latino americano.

A “filosofia da práxis” propõe uma articulação entre teoria e prática visando sempre à emancipação humana. Busca uma reforma tanto intelectual quanto moral, tendo como objetivo

possibilitar que as classes subalternas se organizem junto aos seus intelectuais, e transformem a sua realidade desumanizada em uma realidade autônoma. É uma unidade entre teoria e prática, portanto, é necessário que essa teoria não seja específica de uns e a prática de outros.

Para Gramsci, a estrutura e a superestrutura formariam um bloco histórico um conjunto complexo e, ao mesmo tempo, contraditório, cujas relações acontecem concretamente e somente com o entendimento delas poderiam nos conduzir a uma ação política transformadora da realidade. Nessa direção, caberia à escola promover uma grande revolução na forma como são organizados os currículos e o próprio sistema de ensino procurando uma unificação que acabasse com a dicotomia de um ensino direcionado para as classes dirigentes e outro para os filhos das classes subalternas, conforme tem se evidenciado ao longo da história dos países periféricos.¹³

Desde já salientamos que o conceito de organização de “Estado” apresentado por Gramsci¹⁴ nos auxiliará na busca do entendimento do tecido complexo que constitui a sociedade contemporânea. Há que compreendê-lo não como organismo desconectado da rede de instituições que compõe a sociedade política e civil, mas como instância que além de se manter pela força e pela coerção legal, desencadeia vínculos de promoção da elevação intelectual e moral. Com isso, evidencia-se que a partir da aplicação de políticas e projetos de formação, o Estado apresenta-se como agente educador. Daí o interesse em investigar, nos espaços de tensão, os embates históricos dos modelos de formação do Estado em confronto com as demandas da educação popular configurada pelos movimentos sociais.

Compreendemos que ao conceber os fenômenos sociais como sistemas de relações interdependentes que precisam ser analisados sob o ponto de vista histórico e processual, esse pensador italiano amplia as condições de análise na pesquisa, dando suporte a uma investigação social e política da realidade em toda a sua complexidade, uma vez que inaugura uma epistemologia que nos permite realizar o movimento dialético entre “ciência e vida, entre conhecimento e ação, entre filosofia e política” (SEMERARO, 2006, p. 16).

Com essa perspectiva propomos tecer os percursos que compõem esta pesquisa, já que entendemos que o processo de construção do conhecimento envolve saberes e contradições presentes na realidade. Para Gramsci é no campo dessas experiências concretas, na análise crítica

¹³ O presente estudo pauta-se sob as contribuições dos Cadernos do Cárcere 11 e 12. As referências aos Cadernos do Cárcere desta pesquisa referem-se à edição brasileira de Carlos Nelson Coutinho, com a indicação do Caderno, do parágrafo e da página as quais se referem, por exemplo, CC11, §12 (Caderno 11, parágrafo12).

¹⁴ CC12, §1, p.20, 21.

sobre a cultura e a política, que se chegará, progressivamente, a uma concepção singular de mundo atrelada à visão da totalidade que vincula política e história como elementos indissociáveis no processo de emancipação das classes subalternas, para que estas possam descobrir, “com método apurado e por conta própria, os nexos existentes entre as coisas, as contradições entre a condição desumana em que vivem e os discursos encobridores do poder” (SEMERARO, 2006, p. 18).

A filosofia da práxis tem como principal instrumento epistemológico a investigação da história. Mas investigá-la não significa tomá-la pelas vozes dos seus vencedores, é preciso “penteá-la a contrapelo”, ouvindo as vozes que se escondem por traz dos discursos triunfalistas. Assim como, sugere Benjamin em suas *Teses sobre a filosofia da história*, que os “bens culturais não estão livres de barbárie, também não o está o processo de transmissão com que eles passam de uns aos outros.” (BENJAMIN, 1985, p. 157). Contudo, não se trata de assimilar o passado como algo irrevogável, de maneira passiva e sem questionamento, mas compreendê-lo criticamente. É preciso que a história seja vista como memória com potencial ação de despertar do torpor do presente, para que seja possível construir um futuro, no qual as classes subalternas possam se constituir como autores de suas histórias.

2 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA HISTÓRIA A SER REVISITADA

Na tentativa de compor frentes para a construção da trajetória histórica da EJA no Brasil, nos fundamentamos nossas análises. Propomos trilhar caminhos analíticos de maneira cronológica, porém não limitada à mesma, com intuito de descrever acontecimentos e marcos importantes que configuraram esta modalidade de ensino.

Torna-se eixo basilar da presente pesquisa, a busca por elementos históricos que facilitem a compreensão do caminho de configuração da escolarização dos Jovens e Adultos. Uma vez que reflete que tipo de relação foi se constituindo e que ainda se mantém nos meandros das políticas direcionadas à modalidade, aos quais sofrem grandes influências externas.

Diante do vasto quadro referencial de autores, antes salientados na revisão bibliográfica, que trazem primorosas discussões sobre o campo de Educação de Jovens e adultos, cujas fontes abarcam materiais e escritos historiográficos. Vislumbramos características particulares historicamente produzidas, como sua face compensatória, supletiva e emergencial. Os professores assumem o perfil de heróis enfrentando os embates travados no campo, deparando-se com situações emblemáticas de um sistema educacional sucateado e negligenciado às classes subalternas sem formação específica.

Diante do pressuposto que determinadas concepções de educação são reflexos das demandas sócio/históricas, cujo movimento criador não é estático, mas mutante. Muitas dessas premissas teóricas acabam não acompanhando as mudanças oriundas destas realidades sociais. Nesse sentido Paiva ressalta que a prática social impulsiona a criação do movimento de (re)significação do campo de atuação, auxiliando na revisão e renovação dos sentidos no que diz respeito à cultura de suas populações (PAIVA, 2006, p. 521). Tal movimento corrobora para a criação de rótulos e frentes de atuação que se apresentam como “novas” roupagens, mas são constituídas por “velhas” concepções de educação.

Segundo Gadotti e Romão (2006), os termos Educação de adultos, Educação popular, Educação não formal e Educação comunitária são usados como sinônimos, mas não o são. Embasados nessa afirmativa e, ancorados nos estudos destes pesquisadores, propomos inicialmente articularmos tais termos a fim de vislumbramos com mais clareza suas significações.

A educação de Adultos caracteriza-se pela postura da United Nations Education Social and Cultural Organization (UNESCO) reporta-se a uma área especializada da educação. Educação não-formal é utilizada pelos Estados Unidos para fazer referência à educação de adultos nos países de terceiro mundo (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

No Brasil o termo Educação não formal refere-se à Educação de Adultos vinculada a organismos não governamentais. Já educação popular caracteriza-se pela sua oposição à educação de adultos organizada e estruturada pelos organismos oficiais surgindo nos espaços em que a necessidade de tais grupos aflora diante da ausência de ações do Estado. “A educação popular brota com o entendimento da conscientização de Paulo Freire e um profundo respeito aos saberes populares”. (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 54).

A EJA também pode ser confundida com educação inclusiva, entretanto, através da Conferencia Mundial de 1994 da UNESCO para pessoas com deficiência mental, o ensino inclusivo é defendido em sentido mais amplo, sendo uma prática de inclusão de todos independente de seus talentos ou limitações de origem econômica, social ou cultural.

Diante da gama de equívocos quanto às possíveis definições e entendimentos sobre tais termos, desvelamos a intencionalidade hegemônica do Estado em orquestrar e propagar tais contradições através de políticas públicas fragmentadas e desarticuladas com programas que não realizam trabalhos efetivos em parceria com as demais políticas governamentais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Ao nos remetermos ao cenário histórico político da revolução de 30, no momento de transição Império-República, notamos que com o processo de industrialização do Brasil e com as mudanças políticas e econômicas, a Educação de Jovens e Adultos começa a demarcar seu espaço na história da educação brasileira. Um dos marcos deste período foi a criação do Plano Nacional de Educação, em 1934, que determinou como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, estendendo aos adultos este direito constitucional.

A década de 40 foi marcada por grandes transformações que estimularam de maneira significativa a educação como um todo. Tornava-se uma necessidade promover educação para o povo e era preciso formar um contingente de mão de obra necessária para atender ao crescimento do processo de industrialização do país.

Assim como frente estratégica de governo, inaugura-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), “vincula-se, portanto a educação profissional à educação de

jovens e adultos” (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 120). Para muitos especialistas essa fase da história da educação é considerada como fator de segurança nacional, tendo em vista o alto índice de analfabetismo que neste momento configurava 50% da população, em 1945. Nesse sentido, pode-se afirmar que um dos grandes marcos do processo de vinculação da educação profissional à EJA foi a criação do SENAI, em 1942, motivada pelo processo de industrialização do país neste período.

Logo após foi criado o Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC), vinculado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, visando uma articulação colaborativa entre os setores industrial e comercial (FÁVERO; FREITAS, 2011). Portanto, neste momento, devido ao estreitamento da EJA com demandas de qualificação para força de trabalho, a educação profissional passa a ser associada aos avanços e conquistas tecnológicas voltadas à expansão dos processos produtivos. Assim reformulam-se concepções do que se entende por saberes tecnológicos, cultura do trabalho e especificidade técnica em área específica.

Dentre marcos desta época, como a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), criado pelo Professor Anísio Teixeira¹⁵ e a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) destaca-se, norteadas pelas premissas defendidas por Lourenço Filho¹⁶, que fundamentalmente embasou-se na função supletiva da Educação de Jovens e Adultos. Pela primeira vez é realizado um movimento de sistematização na organização de material didático para a Educação de Jovens e Adultos. Houve também o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949.

¹⁵ **Anísio Spínola Teixeira** nasceu em Caetité na Bahia em 12 de julho de 1900. Estudou no Instituto São Luís na cidade em que nasceu e no Colégio Antônio Vieira em Salvador, ambas jesuíticas. Anísio desejou entrar para a Companhia de Jesus, porém, seu Pai, Deucleciano Pires Teixeira almejava para o filho uma vida política e manda-o estudar no Rio de Janeiro. Ingressou, portanto, no curso de Ciências Jurídicas do Rio de Janeiro. Bacharel em Direito, Anísio recebe o convite do Governador Góes Calmo para assumir em 1924 a Direção da Instrução Pública. Iniciava, assim, um caminho rumo a paixão que seguiu até sua morte, a educação.

¹⁶ Nascido em 10 de março de 1897 na cidade de Porto Ferreira (SP), **Lourenço Filho**, optou pela carreira do magistério abandonando o segundo ano de Medicina. Na sua trajetória enquanto docente desfrutou da prática administrativa e organizacional dirigindo a reforma da instrução pública no Ceará (1922-1923) e em São Paulo (1931-1932). Na década de 30, transferiu-se para o Rio de Janeiro exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Lourenço Filho (1945, p. 177) indicava como funções da educação de adultos: a) supletiva, de combate ao analfabetismo; b) profissional, visando a reajustar o homem às novas condições de trabalho, por meio de cursos extra-escolares de continuação, aperfeiçoamento e difusão cultural; c) cívico-social, no caso de migrantes do país e imigrantes estrangeiros.

Durante muito tempo a Educação de Jovens e Adultos foi vista como eixo potencializador de elevação dos níveis de escolarização e do nível cultural dos cidadãos, embasados na concepção de alfabetização voltada exclusivamente para fins imediatos das demandas do mercado. Esta concepção foi eleita como carro chefe de políticas governamentais, como no Governo de Getúlio Vargas. Com isso, foram organizadas escolas em diversos locais, movimento este, conhecido como Educação de Várzea. Essa ação foi restrita à alfabetização e por tal motivo ficou conhecida como “Fábrica de Leitores”. Lourenço Filho, para refazer as bases eleitorais, levou as escolas para o interior do Brasil e com esta ação ficou a certeza de que somente a alfabetização não resolveria, era necessário uma ação mais ampla voltada às comunidades. (DIPIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Em 1958, o então Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, convocou grupos de vários estados para relatarem suas experiências no “Congresso de Educação de Adultos”. Nesse congresso ganhou destaque a experiência do grupo de Pernambuco, liderado por Paulo Freire (GADOTTI, 2000), que apresentou e defendeu o relatório intitulado: “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”¹⁷.

Assim o grupo pernambucano se volta para construção de um movimento pela educação de adultos, fomentando críticas severas à precariedade da infraestrutura das instituições escolares e à inadequação do material didático (este totalmente desarticulado à realidade vivida). Propondo uma revolução dos processos educativos enfatizando uma educação “com o homem e não para o homem” coordenado pelo educador Paulo Freire (GADOTTI, 2000, p. 32). Criou-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), com principal objetivo de diminuir os índices do analfabetismo.

Paiva (1973, p. 250-253) ressalta que desde o final da década de 50 até os meados de 60, viveu-se no país uma explosão no campo da Educação de Jovens e Adultos e da alfabetização. O pensamento pedagógico de Paulo Freire influenciou as principais propostas de alfabetização e educação popular. Segundo Fávero e Freitas:

Na efervescência no contexto histórico da realidade brasileira, foi realizada a implantação de vários movimentos designados de cultura popular, entre os quais

¹⁷ Maiores informações sobre o relatório ler GADOTTI, M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados. Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

destacam-se: Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife, 1960); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961), que se expandiu para vários estados; Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal, 1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1962); Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com apoio do governo federal; e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, que, a partir da experiência de Angicos, em 1963, inovou radicalmente não só o conceito de alfabetização como consolidou o próprio modo de trabalhar com os adultos. (2011, p. 371).

A partir das problemáticas levantadas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, aflora a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, logo depois extinto pelo golpe militar de 1964 (CODATO, 2004). Marco este, que será retomado posteriormente, como umas das grandes premissas dos movimentos sociais e grupos da sociedade civil organizada na luta pelo o direito à educação.

Nota-se que neste período todos os movimentos sociais e populares vinculados à ideia de fortalecimento popular eram ceifados pelos desmandos ditatoriais do Estado, tais como o movimento de Educação de Base (MEB), que tinha como principal propósito a libertação de milhares de homens e mulheres que ao viverem na ignorância eram facilmente manipuláveis (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Em resposta às ideias de Paulo Freire, surgiu em Recife a Cruzada Básica Cristã (ABC) no ano de 1965, de forte caráter conservador (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Assim o movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC, constituíram-se como movimentos de controle político da população através de varias frentes organizacionais tais como orientações e supervisões pedagógicas e a produção de materiais didáticos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

O período da Ditadura Militar em 1964 significou o rompimento dos investimentos para o processo de alfabetização de Jovens e Adultos, levando a estagnação das políticas e propostas pedagógicas, tornado-as vazias e superficiais.

Como proposta de reposição de escolaridade, aperfeiçoamento e qualificação profissional, neste período, é regulamentado o Ensino Supletivo através da Lei n 5.692 (BRASIL, 1971) sendo apresentado em um capítulo específico na legislação. Desse modo, o Ensino Supletivo nasceu, na ótica dos legisladores, para reorganizar o anterior exame de madureza. Segundo o parecer 699, publicado em 28 de julho de 1972, e o documento “Política para o Ensino Supletivo” neste

mesmo período, era necessária a ampliação da oferta de formação profissional com o intuito de instituir uma educação permanente tendo como lema uma escolarização menos formal e mais aberta.

Por este prisma, muitos pesquisadores afirmam que o ensino supletivo pretendia consolidar-se como uma nova concepção de escola e conseqüentemente uma nova maneira de organizar a educação não formal, pela primeira vez assim entendida e sistematizada em um capítulo especial de uma Lei de Diretrizes e Bases Nacionais. Nesta perspectiva, “o Ensino Supletivo se propunha recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

A partir dos anos 80, com o processo de redemocratização do país, o movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL) é estendido a todo território nacional, mas posteriormente substituído pela Fundação EDUCAR, mantendo as mesmas características do MOBRAL, porém sem o aporte financeiro, não suportou muito tempo, vindo a ser também extinto nos anos 90. Este período é marcado pelo movimento de descentralização da modalidade de Educação de Jovens e adultos, onde se transferiu toda responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetismo aos municípios (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121). Este momento é marcado pela intensa discussão sobre alfabetização através de debates por instituições governamentais e não governamentais em busca da erradicação do analfabetismo no Brasil.

A Constituição de 1988 garantiu avanços no campo da EJA. No artigo 208, a educação passa a ser direito de todos independente da idade. Nas disposições transitórias são definidos metas e recursos orçamentários para a mudança do quadro de analfabetismo. Sendo claro o artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Entretanto, apesar do artigo, acima citado, afirmar constitucionalmente que a “educação é direito de todos”¹⁸ deparamo-nos atualmente com políticas esvaziadas e reticentes a propostas melhor articuladas com as reais demandas populares, fazendo com que esta educação, nos moldes determinados pela lógica neoliberal, não permita o reconhecimento de tais sujeitos, negando mais uma vez suas identidades culturais e suas singularidades.

¹⁸ BRASIL, 1988; artigo 208.

A década de 90 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político dos direitos educativos das pessoas jovens e adultos conquistadas em momentos anteriores, realizando um movimento de descentralização da modalidade em relação a ações efetivas governamentais e afirmação da condição marginal da EJA, diante de políticas públicas defasadas (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Neste mesmo período, entre derrotas e vitórias, a EJA é reafirmada como modalidade através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a mudança de denominação da mesma como Ensino Supletivo.

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Nesse sentido, podemos afirmar que foi através do Decreto n 2.208/97, que propiciou a chamada nova institucionalidade¹⁹ da educação profissional, implicou na subdivisão de níveis independentes da formação profissional, sendo o primeiro nível básico, desvinculado de qualquer nível de escolaridade. Assim este decreto fomentou de maneira instantânea a criação de cursos aligeirados de formação profissional desfigurando a proposta constitucional de formação plena de jovens trabalhadores.²⁰

Dentre os debates suscitados nos espaços que configuraram o território de luta hegemônica na construção identitária da EJA, delineando também sua funcionalidade no sistema educacional como um todo, destacamos o Parecer CNE CEB n.11 (Conselho Nacional de Educação, 2000) das Diretrizes Curriculares para a EJA, onde a mesma descreve a Educação de Jovens e Adultos a partir de suas funções: a reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda vida.

¹⁹ Para Rummert & Ventura (2007, p. 33) essa nova institucionalidade desenhou com contornos precisos a lógica de colaboração das ações governamentais direcionadas à EJA, uma espécie de divisão de tarefas entre o Ministério da Educação e o do Trabalho e Emprego. O primeiro utilizava os recursos do FUNDEF e o segundo os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

²⁰ O Art. 3º do Decreto 2.208/97 redefina em três níveis a formação profissional, a saber: I - básico II - técnico e III - tecnológico (BRASIL, 1997).

Entretanto, diante de discursos e concepções legais sobre a EJA, destacamos o descaso de tais políticas públicas mediante movimentos excludentes como, por exemplo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), cuja sistematização da verba e dos recursos a serem destinados à rede respalda-se pelo quantitativo de alunos matriculados no ensino fundamental, não levando em consideração os alunos da EJA. Tal descaso corroborou com o crescimento de iniciativa de cunho popular a fim de minimizar os problemas deste campo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

As novas regras de financiamento do FUNDEF confirmaram o processo de secundarização da EJA, desestimulando a criação, ou mesmo a ampliação de turmas na Educação de Jovens e Adultos. Tal restrição ocasionou de maneira sintomática a redução da oferta de vagas no supletivo, substituído pelo regular noturno, cujas matrículas eram contabilizadas para o FUNDEF (RUMENT; VENTURA, 2007, p. 32).

As políticas públicas contemporâneas para a EJA apóiam-se em iniciativas como Programa Brasil Alfabetizado, projeto Escola de Fábrica (que oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600 horas para jovens de 15 a 21 anos) e o PROJOVEM, que está voltado para o seguimento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (correspondendo ao atual 5º ano). Há também o Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) voltado à educação profissional técnica em nível médio, dentre outras iniciativas governamentais para a modalidade que posteriormente retomaremos em âmbito estadual.

Neste sentido, a EJA tem sido norteadada pela lógica de profissionalização em que o objetivo central é a certificação, sem, contudo, estimular a perspectiva de continuidade na formação, dando um caráter de terminalidade do processo educativo. Entretanto, vale ressaltar, que a ação do Estado não se limita a garantia do direito ao acesso a educação, mas deve abranger de forma progressiva as condições mínimas estruturais para seu oferecimento. Desse modo, Duarte (2007, p. 691)²¹ destaca que a educação, é direito fundamental de caráter social:

a) ocupa posição de destaque no ordenamento jurídico, servindo mesmo como razão de ser de toda a ordem jurídica, juntamente com os demais direitos fundamentais; b) tem aplicabilidade imediata, embora sua realização integral só possa se dar de forma progressiva; c) não pode ser suprimida do ordenamento jurídico por meio de emenda

²¹ DUARTE, C. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007, p. 691. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

constitucional; d) pertence a todos, mas deve priorizar categorias de pessoas que se encontram numa mesma posição de carência ou vulnerabilidade; e) tem como sujeito passivo o Estado; f) realiza-se por meio de políticas públicas ou programas de ação governamental; g) vincula a todos os poderes públicos (Executivo, Legislativo e Judiciário), que devem adotar medidas – legislativas, técnicas e financeiras – até o máximo dos recursos disponíveis, para a satisfação daquilo que foi eleito como prioritário (núcleo mínimo obrigatório), reconhecendo o direito à educação como um verdadeiro direito.

Entretanto, mesmo diante de processos de legalização jurídica da educação como direito, nota-se que as intervenções políticas para o campo da educação apresentam-se como frentes contraditórias, visto que realizam um movimento de negação desses mesmos direitos através de políticas públicas que priorizam a produção de resultados e não a qualidade do processo de ensino e aprendizagem numa dimensão integral. No que tange a educação profissionalizante, esse crescente movimento pela busca de certificação transparece o desejo de inserção desses jovens e adultos no mercado de trabalho, com a pretensa ideia de lugar garantido.

Assim é preciso que os jovens e adultos façam parte do sistema social para que possam assumir a postura de cidadãos que contribuem efetivamente para o desenvolvimento do país. Entretanto, submergidos em um sistema em crise, que por essência é excludente e desigual, deparamos com facetas que revelam concepções alienantes que compactuam para desqualificação do sentido ontológico de trabalho, este desfigurado pelo ideário hegemônico vigente, o qual tende a desqualificar e subalternizar a maior parte da sociedade.

Diante da estreita relação educação e trabalho, vislumbramos um terreno de enfrentamentos hegemônicos, uma vez que, manifestam historicamente conflitivas e divergentes concepções de trabalho. Na perspectiva neoliberal a concepção de trabalho ganha nova roupagem, pois se torna instrumento de subordinação ao mercado e à livre iniciativa privada. Renega o fator constituinte e formador da existência humana.

Podemos constatar que a maioria das iniciativas de EJA, até então, surgiram com a participação do Estado, diante da necessidade de demonstrar aos organismos transnacionais a modificação dos índices de analfabetismo, levando a frentes imediatas para a resolução de tais problemas, dentre eles as propostas de erradicação do analfabetismo, algo recorrente na história da Educação no Brasil.

Assim, através das políticas públicas voltadas à EJA, visivelmente descontextualizadas da gênese de uma educação verdadeiramente popular, passa-se a configurar historicamente os objetivos, funções e especificidades desta modalidade de ensino. Esta defendida como direito

constituente dos cidadãos, a fim de extinguir a visão histórica compensatória tentando converter-se em ato de reparação e equidade por meio da aprendizagem e qualidade permanente. No entanto, nos deparamos com as ambivalências e contradições de um sistema classista que promove o individualismo e realiza o movimento de culpabilização dos indivíduos pela ausência da capacidade de se tornarem permanentemente empregáveis.

2.1 A concepção de Educação popular no Brasil como matriz para algumas iniciativas na Educação de Jovens e Adultos

Nesta sessão iremos abordar os nexos constitutivos do conceito de “educação popular” que nortearam historicamente as ações de políticas de esfera Estatal, buscando a origem de pressupostos que embasaram os modelos de educação popular, e, por conseguinte, como se tornaram frente de reivindicação das lutas populares.

Segundo Beisegel (2008; p. 10), a questão levantada sobre a “educação popular” originou-se do modelo dual do sistema educacional brasileiro nos momentos iniciais do processo de independência, e no fervor dos debates nas constituintes de 1823 e 1824. Tal sistema era configurado por duas frentes de atuação paralelas, o qual uma destinava-se a atender a educação da criança desde anos iniciais até o ensino superior, enquanto o outro sistema seria interrompido em seus degraus iniciais não tendo concluído o ensino primário e o secundário. Sendo este destinado ao povo e o anterior estruturado para atender às elites.

Notamos, contudo, que todas as iniciativas de caráter ‘popular’, no período imperial eram destinadas aos sujeitos que eram considerados ‘fora’ do sistema. Beisegel (2008, p. 15) assinala que nem todos os casos do amplo elenco de iniciativas destinadas à educação do povo poderiam ser inclusas nas características de uma educação popular, mas aí se incluíam processos mais abrangentes. Assinala em seus estudos, que em todos os exemplos localizados concebidos e justificados pelas elites intelectuais faziam-se crer na necessidade da preparação da população para finalidade de determinados fins. Entendida como uma educação do ‘povo’ que “explicitava claramente as suas origens ideológicas e suas funções de “controle social” ou, em outras palavras,

suas dimensões políticas, no sentido mais amplo do conceito”. (BEISEGEL, 2008, p. 20) (grifos do autor).

Grande parte da bibliografia disponível para estudos do campo da educação popular, afirma que as iniciativas deste modelo de educação destinada à formação comum de todos os habitantes, crianças, adolescentes e adultos, evoluíra, no Brasil, sobretudo como produto de ações por parte do poder público. Entretanto, pode-se assegurar que houve iniciativas que refletiam características da educação popular, mas aquelas que não fossem encampadas pelo poder público eram fadadas ao fracasso, algo que claramente ratificava as afirmativas de que a educação popular era empreitada do Estado numa ótica liberal de preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania ‘plena’.

Este modelo formativo liberal pode ser considerado como uma marca do desenvolvimento da educação popular no Brasil, por ser posta antecipadamente como uma premissa educativa frente à população, antes mesmo de ser um direito constitucional. Nesse sentido, a educação popular sobre as bases tradicionais liberais, constituiu-se primeiramente como direito formal numa dimensão geral, mas que se expressava em múltiplas dimensões de diferentes modos e formas e em grande parte atendendo a um numero reduzido de cidadãos. Aqui nos referimos num momento histórico que apresentava como cenário o período imperial do século XIX, ou seja, um momento que no Brasil o trabalho escravo constituía-se como base da economia nacional. Na década de 1940, os primeiros movimentos destinados à extensão do ensino às grandes massas de adultos analfabetos respondiam àquelas características típicas atribuídas aos processos da “educação para todo o povo”. (BEISEGEL, 2008, p. 28).

Baseados nestes anseios liberais instaura-se um amplo movimento de implantação para uma educação que abrangesse “todos” os habitantes, mesmo que estes não tivessem ideia da dimensão da importância de serem educados. Visando atender as demandas do sistema econômico, pois era necessária a elevação na qualificação da força de trabalho, podemos notar o vínculo direto entre o papel da educação popular e o desenvolvimento e progresso nacional nos fins do século XIX. Acolhido pelos liberais tal frente dá corpo as ações políticas da época.

A Campanha de Educação de Jovens e Adultos promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, adequava-se perfeitamente a estes moldes. Tinha como objetivo central a abrangência do programa formativo de base a “todos os cidadãos” iletrados pertencentes aos grandes centros urbanos (cidades) e de áreas rurais.

A “educação de base” era entendida como processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo, os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura, como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene e com os quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social. O processo de modo algum poderia ser reduzido à mera alfabetização. [...] Embora os conteúdos dessa educação de base praticamente se identificassem com os conteúdos do ensino primário infantil, em suas justificativas a Campanha de Educação de Adultos retraduzia, para o movimento, as linhas mestras das justificativas da atuação do Estado brasileiro na época: Tratava-se de promover a melhoria das condições de vida dos segmentos desfavorecidos da população, estimulando o desenvolvimento social e econômico. (BEISEGEL; 2008, p. 30).

Sob tais premissas, a educação dos adultos em larga escala contribuiria de vários modos para o desenvolvimento nacional, diante da elevação do grau de instrução do homem comum, se alcançaria a tão desejada modernização dos espaços de produção, sendo capazes de produzir mais e melhor, norteados pela tônica dos discursos sobre o fortalecimento da economia nacional.

Em janeiro de 1964, foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Mediante a aplicação do método Paulo Freire, o programa buscou atender em variados aspectos às características da “educação popular” sob os moldes tradicionais liberais, destinando-se as massas iletradas, desenvolvendo amplas campanhas para sua adesão, pois seus estudos estavam vinculados a um particular projeto de melhoria da sociedade.

Nesse sentido, na perspectiva de Beisegel (1974, p. 50), as noções iniciais de educação popular, bem como o movimento de efetivação pelo direito institucionalizado à educação, foram frentes de atuação verticalizadas, ou seja, tiveram como mentor e problematizador o poder público, o próprio Estado. A partir deste ponto de vista que Gomes²² destaca em seus estudos sobre os movimentos de cultura popular nos 60, que devem ser entendidos todos os possíveis desdobramentos no âmbito da educação popular, desde as tentativas de uma educação profissional para o povo, no Brasil da década de vinte, até as posteriores iniciativas do ensino supletivo e educação de adultos, que atravessaram boa parte do século passado.

Entretanto, foi com a revolução de 30 que se delineou uma frente de demanda na educação popular de baixo para cima, pois vai em direção contrária, devido a grandes pressões das massas populares urbanas que reivindicavam o direito de acesso ao ensino secundário, com a finalidade de qualificação para uma “ascensão social”. (BEISEGEL, 1974, p. 50).

²² Ver os estudos de Gomes 2009 (p. 90-94), onde descreve de modo minucioso as bases dos pressupostos da educação popular sob moldes liberais, expondo o cenário político que esboçava o crescente desenvolvimento do sistema capitalista nacional.

Por este prisma, evidenciou-se nos fins do século XIX, o crescente vínculo entre o papel da educação popular e o processo desenvolvimentista nacional, através das intervenções de alguns políticos liberais em defesa da difusão do ensino primário. Aqui a questão levantada seria sobre o caráter contraditório de tal proposta, pois visava à questão da obrigatoriedade do ensino, sendo esta a mola propulsora do progresso na perspectiva das elites, no período de ascensão do movimento abolicionista.

Assim, pode-se afirmar que nas últimas duas décadas do século XIX e a primeira década do século XX são marcadas pelas crescentes reivindicações de intelectuais e políticos a cerca da necessária expansão da educação popular. Sendo que, desta vez com maior ênfase na ação governamental sobre a Constituição de 1891. Pois o que incomodava aos grupos de intelectuais e políticos da época, era o alto índice de analfabetismo no Brasil, diante da crescente expansão do processo de industrialização Pós I Guerra Mundial.

O período posterior à Guerra caracteriza-se por um movimento de abandono das frentes de projetos de formação em larga escala social. Pois no início da década de 1920, os setores que antes estavam a frente de projetos formativos que vinculavam educação à política, posteriormente, restringem-se a esta última, abandonando as frentes de reivindicação dos profissionais da educação (dentre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira), no que diz respeito à educação popular.

Neste período, a educação popular ganha força no âmbito dos Estados da Federação, em geral através de reformas nos sistema educacional brasileiro. Tais reformas expressavam uma marca, no que tange a esfera técnica, por se preocuparem aos aspectos qualitativos do processo de ensino, não se limitando a acelerada expansão da oferta estatal educacional. Esse momento em que a educação centrou-se nas questões qualitativas e técnicas é nomeado por muitos pesquisadores, como Vanilda Paiva (1984), como um momento de intenso “otimismo pedagógico” (1984, p. 24). Pois o que tornou-se frente das ações governamentais foi o aumento substancial do número de votantes e não propriamente a expansão do atendimento educacional estatal.

Assim podemos destacar que o quadro de sucessivas tentativas por parte do Estado quanto ao oferecimento da educação popular, se modificou após a Revolução de 30 (processo de desenvolvimento do sistema capitalista em território brasileiro), pois foi neste período que se ampliou as iniciativas em relação à educação de adultos, passando a nortear a atuação de todo

Estado Brasileiro, principalmente no fim do Estado Novo, em 1945. Assim o crescimento das demandas pela oferta de educação, pode-se considerar como fruto de pressões exercidas pelos movimentos, algo que emana de baixo para cima, uma demanda por educação, por parte dos setores ditos “marginalizados” (ROMANELLI, 1997, p. 45). Antes densamente problematizado no segundo subitem deste capítulo.

A expansão das atividades na educação popular ganhou maior corpo no período do desenvolvimento do sistema capitalista no Brasil, exatamente por contar com uma maior demanda de força de trabalho industrial qualificada. Para muitos estudiosos como Beisegel (1974, p. 59) foi por este motivo, com o advento de uma política industrial, que exigiu por parte do Estado, um maior planejamento e organização administrativa, que acabou refletindo de maneira direta no contexto da educação popular através de ações sobre o campo da Educação de Adultos. Por este prisma, a Educação de Adultos, neste período, seguiu uma linha de continuidade aos pressupostos tradicionais da educação popular, tendo um enfoque na abrangência da educação a todos os habitantes.

Com isso, podemos afirmar que foi no decorrer da II Guerra Mundial e no desenrolar do Estado Novo, que a Educação de adultos, apresentou-se como necessidade urgente de modo específico, apartada da ideia de expansão do processo de escolaridade. Neste período destacamos alguns acontecimentos, já citados anteriormente na sessão que dedicamos aos processos de construção da EJA no contexto Brasileiro. Como por exemplo, a Conferência Nacional de educação (FNEP), onde parte de suas ações deram origem a grandes campanhas de Educação de adultos no Brasil, sobretudo nos anos 50. Bem como, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que pode ser incluído como uma das frentes da Educação Profissional.

Destacamos que principalmente ao fim da II Segunda Guerra Mundial, organismos transnacionais exercem grande pressão sobre os países de “Terceiro Mundo”, principalmente no âmbito educacional como a UNESCO. Tal influência realizou uma crescente adesão e mobilização social através de campanhas que visavam a erradicação do analfabetismo no Brasil, dentre os quais a Campanha Nacional de Educação (CEAA), posteriormente, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), antes articuladas ao contexto de configuração da Educação de Jovens e Adultos no Brasil na presente pesquisa.

Contudo é possível salientar que as definições sobre a concepção de educação popular são múltiplas e variáveis dependendo de seus contextos sócio-políticos, não sendo presas às premissas liberais que a surgiram em ampla escala à população. Assim como para Beisegel (1974, p. 59), tais variações podem partir desde movimentos populistas (com base em modelos formativos de uma educação do povo com pressupostos que embasaram grande parte dos movimentos de educação e cultura popular nos meados dos anos de 1960), até as noções de uma autoeducação de cunho político ideológico efetivado por vários movimentos sociais e grupos que lutam pelo reconhecimento da classe trabalhadora.

Com o fervor dos debates e Congressos Nacionais de Adultos como o de 1958, observamos uma crescente ruptura dos moldes educacionais antes sinalizados para o campo da educação popular. Tendo em vista que a preparação do II Congresso foi precedida por Seminários Regionais, destacamos as premissas inovadoras propostas pela equipe de Pernambuco que apresentava como Relator Paulo Freire. Esse momento pode ser destacado, como um movimento de transição em múltiplos sentidos, tanto na esfera do espaço de produção, antes agrícola, latifundiária e escravocrata para espaço de crescente industrialização, como a necessidade de um processo de conscientização e competência técnica, evitando assim qualquer processo de inculcação cultural.

Tornou-se, então imprescindível conhecer de forma crítica a realidade local, inserida no processo maior de desenvolvimento e democratização em constante reformulação, para que fosse possível operar no processo educativo, desvelando os desajustes sociais, levando a conscientização de sua condição marginal posta pelo sistema²³. Esse momento foi marcado por uma postura realista no processo de construção do conhecimento. Como afirma Paiva (2003, p. 232), essa nova diretriz “tomava a consideração dos aspectos internos do processo educativo ao lado de sua vinculação com a vida em sociedade”.

Para Gomes (2009), nesse momento a perspectiva pernambucana não apresentava grandes inovações em relação às propostas oficiais anteriores para a educação de base, mas trazia um elemento novo na arena de debates, posta à frente e intensificada nos estudos posteriores de Paulo Freire, que é a característica inadequada de ‘transplante’. Ou seja, a colonização cultural dos grupos periféricos através do processo de escolarização. Sendo este elemento um marco no

²³ PERNAMBUCO. Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos. 3. Comissão. Tema: A EDUCAÇÃO DOS ADULTOS E AS POPULAÇÕES DE MARGINAIS: O PROBLEMA DOS MOCAMBOS (Pernambuco-1958).

processo de construção identitária no campo da Educação de Jovens e Adultos, pois impulsionou debates sobre o modelo educacional oficial que silencia os anseios populares e leva a cegueira ao ocultar as visões de mundo produzidas ao longo da vida.

Os movimentos da educação e cultura popular entre os anos de 1959 e 1964 apresentaram três frentes de atividades: alfabetização, educação de base e cultura popular; estas interligadas pelo fato de se darem no mesmo contexto conjuntural, mas que expressavam particularidades²⁴. Este contexto sócio-político foi marcado pelo intenso movimento popular, no qual a educação popular encontrou um espaço de atuação e difusão de suas atividades.

A polêmica estabelecida nos espaços de debate sobre a configuração da educação popular na Brasil, muito se dá pelo fato de que alguns especialistas a consideram, antes dos anos 50, pautada numa base conservadora. Um dos estudiosos que se posicionou de forma contrária a essa ideia foi Bezerra (1980, p. 30), ao afirmar que a educação popular não deveria ser reduzida a esta perspectiva, pois esta se colocou em contraposição às oligarquias que mantinham seus poderes a nível local, em prol do momento desenvolvimentista do capital nacional industrial.

A despeito dos pontos de contato das frentes de atividades de alfabetização, da educação de base e da cultura popular, destacamos que mesmo com certa afinidade, mantiveram suas especificidades, no qual esboçavam suas historicidades. Mas poderiam a vir englobar as demais, dependendo da instituição, entidade e movimento que a coordenasse.

Portanto, notamos que o processo de construção da concepção de Educação popular sofreu e sofre múltiplas transformações, na medida em que, devido às grandes pressões de movimento sociais, estimula-se a ruptura da visão de uma “escolarização supletiva mínima” com um caráter formal e universal, para uma “estrutura de participação popular”, vinculando-se à problemática local vivida em seus contextos político/sociais (BEZERRA, 1980, p. 34). Por tal motivo, fez-se necessário recompor alguns pontos de sua configuração, com o intuito de maior amplitude da compreensão de sua ação histórica.

²⁴ Maior aprofundamento dos movimentos de educação e cultura popular neste período, verificar a dissertação de GOMES (2009, p. 95), onde realizou um estudo denso sobre o contexto de desenvolvimento das Campanhas e dedicou-se as análises dos movimentos nos anos 60.

2.2 No bailar dos movimentos: o processo de construção do direito à educação através das ações históricas coletivas protagonizadas pelos movimentos sociais

Com o intuito de salientar o debate sobre a importância das ações históricas coletivas, protagonizadas pelos movimentos sociais e populares na defesa pela ressignificação da Educação Pública. Propomos, através da retomada de alguns marcos históricos - que expressam às inferências realizadas pelos movimentos na construção do direito à educação - construir um breve panorama destas ações que contaram com a participação efetiva da sociedade civil organizada, movimentos sociais e populares e o Estado numa trama complexa e ao mesmo tempo contraditória. Realizando inicialmente o movimento de retomada dos nexos teóricos metodológicos que compunham a concepção de movimentos sociais, numa dimensão constitutiva da consciência de classe na formação destes coletivos, bem como a sua relação com o campo educacional brasileiro.

Desse modo, traçamos um percurso analítico que elenca ações destes coletivos nas Conferências Nacionais e Internacionais de Educação, com intuito de vislumbrarmos os caminhos constitutivos do processo de consolidação da agenda de debates sobre a questão do direito e outras temáticas do campo. Sendo estes espaços, meios de ampliação da arena de lutas, impondo um ritmo na construção de políticas específicas ao campo educacional brasileiro neste período.

São inúmeros os desafios enfrentados pela educação pública brasileira, no que concerne o processo de escolarização no Brasil, tendo em vista à grande influência da esfera econômica de face neoliberal sobre as políticas públicas nacionais. Notavelmente, tais influências, incorporam mecanismos de discursos formadores de modos de pensar e agir, através daquilo que Thomas Popkewitz chama de “epistemologia social” (POPKEWITZ apud GENTILI; SILVA, 1994, p. 23), sendo corporificados modos e formas fixas de formação dos sujeitos sociais através de categorias neoliberais. “[...] que governam que tipo de fala sobre a educação é possível, quais pessoas devem ser consideradas como sérios interlocutores e como o desejo, o querer e a cognição devem ser construídos” (POPKEWITZ apud GENTILI; SILVA, 1994).

É com base nos pressupostos neoliberais, que o sistema educacional acaba produzindo engendramentos que potencializam formas de regulação e controle social, sendo capaz de

distorcer conceitos fundantes como o próprio sentido de democracia e público. Semeraro (2006) afirma que o valor atribuído a ambos é o de livre iniciativa individual e do mercado, o uso das instituições públicas para fins privados, bem como a manipulação dos aparelhos ideológicos do estado, em busca de uma eterna subordinação da educação à economia. Dentro desta trama, tal movimento corrobora para a formação de sujeitos competitivos, individualistas e auto-empresendedores, fortalecendo interesses hegemônicos dominantes.

No enlace entre os movimentos sociais e a educação, Gohn (2011)²⁵ afirma que esta relação foi construída a partir da atuação efetiva de novos atores, sujeitos de ações coletivas que extrapolavam os âmbitos da fábricas e de outros espaços de produção do trabalho, atuando como moradores das periferias da cidade, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano. Por este viés, é preciso que seja desenvolvido o exercício de desvelamento das contradições existentes no sistema, modo pelo qual seja possível tornar esses espaços de enfrentamentos meios e fontes fecundas na construção de projetos formativos.

Para tanto, é preciso que seja dado destaque às batalhas no campo da educação na perspectiva de seus reais protagonistas, uma espécie de espelho invertido capaz de trazer elementos como relatos e experiências desses coletivos no enfrentamento direto às iniciativas governamentais. Por este prisma Spósito (1993)²⁶ contribui para presente discussão pois parte das evidências vividas e propagadas desses coletivos como história narrada, descrevendo entre si ações dos movimentos sociais e populares na luta por uma nova interface histórica, ao descrever através das falas e memórias descritas pelos agentes o movimento de ida ‘ao centro’ enfrentar as demandas externas, com uma carga de sentido expressivo de angústias e demandas de seus grupos, carregados de um aparente ilusório para o que parece ser solidamente essencial à transformação. Deste modo, pode-se afirmar que os movimentos tiveram papel educativo para os sujeitos que o compunham, mesmo que não claramente se configurasse uma “consciência de classe”, foi possível reconhecer e explicar as operações de classe nas ações destes grupos.

²⁵ Obra trata dos movimentos Sociais na contemporaneidade, trazendo um panorama de estudos do campo e suas memórias ver GOHN, M. G. Movimentos Sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de educação*. v.16 n. 47, maio/ago. 2011.

²⁶ Ver SPÓSITO, M. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: HUCITEC, 1993, p. 398.

É a partir do processo de enfrentamento que desenvolvem uma consciência de classe, sendo possível afirmar que a luta de classe é anterior a própria classe. Isso significa dizer que “as formações de classe pressupõem uma experiência de conflito e de luta que surge das relações de produção”. (WOOD, 2003, p. 79).

Desse modo, é nessa relação de conflito que a sociedade se constitui pela pluralidade de sujeitos e atores de classe e/ou frações das mesmas. Entretanto, existem clivagens que se sobrepõem às demais, de modo a vislumbrar marcadamente os antagonismos entre a burguesia e proletariado, sendo esta relação expressa na dimensão sistêmica da relação capital-trabalho.

Por este viés, concordamos com Poulantz (2000) quanto à concepção de Estado, não como agente ou instrumento, e sim como “uma relação social, mas especificamente, como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, que se expressam, de maneira sempre específica, no seio deste Estado” (POULANTZAS, 2000, p. 130). Assim, o Estado não pode ser mais visto e compreendido como uma “entidade intrínseca”. O autor defende que é necessário que haja uma investigação sobre os fundamentos da “ossatura material do Estado” (POULANTZAS, 2000, p. 13), de modo a sobrepor aos conceitos recorrentemente reduzidos que ainda se pautam às visões deterministas, classistas e economicistas. E estabelecer forte relação entre o Estado, às classes e as lutas, sendo este apenas o primeiro passo para a construção de uma extensa, complexa e ampliada análise deste conceito.

Esta concepção que muito se aproxima das acepções de Gramsci sobre o Estado, onde o mesmo salienta que é necessário que o consideremos, não apenas como organismo conectado a rede de instituições que compõem a sociedade política e civil, mas como, instância que não se mantém apenas pela força e pela coerção legal, e sim por vínculos de promoção da “elevação intelectual e moral” (GRAMSCI, 2004, p. 52) da sociedade, através de uma direção hegemônica ético-política e econômica de promoção e conservação de um projeto de sociedade.

Retomando o conceito de classe social, salientamos que a presente concepção pauta-se nos estudos cunhados por E. P. Thompson (1987), que entende o fenômeno de classe em um sentido radicalmente histórico, considerando-o como processo permanente de formação. Seus estudos tiveram como nexos centrais os elementos constitutivos de uma classe social, em especial a consciência de classe e o advento de uma cultura de classe. Entretanto, não deixamos de assinalar que a problematização do conceito de “cultura popular”, apesar de ambígua e de não

detentora de certa “pureza” de classe, não deixa de “ser do povo, ou se quer deixa de desenvolver-se em oposição a outras classes”. (THOMPSON, 1987, p. 56).

Nesse sentido Thompson (1987, p. 17) alerta para o risco que a abordagem do termo “cultura popular” pode trazer, caso este seja discutido num sentido estritamente antropológico, genérico, e descontextualizado, ou seja, fora do contexto histórico. Assim, não reduzido a um conglomerado de sistema atitudinais que esboçam valores e compartilham significados desejáveis, a cultura também pode ser considerada como:

[...] uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um ‘sistema’. E na verdade o próprio termo ‘cultura’, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto. (THOMPSON, 1987, p. 17).

A cultura da classe trabalhadora, não pode ser reduzida ao entendimento de um todo homogêneo, nem como uma eterna contestação à ordem, como corriqueiramente se faz, munindo-se de formas conservadoras, tradicionais e costumeiras, sendo possível notar, em suas ações, fragmentos de antigas estruturas.

Thompson (1987), recorrendo a termos gramscianos, afirma a existência de “duas consciências históricas”, uma oriunda da práxis, da experiência em comum partilhada pelos trabalhadores em suas relações sociais, e a outra relativa às tradições, aos folclores e à religiosidade popular. Sendo ambas consideradas “consciências contraditórias”, derivadas de dois aspectos da mesma realidade “de um lado, a conformidade com o status quo, necessária para a sobrevivência, [...], de outro lado, o senso comum, derivado da experiência de exploração, dificuldades e repressão compartilhada [...]” (THOMPSON, 1987, p. 20).

Ao nos debruçarmos sobre algumas ações destes coletivos na disputa por projetos de formação, notamos, inicialmente, a importância de retomarmos a reflexão sobre a produção teórica metodológica dos movimentos sociais nas últimas décadas, devido ao imprescindível entendimento do pano de fundo das elaborações e aplicações de políticas públicas nacionais. Gohn (2011), atenta que um dos marcos no debate teórico dos movimentos sociais, foi o livro de S. Tarrow, publicado no Brasil somente em 2009.

Entre os autores estrangeiros que analisam os movimentos sociais, o mais conhecido no Brasil, Alain Touraine, apesar de ser considerado referência, não teve seus primeiros livros

traduzidos para o português. Assim como, M. Castells, que exerceu forte influência sob vários estudos dos movimentos no Brasil nos anos 1970-1980, sobretudo sob a ótica da questão urbana, também não teve seus primeiros livros publicados.

Em síntese, Gohn (2011) afirma que apesar do denso quadro de mobilizações e movimentos sociais no país, a partir do fim dos anos 1970, o debate e a produção teórica caminhou lentamente até os primeiros anos deste novo século. Embora conte com um grande volume de produções, considerados estes registros descritivos, importantes como memória, afirma que no campo educacional, pesquisas com tal vertente são escassas. Porém, atualmente o tema dos movimentos sociais tem lentamente retornado à agenda das pesquisas no campo.

Os movimentos sociais são atores que sempre estarão em cena e nunca deixarão de existir, por representarem ações sociais organizadas, que aglutinam forças através da troca de experiências sociais, sendo estes, fontes constantes de produção de criatividade e inovações socioculturais. Tais experiências sociais não advêm de modos e formas congeladas, embora a importância do resgate da memória, que dá sentido à luta, mas a constante mutação desta bagagem de experiências, através do processo constante de criação e recriação, diante da adversidade de situações que enfrentam. Gohn (2011) concorda com as antigas análises de Touraine, em que afirma que “os movimentos são o coração, o pulsar da sociedade” (GOHN, 2011, p. 3) expressam, portanto, “as forças de resistências ao velho que oprime, ou o novo que liberte” (GOHN, 2011, p. 3).

Para Touraine (1997), o que caracteriza uma ação coletiva como movimento social é a potência de sua historicidade, que não está, necessariamente, ligada ao passado. Sob este prisma, o movimento social pode ser definido como a luta entre agentes de classe pelo controle de ação histórica:

[...] os movimentos sociais pertencem aos processos pelos quais uma sociedade produz sua organização a partir de seu sistema de ação histórica passando através dos conflitos de classe e das transações políticas. (TOURAINÉ, 1997, p. 335).

Nesse sentido, vamos delineando os percursos de análise que o presente estudo se propõe, uma vez que busca inicialmente embasar a concepção de movimento social, para posteriormente elencar ações dos movimentos no processo de consolidação do direito à educação. É neste espaço de luta e de correlação de forças que os movimentos sociais buscam o enfrentamento histórico de modelos de formação contrários aos interesses dos grupos hegemonicamente dominantes.

A concepção de educação difundida pela hegemonia dominante apodera-se de discursos triunfalistas sobre a transformação dos regimes feudais para os do capital, os quais geraram, desde então, a redução dos processos escolares formativos a tal ponto de negar e subordinar a natureza dos aprendizados oriundos da produção de experiências, da cultura e do trabalho. Partimos da concepção de trabalho numa dimensão ontológica e educativa, pela relação que este estabelece entre o homem e a natureza, mediado pelas relações consigo mesmo e com os outros.

Desse modo, ao mesmo tempo em que produz bens materiais e imateriais, a linguagem e conhecimento os humaniza. Há, portanto, uma relação educativa na formação de classes populares, pois tais grupos se compõem a partir do reconhecimento de suas ações na sociedade e principalmente através dos embates e nos enfrentamentos com seus antagônicos.

É neste enfrentamento que se busca investigar concepções e sentidos que conformaram a educação de jovens e adultos e as tensões sociais num movimento de afirmação ao seu acesso. Desse modo, configura-se como um movimento inicial de tradução de direito social a direito humano em 1948, estendido a toda pessoa, nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paiva ressalta que “a questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos.” (2006, p. 521).

Partindo da indissociabilidade dos termos direito e democracia, defendida por estas vias de estudo tendo como arcabouço os estudos de Paiva (2006), pode-se afirmar que ambos tem sido permanentes espaços de disputa, principalmente no que concerne a educação de jovens e adultos. Ao voltarmos nosso olhar à história, podemos vislumbrar que não só desvelamos os processos de exclusão destes sujeitos sociais numa dimensão maior, como tais processos “foram produzidos por base de um direito negado muito antes, desde a primeira infância”, impelindo-os do direito a uma formação integral e humanista. (PAIVA, 2006, p. 34).

As políticas públicas contemporâneas tendem a extrair em ações anteriores no campo da educação antigas estratégias como um conglomerado de possibilidades interventivas sob a justificativa de caráter emergencial em sua aplicabilidade. Realizam o movimento de cristalização de possíveis rupturas da lógica instituída, de modo a camuflar suas contradições, alargando os abismos das desigualdades sociais produzidas por estas vias estruturais.

Castel (2007, p. 24) distingue duas formas de discriminação: uma positiva e outra negativa. A discriminação positiva “consiste em fazer mais por aqueles que têm menos”. Por este

ângulo, busca-se desdobrar os esforços suplementares para atender ao grupo de populações mais carentes, de modo a reinseri-las no regime vigente. Já a discriminação negativa não se limita a dar a quem não tem, mas acaba por legitimar os indivíduos associando-os a estigmas. Uma forma de defeito indelével que os levem *a priori* ao fracasso mantendo-os em condição subalterna.

Trazemos esta questão por afinar-se às políticas públicas de cunho afirmativo, direcionadas ao público de Jovens e Adultos das periferias brasileiras, pois uma vez evadidos, ao retomarem o percurso escolar são estigmatizados, conferindo a estes rótulos embebidos de concepções discriminatórias que acabam por comprometer todo o processo de ensino e aprendizagem.

Ao transpormos as análises de Castel (2007, p. 40) sobre os jovens das periferias francesas – estes considerados como não excluídos, por terem acesso a todos os direitos civis, políticos e sociais institucionalizados, mas que ainda assim sofrem pelos tratamentos diferenciados que os desqualificam – vislumbramos certa semelhança com o contexto das periferias brasileiras, pois além de conviverem com a negação de direitos primários, dentre eles uma educação pública de qualidade, lhes são impostos condições formativas de cunho massificador e fragmentário, de modo a não promover uma formação que os tornem capazes de ser dirigentes.

O movimento realizado historicamente pela luta na configuração do direito à educação circunscreveu caminhos inelutavelmente árduos e conflituosos, na medida em que convocava não só as bases governamentais, mas a sociedade como um todo. Notamos ao perpassarmos os caminhos espaços-temporais de tal configuração uma crescente participação da sociedade civil organizada, bem como, seus intelectuais e movimentos de base.

Na criação do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), realizou-se o movimento pela defesa da inclusão de quatro assuntos prioritários:

O primeiro tratava-se da “questão da pobreza e crescente desigualdade social e cultural”, o segundo, “o direito à educação e à aprendizagem das mulheres e homens imigrantes”, terceiro, “a absoluta prioridade da alfabetização das pessoas adultas”, e por último as “novas políticas e legislação que assegurem o direito à educação e à aprendizagem de adultos”²⁷ (GADOTTI, 2009, p. 8).

²⁷ Ver a construção da agenda organizada para a CONFINTEA, e pontos de debates suscitados na obra, bem como, a construção histórica do direito à educação por base de Conferências anteriores, presente na obra de GADOTTI, M. *Educação de Adultos como direito Humano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação;4).

Em novembro de 1947 foi criada a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), depois de dois anos de sua criação realizou-se, a primeira CONFINTEA (1949), em Elsinore (Dinamarca). Desde então, a Conferência Internacional de Educação de Adultos é convocada periodicamente pela UNESCO, com a finalidade de fazer um balanço mundial e de estabelecer novas metas, objetivos e formas de promover a educação ao longo da vida. (GADOTTI, 2009. p. 8).

Vislumbramos que da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, passa-se à II Conferência de Educação de Adultos em Montreal (Canadá, em 1960), configura-se uma perspectiva do direito pautada pelo reconhecimento do papel dos jovens no esforço da alfabetização. Em 1972, na III Conferência em Tóquio, com temas já recorrentes, se começa fazer, pela primeira vez, a associação da educação às necessidades humanas. A IV, em Paris (França), em 1985; a V, em Hamburgo (Alemanha), em 1997.

Na 19ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nairóbi (Quênia), em 1976, houve um aprofundamento da idéia de direito, vinculando-a a concepção de educação permanente. Esta considerada parte constitutiva do direito à educação e fio condutor para efetivação do exercício da participação política, social e cultural na formação de jovens e adultos.

Em Paris, no ano de 1985, é sediada a IV Conferência, como antes citada, nesta conferência realizou-se o movimento de definição de um novo termo, que tem o objetivo de traduzir e corporificar um campo de estudos específicos equivalente à pedagogia – a andragogia – esta entendida como um espaço do saber sobre formas múltiplas de ensino para adultos, mas que, no entanto, não encontrou eco na prática social. (PAIVA, 2006, p. 528).

Tendo sido considerada uma conferência que se caracterizou pela pluralidade de conceitos emergentes nestes espaços de debate, foram levantados muitos temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica. Contudo, pode-se dizer que a Conferência de Paris foi a “difusora” do conceito de Educação de Adultos.

A V CONFINTEA, em 1997, enfatizou a necessidade de compreender o processo de mudanças instalado na América Latina, em meio ao crescente movimento de globalização através das ações do sistema econômico vigente. Acabaram por, contraditoriamente, demonstrar através da crescente presença dos jovens na educação de jovens e adultos, o quadro do fracasso do

sistema publico em relação à educação básica, revelado pelos dados das agencias e organismos internacionais.

Segundo Gadotti (2009), participaram nesta conferencia acima de 1.500 inscritos de 130 países. Tendo sido precedida de reuniões preparatórias em todos os continentes, com intuito de dar corpo e organizar a agenda de debate. Foi nesta CONFINTEA que foi aprovada a “Declaração de Hamburgo”, bem como, a adoção de uma “Agenda para o futuro” que incluiu a “Década Paulo Freire da Alfabetização”²⁸, compreendendo a Educação de Adultos como um direito de todos. Ressaltando a necessidade de diferenciar questões de gênero, de cultura numa abordagem de temas etno raciais e grupos minoritários, sendo atravessada também por outros temas como, a terceira idade, a educação para o trabalho, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e sociedade civil.

Assim, com base nestes estudos, é importante ressaltar que a repercussão deste encontro e seus inúmeros desdobramentos só foram possíveis, devido ao estabelecimento de parcerias entre governos e sociedade civil, numa dinâmica de inserção dos movimentos e ONGs através de redes e fóruns. Desse modo, a V CONFINTEA é considerada um dos marcos deste processo, por ter sido a primeira conferência que contou com uma participação substantiva das organizações não governamentais, tendo sido contabilizado cerca de mais de 40 ONGs, com uma representação acima de 300 pessoas de 50 países. Gadotti (2009) nos auxilia a compreender que:

Mesmo não tendo direito a voto, elas tiveram uma influência decisiva, sobretudo na preparação dos documentos regionais e também na elaboração do documento final da Conferência, buscando ampliar o papel da **educação popular** no conjunto das diretrizes políticas dos governos presentes. (p. 11)

Ademais, esta Conferência revelou que existem concepções muito diferenciadas de educação popular e de adultos, sendo imprescindível criar espaços de reflexão e debates sobre as atuais e novas demandas do campo.

No contexto brasileiro, destacamos IV Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia, entre os dias dois a cinco de setembro de 1986, os educadores presentes na conferência, vieram a público divulgar as resoluções, fruto do período de intenso debate sobre vários temas da problemática educacional brasileira, atendendo o convite de entidades organizadoras da presente conferência - Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e

²⁸ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

Pós-Graduação em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) - para a construção de uma carta Constitucional.

Contaram com a participação efetiva no evento, cerca de cinco mil participantes oriundos de varias regiões do Brasil. Assim, tais participantes reivindicaram que a nova Carta Constitucional consagrasse os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de modalidades de ensino, enfatizando o dever do Estado em promover os meios para a sua concretude e garantia, exigindo compromissos por parte dos candidatos às Constituintes no plano Federal e Estadual por meio do cumprimento das medidas propostas em prol da democratização da educação. Ao mesmo tempo, se comprometeram com a luta pela efetivação de tais reivindicações, através da organização e mobilização de suas entidades e movimentos.

Destacamos os princípios formulados na Carta de Goiânia²⁹, por considerarmos um grande marco, na participação da sociedade civil organizada, num movimento de intervenção e pressão sobre o Poder Público, levando-os a repensar os pilares da Constituição Brasileira. Assim o critério de seleção de tais princípios, partiu do lócus de análise do presente texto, uma vez que propõe o debate sobre o direito à educação em sentido amplo e sobre as bases da modalidade da EJA:

1 -, A educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino. educação nacional 2 - Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como de classe social ou de riqueza regional, estadual ou local.[...]4- O estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias da semana. [...]7 - É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever.[...] 9 - O ensino de 2º Grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos.[...]20 - O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino. (IV CBE; 1986, p. 54)

Segundo alguns especialistas como, Saviani (1997), tal documento, foi adotado quase na íntegra no capítulo destinado à educação na Constituição Federal. Diante desta ativa participação

²⁹ Trecho retirado do corpo do texto da Carta de Goiânia. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/carta_goiania.html>. Acesso em: 10 nov. 2013

começou a se delinear um movimento de construção de uma política específica para o campo educacional brasileiro, esta de maior fôlego, tendo uma proposta de substituir políticas anteriores, ditas passageiras, e consideradas na época modos paliativos de resolução de problemas.

Podemos, contudo, afirmar que a Carta de Goiânia, subsidiou não só a construção do capítulo sobre Educação na Constituinte, assim como, impulsionou iniciativas governamentais e não governamentais para a construção de uma política educacional coesa e uniforme a todo território nacional.

Exatamente pela efervescência do momento, no mesmo período da promulgação da Constituição, foi realizada a V Conferência Brasileira de Educação, que resultou na Declaração de Brasília. Sendo esta a base do primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que posteriormente, só seria sancionada em dezembro 1996 (SAVIANI, 1997).

Podemos afirmar que o projeto de LDB, apresentado em dezembro 1988, trazia como proposta central, reformar a educação nacional, visto que antiga LDB de 1961 e as reformas empreendidas em 1968 e 1971, não atendiam mais as novas demandas sociais e econômicas que o país almejava (SAVIANI, 1997; p. 23). Assim, fazia-se necessário preparar a escola para formar um novo tipo de cidadão, este adequado aos novos parâmetros e anseios vislumbrados.

Salientamos tal momento histórico, por se tratar de uma importante ação por parte da sociedade civil organizada na tentativa de compor um projeto de formação, por base de debates substanciais sobre concepções de educação, democracia e direito, promovidas nas comissões para a construção deste projeto de lei.

Ao retomarmos os debates sobre o quadro educacional brasileiro da época, vemos que a discussão não se tornou incipiente, ao contrário, ela toma novas formas, que ainda trazem questões de pano de fundo, que envolvem bases de direitos fundamentais. Nas palavras de Anísio Teixeira³⁰, presentes na comissão do projeto Lei³¹, o problema básico nacional, perpassa por três dimensões, a econômica, política e social:

³⁰ Anísio Teixeira- Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ver TEIXEIRA, Anísio. Estudo sobre o projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.48, p.72-123, out./dez. 1952.

³¹ Comissão realizada com parlamento cujo líder foi o educador, o Dr. Gustavo Capanema, o vice-líder e presidente da Comissão de Educação, o Dr. Eurico Sales e convidado ilustre Sr. Dr. Anísio Teixeira. Com o esforço de compor um debate que resulte na votação de uma lei nacional de educação, capaz de promover o movimento de emancipação educativa que dela esperamos. Disponível em: <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/livro8/projetoldb.html>>. Acesso em: 22 dez. 2103.

Problema econômico – porque resolve o da igualdade oportunidade para todos; político – porque habilita ao uso das franquias políticas; e social – porque cria a única hierarquia que não é iníqua: a do mérito e do valor. Somente, pois, com a sua solução é que o homem brasileiro estaria em boas condições de lutar pelas reivindicações posteriores – de melhor equilíbrio social. Seu preparo educacional é que o habilitaria para receber as novas franquias e novos direitos, sem o perigo de deformá-los, transformando-os em ameaças ao próprio equilíbrio social. (TEIXEIRA, 1952, p. 75).

Ainda enfatiza, nesta comissão:

Não me parece que estejamos aqui para discutir como "disciplinar" a educação nacional, mas como "promovê-la", como desencadear as forças necessárias para levar a efeito um movimento, a mobilização geral de esforços e recursos para resolver o problema do direito dos direitos do brasileiro: o de se educar para ser cidadão, para ganhar a vida e para viver com decência e dignidade. (TEIXEIRA, 1952, p.76).

Dito isto, diante deste apanhado de encontros em conferências de educação nos âmbitos nacional e internacional, vislumbramos o percurso de configuração do direito à educação, numa motriz que vai além da esfera institucional, sendo esmiuçado pelas ações históricas dos sujeitos coletivos, um percurso de lenta discussão pôr profícuas intervenções sobre o assunto, corroborando para uma maior aglutinação de pessoas e ideias sobre tais temáticas dando corpo e forma as agendas dos movimentos da época.

Fávero (2013, p. 51) destaca em um de seus estudos a forte relação existente entre Paulo Freire, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. Primeiramente, pelo contexto político/social efervescente de 1958, no 3º Congresso do Seminário Regional de Pernambuco e seus desdobramentos quanto à repercussão de tais propostas ao campo educacional, principalmente nos espaços de debate sobre educação pública.

Para o autor o pensamento freiriano sofre grande influência da pedagogia dos movimentos sociais, pois propunha de um lado a criação de uma nova mentalidade do educador e, de outro, a renovação dos processos educativos, substituindo o “discurso pela discussão” (FAVERO, 2013, p. 49-63), através de técnicas de educação em grupos, cinema e elementos teatrais como a dramatização e meios de comunicação como, radio e imprensa (FAVERO, 2013, p. 49-63).

Em decorrência do Congresso que reuniu mais de 600 educadores, o governo Federal reforçou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) com a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e com a criação do Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), mas que, no entanto, não revelaram mudanças significativas, pois não consideravam as insurgências propostas por Paulo Freire. Apesar da ação integrada com vistas de secar as

fontes do analfabetismo no discurso da época, tais ações não davam conta da demanda e dos abismos sociais existentes.

A perspectiva de trabalho apresentada no relatório da referida 3ª Comissão, de forma sintética, nos dá indícios como foi se delineando as lutas por uma perspectiva de educação pública pensada de baixo para cima, nos espaços de enfrentamentos do campo. Os anseios defendidos pelo relatório só tiveram concretude no Movimento de Cultura Popular (MCP), criado no início dos anos 60, na primeira gestão de Miguel Arraes como Prefeito de Recife, do qual Paulo Freire foi um dos fundadores (FAVERO, 2013, p. 51). Desse modo, no bojo dos movimentos foi relativamente forte a presença das atividades e experiências da educação popular, bem como os princípios constantes da pedagogia de Paulo Freire, na defesa pela ampliação do atendimento e melhoria na qualidade os cursos oferecidos à educação de Jovens e Adultos.

Um exemplo disso, destaca Manfredi (2009, p. 142)³², foi a incorporação da pedagogia de Paulo Freire por dois importantes movimentos; a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Pois, embora distintas, ambas aliam a Educação de Jovens e Adultos às necessidades e aspirações de parcelas da população, incorporados pelos respectivos movimentos de modo sistemático, construindo um currículo próprio e que atende a especificidade de cada movimento.

Osmar Fávero (2013, p. 55) destaca ao mesmo tempo em que o MST ampliava progressivamente sua compreensão sobre alfabetização e seu desdobramento em relação ao ensino fundamental, como direito dos jovens e adultos não escolarizados, aprimorava cada vez mais sua compreensão sobre a educação. Delineando com maior clareza e de forma organizada o modelo educacional, com premissas próprias e abordagens metodológicas específicas que potencializam uma formação em busca da transformação.

Ao nos debruçarmos sobre essas tramas históricas do campo da educação notamos que nesse espaço de enfrentamentos e pressões sobre as políticas públicas, observamos com certa clareza este movimento pendular, de avanços e retrocessos, que contam com atores sociais que vão além da corporificação do Estado e da sociedade civil, sendo este complexo e contraditório.

Contudo, diante tais ganhos e muitos outros, protagonizados pela luta dos movimentos sociais – afirmamos que suas ações visam indagar os programas e modelos de formação de modo

³² Manfredi, 2009, p. 142, destaca que tanto as acepções Freirianas, como as experiências de educação popular vivenciadas neste período de resistência, serviram como pilar para propostas educativas desenvolvidas em muitos sindicatos, que posteriormente se organizariam para criar CUT e edificar a Política Nacional de educação.

a realizarem um movimento de pressão sobre as políticas públicas e a própria concepção de formação dominante – sendo vistos como agentes potencializadores de conquistas sobre a questão do direito à educação.

Ao retomarmos alguns nexos históricos, constatamos que a educação sempre foi um campo efervescente de lutas, com a participação de sujeitos sociais através de movimentos sociais e populares que no decorrer desses processos, se contrapuseram ao modelo educacional até então vigente, mas que através de sua atuação histórica potencializaram movimentos de ruptura ao que estava posto, alargando o sentido de autonomia e emancipação humana pela educação. Assumindo grande força nos anos 60, fomentando críticas severas à precariedade da infraestrutura das instituições escolares e a inadequação do material didático (este totalmente desarticulado à realidade vivida dos estudantes). Propondo uma revolução dos processos educativos enfatizando uma educação “com o homem e não para o homem”, coordenada pelo educador Paulo Freire (GADOTTI, 2000).

Ciavatta (2003) afirma que a história registra dois movimentos de presença de sujeitos sociais envolvidos nos embates em defesa de um determinado projeto de sociedade. Num primeiro momento, as elites, os intelectuais e governantes, num movimento verticalizado, pondo e dispondo dos meios e recursos do campo educacional, construindo e aplicando leis, definindo diretrizes, produzindo, de maneira sistemática, meios avaliativos que dissimulam a realidade pelas aparências, porém, pouco efetivos na resolução de problemas substanciais básicos do campo educacional, tais como exclusão, evasão, repetência, más condições do aparelho escolar, dentre outros.

Num segundo momento, em plano maior, emergem as demandas sociais da população reivindicando uma educação diferente da proposta de escola burguesa (anos 10), educação elementar (anos 20 e 30), escolas secundárias (anos 40 e 50), ensino superior (anos 60 e 70). Nos anos 80, tais demandas referem-se a todos os níveis educacionais e serviços de creche, capacitação profissional, melhorias estruturais e organizativas educacionais. Nos anos 90, retomam-se as discussões sobre as demandas da educação básica, no entanto, cresce uma forte ameaça ao ensino superior público e gratuito. “Em todas as épocas, os setores mais conscientes da sociedade têm cobrado do Estado uma educação pública e gratuita e a luta pela defesa de suas instituições” (CIAVATTA, 2003, p. 94).

Nesse sentido, podemos afirmar que os discursos triunfalistas do capital, seja de âmbito nacional e mundial, realizam o ocultamento das vozes dissonantes dos reais protagonistas históricos, impulsionadores de grandes avanços no campo educacional. Grupos estes, que realizam, portanto, o que Arroyo (2012, p. 32-31) chama de movimento de ressignificação da pedagogia, ou seja, “reeducam a educação”, na medida em que, obrigam o campo a redefinir-se diante do questionamento dos modelos e currículos de formação postos.

Estes coletivos em movimento mobilizam de tal maneira as teorias pedagógicas, ao ponto de questionar não só os currículos, didáticas, as organizações e estruturas dos sistemas escolares, mas também a docência e identidades de seus educandos. Neste sentido, Arroyo (2012) ressalta:

Os que chegam aos movimentos sociais são outros, não são os mesmos; nem os filhos dos coletivos em movimentos sociais, os sem-terrinha, [...], que acompanham os pais nas lutas por terra, são os mesmos, alunos quando chegam às escolas do campo; nem os indígena, quando acompanham seus pais, sua comunidade nas lutas pelo território, por suas línguas e culturas, são os mesmos [...]. Se eles não são os mesmos, se os educandos não são os mesmos, nós, professores, não poderemos ser os mesmos. (p. 32- 31).

Diante disto, somos levados cotidianamente a pensar e repensar nossas ações, práticas e concepções, num eterno movimento de ressignificação, por vezes impulsionados pelas relações com os outros. O enlace dos movimentos e a educação tornam-se fundamentais, na medida em que dá força a renovação das lutas nos contextos desiguais e excludentes promovidos pelo capital. Busca-se, superar quase que de maneira atemporal os modelos formativos pasteurizados e incipientes, trazendo à tona nos espaços de debate projetos de formação e sociedade diferentes ao que está posto.

Apesar de constataremos muitos ganhos históricos frente aos embates hegemônicos, dentre eles a garantia de uma “educação como direito de todos de forma constitucional”. Ainda nos deparamos com políticas esvaziadas e reticentes às propostas articuladas com as reais demandas populares, fazendo com que esta educação, moldada pela lógica neoliberal, impeça o reconhecimento de seus atores como protagonistas de suas realidades vividas, negando mais uma vez suas singularidades e identidades culturais enquanto grupo social, vetando qualquer forma de organicidade e reconhecimento do papel social que desejam assumir.

Em busca de uma coesão nos percursos analíticos propostos, ratificamos a presente contribuição para o campo de debate, na medida em que realizamos um breve panorama sobre algumas inferências realizadas pelos movimentos na construção do direito à educação nas

Conferências de Educação Internacional e Nacional, por acreditarmos serem as bases geradoras do movimento pela consolidação do direito numa esfera Global.

Portanto, por estas vias, afirmamos que os movimentos sociais podem ser considerados um dos grandes atores que confrontam as políticas públicas ontem e hoje, num bailar que promove conflito e não um eterno e passivo consenso. Daí a extrema importância de potencializarmos a análise constante de tais tensionamentos históricos, por se tornarem campos fecundos e potencializadores da transformação.

Enfatizamos que nosso principal objetivo, nesta sessão, foi um estudo sobre a construção e consolidação da questão do direito à educação pelas vias de participação coletiva, fomentando o debate sobre a importância histórica dos movimentos sociais na defesa pela ressignificação da educação pública, através de ações históricas pela luta do direito à educação. Acreditamos, contudo, que só conseguiríamos contemplar de maneira ampla tal estudo, se abordássemos o campo da educação popular, por expressar íntima relação com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO OBJETO DE POLÍTICA CURRICULAR NOS ÚLTIMOS OITO ANOS

Neste capítulo pretendemos elencar o cenário político que envolveu as ações governamentais para educação nos últimos oito anos, com intuito de deflagrar o movimento de reformulação que foi criando engendramentos e tessituras que envolveram o campo da educação em nível Nacional e Estadual. Nessa direção, visando contribuir de maneira significativa com os debates suscitados pelas produções do campo das políticas públicas, mais especificamente, no contexto das políticas curriculares. Buscamos analisar a política curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando-a inserida num plano de formação maior, sendo possível com isto, promover a articulação entre os planos formativos Nacionais e Estaduais, de modo a abranger as políticas em sua totalidade.

Faz-se necessário partimos do conceito de unidade-distinção (BONFIM, 2012, p. 66) que concebe o Estado e a Sociedade Civil de forma ampliada. Sendo estes pertencentes a dois grandes planos superestruturais, nos quais exercem funções inseparáveis, porém conectivas e organizacionais. Nesse sentido, Bonfim (2012, p. 25) destaca:

Quando Gramsci propunha “Buscar a real identidade na aparente diferenciação e contradição, e descobrir a substancial diversidade por trás da aparente identidade”¹, queria utilizar o método da totalidade, caro ao marxismo, como unidade-distinção, nesse sentido valorizou as especificidades das partes, abrindo caminho, assim, para evitar dois erros comuns ao entendimento da política: pensá-la como epifenômeno da economia; ou como atividade autônoma. Dessa forma, Gramsci criticava não só a separação (só distinção) de economia, história e política, como também a determinação da economia sobre as demais partes da totalidade.

Por este prisma, aos buscarmos compreender o pano de fundo que envolve as tessituras que compõem a sociedade civil e o Estado, propomos superar os equívocos difundidos através de estudos estruturalistas e economicistas que reduzem toda a potencialidade de sua compreensão. Conceber de modo indissociável a educação, a política, a história e a filosofia é possibilitar à construção de modos alternativos de se pensar a escola, entendendo-a como um organismo de produção cultural capaz de munir os subalternos de uma práxis transformadora, mesmo sob as bases de projetos formativos culturais dominantes burgueses, sendo capaz de potencializar a transformação dentro do próprio sistema.

Considerando as últimas décadas, no que tange as intervenções governamentais no campo da educação, mais especificamente sobre programas e projetos de formação, notamos um caráter de descontinuidade. Pois, giram entorno da permanência ou não da gestão governamental que propôs o projeto, e adesão de parcerias entre instituições públicas e privadas. Sob esta lógica, as políticas curriculares são criadas e recriadas através de um processo nomeado por Ball (2001) de “bricolagem”³³ que seria um movimento constante de sobreposições de fragmentos de idéias de outros contextos, antes testados e aplicados. Sempre visando um refinamento das propostas, adequando-as à realidade a ser modificada, buscando a atualização de teorias de investigação, de adoção de tendências oriundas de iniciativas realizadas tanto no espaço nacional quanto internacional. Sendo por este prisma um movimento de retomada de ideias anteriores em nova roupagem, mas que em sua gênese partem da mesma concepção.

3.1 As ações governamentais para o campo da educação em nível Nacional e Estadual para EJA

Historicamente, vem-se atribuindo ao campo da EJA a urgência na elevação dos níveis de escolarização e do nível cultural dos cidadãos, embasada na concepção de alfabetização voltada exclusivamente a tornar os sujeitos dessa população escolar aptos a ler, escrever e contar. Competências estas, eleitas, historicamente, carro chefe de muitas políticas governamentais no Brasil.

Desde os anos 90, notamos que as ações governamentais são norteadas pelo ideário neoliberal, que concebe o Estado como mínimo, regulador do ajuste fiscal, visando à garantia do superávit para o pagamento da dívida externa e interna do país; altos níveis de acumulação, privatização e direcionando riquezas nacionais para grupos econômicos de interesse transnacional, dentre outras ações. Levando os direitos sociais serem negligenciados à maior parte da população, especialmente saúde e educação. Por estas bases a educação em geral vincula-se a uma perspectiva de adestramento - mesmo que considerada a concepção de que todo

³³ Ver LOPES, A. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2014.

trabalho manual é norteado por uma manifestação intelectual, nos quais uns exercem ou não a função de intelectuais na sociedade, como afirmava Gramsci - num eterno movimento de acomodação de lugares sociais adequados, limitando-se a formar “cidadãos mínimos”³⁴, que pensam e reagem minimamente, atendendo de forma interesseira e imediatista às demandas do sistema econômico vigente.

Dito isto, nunca foi de interesse do atual modelo hegemônico dominante, a promoção de uma educação de qualidade em sentido pleno, exatamente por ser considerada como frente de investimentos, extremamente lucrativos, uma vez que busca parcerias com empresas e organismos privados nacionais e transnacionais, impondo uma corrente corporativista e regimes de voluntariado para a solução de fissuras estruturais.

As políticas de responsabilização unilaterais realizam tanto um alargamento do sistema dual de educação, quanto à manipulação de indicadores através do ocultamento da realidade do sistema. Freitas (2007) destaca que a ideia de “igualdade” no acesso sob a ótica liberal tem como sustentáculo a meritocracia e o empreendedorismo, não suportando conviver com a chamada “igualdade de resultados”. A saber³⁵:

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores “neutros” como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC.

Assim muitos dos jovens estudantes de regiões periféricas vivem um tipo de “eliminação adiada”³⁶, movimento este realizado pelas políticas públicas contemporâneas promovidas por ações estratégicas como aprovação automática e retenção em determinados ciclos, a fim de obter subterfúgios na produção de indicadores de larga escala camuflando o real quadro do sistema público. Desse modo, tal eliminação se dá através do processo de permanência dos mesmos

³⁴ Sobre esta questão, aprofundaremos nas análises sobre o programa de formação do “Nova EJA” ainda nessa sessão, buscando tencionar os nexos teóricos sobre o plano de formação integral humanista sob a égide da concepção de escola unitária proposta pelo pensador italiano.

³⁵ FREITAS, L. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

³⁶ *Ibidem*, p. 32

durante certo tempo no interior da escola, postergando sua eliminação, marcando assim novas formas de sedimentação.

Uma das ações que refletem a influência dos organismos transnacionais sobre modelos políticos educacionais é o SAEB, que se consolidou como inovação no ano de 2007, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) cria o índice de desenvolvimento da Educ. Básica (IDEB). O Estado neste momento é visto como “agente avaliador”, pois instituiu de forma explícita a linguagem competitiva e racionalizadora do mercado, que visa os aspectos quantitativos e a redução de indicadores, através da mensuração de desempenhos institucionais, de forma homogênea sem considerar as especificidades das mesmas.

O SAEB foi uma ação governamental que trouxe por objetivo conhecer a fundo os problemas e deficiências do sistema educacional oferecendo subsídios para formulação e monitoramento de políticas públicas, com o propósito de elevar a qualidade do ensino brasileiro. Esse movimento parte de uma ação gerencial que dá prioridade aos resultados quantitativos levantados pelas avaliações nacionais, realizadas a cada dois anos. Após a integração dos resultados da Prova Brasil e do Censo Escolar, que resultou na criação do IDEB, foi dado um grande enfoque a políticas avaliativas e de acompanhamento do ensino público brasileiro, tendo como preocupação realizar um diagnóstico, no que diz respeito à movimentação, fluxo escolar e aprendizagem dos alunos através dos índices de desempenho das unidades escolares nas avaliações do INEP.

Os pilares que sustentam o sistema econômico atualmente refletem a face “dependente”³⁷ do capital. Para Fernandes (1981), torna-se crucial a condição de dependência para a manutenção da ordem capitalista vigente, como intuito de controlar os países a partir da produção da mais valia, elevando os índices de desemprego e deflagrando o quadro de extrema exploração com uma organização de força de trabalho desumana, com baixos salários e jornadas de trabalhos excessivos. Esta lógica instituída, não só alimenta o maquinário hegemônico dominante, como também as nações desenvolvidas, uma vez que exercem influências diretas ao campo econômico, extraindo recursos e realizando investimentos de alto retorno a economia externa.

Ao analisarmos as políticas para Educação, mas especificamente, para Educação de Jovens e Adultos, adotada no Brasil durante os dois mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da

³⁷ Termo cunhado por Florestan ao referir-se a estrutura do sistema econômico capitalista burguês no Brasil. FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Silva (2003-2006 e 2007-2010). Notamos, inicialmente, uma postura conservadora no âmbito econômico, sendo apresentada como medida de abrandamento do grande capital e o setor financeiro.

Entretanto, vislumbramos uma contraposição em relação ao Governo anterior (FHC), pois este se configurou como um governo de efetivação do projeto neoliberal, sobre frentes institucionais, com o grande volume de medidas provisórias que viriam a substituir muitos decretos dos governos militares. Esta contraposição pode ser notada, pela transferência de renda aos setores mais pobres da população. Um exemplo disso foi o Programa Bolsa Família e o aumento real do salário mínimo no decorrer de seus dois mandatos. Também se destaca o aumento de investimentos de uma maneira geral.

As gestões Lula, no entanto, deram continuidade às políticas ou ações que beneficiavam os grupos econômicos hegemônicos, mas que ainda sim, evidenciaram nos espaços de construção de políticas públicas correlações de forças e as contradições presentes nessas administrações. Ademais, nesta gestão, a EJA alcançou certa visibilidade, diante de avanços na política pública em vigor, mas que não podem ser consideradas como grande ganho, pois ainda configurava-se enquanto uma modalidade de educação estruturada para atender demandas econômicas do campo produtivo, sem quaisquer preocupações com questões formativas mais amplas.

Desse modo, podemos observar que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva pode ser caracterizado pelo claro enfrentamento e divergências de Planos de Nação, ou seja, o conflito evidente de projetos societários divergentes. O cenário político social que configurou sua eleição se deu pelo movimento de coligação de forças políticas que representaram os setores organizados da classe trabalhadora aliadas a uma fração do capital nacional. Após a estruturação governamental nota-se que foram destinados cargos para personalidades políticas ligadas a setores sociais múltiplos como conservadores, extremistas ou oligárquicos, com a pretensa necessidade de se acalmar o grande capital financeiro, desmistificando as previsões catastróficas dos analistas em defesa ao grande capital.

[...] de maneira muito sintética, podemos dizer que Lula foi eleito por uma coligação de forças políticas organizadas que “representam” - com todas as distorções que a representação política tem nas sociedades burguesas, sobretudo nas burguesas patrimonialistas, como a brasileira - setores da classe trabalhadora organizada (ou, melhor dizendo, da sua burocracia sindical) aliados a uma fração do capital nacional, “representada” pelo vice-presidente, José Alencar. As forças não tão visíveis são as que, embora possam ter tido maior predileção num momento por Serra, perceberam e percebem a importância de não apostar todas as fichas num só cavalo- perdão, candidato

- e sabem que mesmo candidatos com origem e trajetória popular tem flexibilidade e “sensatez” suficientes para ouvir o mercado. (DAVIES, 2004, p. 149).

Um dos grandes destaques dados neste momento, mesmo diante da manutenção das matrizes econômicas antecessoras, foi à transferência de renda aos setores mais pobres da população, através de projetos/política pública como bolsa família e o aumento do real salário mínimo, tendo por base os mesmos índices inflacionais do governo FHC - o ganho real foi acumulativo que atingindo cerca de 52,83%, calculado pelo IBGE. Também constatamos que o governo Lula teve resultados satisfatórios quanto à geração de emprego. Segundo dados fornecidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) foram criados 15.048.311 novas vagas com carteira assinada nos oito anos de sua gestão.

Observamos no período de 2002 a 2010 grandes investimentos no campo da educação, como a construção de novas universidades e escolas técnicas, mesmo que consideradas contraditórias e deficientes, ocorreu um aumento do percentual de investimentos diretos ao campo da Educação. Tais ações, evidenciavam o movimento pendular da Gestão, que ora inclinava-se para a realização de políticas direcionadas as camadas populares, mais especificamente aos setores excluídos da população, ora alimentava-se de políticas que repercutiam de forma negativa o setor populacional, na medida em que realizava a manutenção de políticas conservadoras no plano econômico. O que de certo modo, ratificava que esta gestão seguia a tônica dos debates sobre o movimento de correlação de forças que perpassavam o aparelho estatal.

O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD vem realizando o ações durante a atual gestão voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, através da definição de políticas públicas específicas para esta modalidade de ensino atendendo as demandas Nacionais, Estaduais e Municipais. Assim para este fim foi criada a chamada Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com vista à coleta, sistematização, tratamento estatístico dos dados relacionados à EJA, necessários à produção de diagnósticos. Desse modo, a Agenda Territorial, almeja a elaboração de uma base de dados georreferenciada, relativos ao Estado do Rio de Janeiro e seus municípios em seus aspectos socioeconômicos, educacionais e

institucionais. Devendo, contudo, subsidiar tanto o diagnóstico situacional desta modalidade no Estado, como conseqüentemente, o Plano Estratégico que foi implantado a partir de 2011³⁸.

A Agenda territorial³⁹ pode ser compreendida como uma ação do poder público e da sociedade civil em favor da garantia e permanência do direito à educação da população jovem e adulta, Sendo esta, um espaço de debate sobre possíveis estratégias para a articulação territorial das ações de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos. Tendo como diretrizes:

a) promover a articulação entre as demandas sociais e ofertas de políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos; b) Estimular a constituição de redes sociais de cooperação visando ao protagonismo dos atores sociais na construção de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: gestores, educadores, fóruns de EJA, fóruns de Educação do Campo, Universidades, Movimentos Sociais e Sindicais, entre outros; c) Estimular a integração das políticas de educação formal e não formal, no âmbito da política de Educação de Jovens e Adultos; d) Apoiar processos educativos que favoreçam a produção do conhecimento, sistematização, socialização das experiências, a partir da realidade local e do respeito à diversidade cultural, de gênero, etnia e de ecossistemas; e) Apoiar experiências inovadoras de Educação de Jovens e Adultos no âmbito da economia solidária e sustentável. (MEC.– SECAD DIRETORIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA, p. 6).

Entretanto, mesmo com iniciativas de alargamento dos espaços de debates sobre possíveis estratégias de ação, articulado às demandas em conjunto com a sociedade civil organizada, o que se mantém no processo final na produção de políticas públicas é o silenciamento dos reais anseios populares tão debatidos nesses espaços. Uma vez que os programas aplicados à modalidade de ensino trazem em si, a proposta do “novo” como algo transformador mais que, no entanto, mantém as bases de um projeto societário dominante por meio de “velhas” iniciativas governamentais.

Segundo Fernandes⁴⁰ (2005; p. 247) o sistema o qual somos submetidos, apresenta um conglomerado de elementos compósitos desenvolvidos pelo processo de “arcaização do moderno e a modernização do arcaico”, ou seja, ao mesmo tempo em que buscam uma modernização dos meios de produção para ampliação do sistema econômico, adotam posturas paternalistas e retrógradas que visam à manutenção do sistema posto. Bem como, se utilizam de programas e

³⁸ Disponível em: <http://www.fesp.rj.gov.br/ceep/projeto_atividades/eja.html>. Acesso em: 16 out. 2013.

³⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12308&Itemid=619>. Acesso em: 11 nov. 2014.

⁴⁰ FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

projetos de nação antes criados e testados, extraindo suas ideias centrais readaptando-as a novos contextos. Contudo a face dependente deste sistema nada mais é do que a fusão do velho no novo, reafirmando a herança deixada pelo modelo autocrático-burguês no processo de construção do capitalismo dependente que tem como sustentáculo o arcaico e o moderno.

Entretanto, no período compreendido entre 2003 a 2006, foram desenvolvidas várias iniciativas no campo da EJA, dentre elas o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), o Fazendo Escola e o Projeto Escola de Fábrica. Na atual Gestão do Governo Dilma, vislumbramos o mesmo tracejo que posteriormente nos dedicaremos, ao abordamos os programas de formação destinados a esta modalidade de ensino, mas especificamente de âmbito Estadual do Governo Sérgio Cabral.

Destacamos alguns programas em território Nacional que visavam à unificação da escolarização da EJA com a qualificação profissional com o programa lançado em 2005, o PROEJA, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho, para o terceiro segmento, ensino médio, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que tinha como lócus ampliação do ensino fundamental na EJA. O programa começou sendo aplicado nos Institutos Federais, mas em seguida contou também com parcerias entre as redes públicas educacionais, responsáveis pela estruturação e organização de materiais específicos (BRASIL, 2012). Na mesma linha, com o propósito de entrelaçar o mundo do trabalho na EJA, o governo idealizou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), instituído pela Lei nº 1.129, de 30 de junho de 2005, com reedições (BRASIL, 2005). Diante de tais frentes, norteados pelos estudos de Gramsci no que concernem os modelos educativos italianos, Atualmente nos deparamos com anseios Estatais – que defendem modelos de formação para o emprego e não para *o trabalho*, no sentido mais profundo do termo- através de políticas publicas direcionadas as camadas populares trabalhadoras.

Ainda em âmbito nacional, temos o Programa nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica e ainda permanece ativo em 2015. Conta com um conjunto de instituições e iniciativas como a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica que está presente em todos os estados brasileiros, oferecendo cursos de formação inicial, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação. O Programa Brasil Profissionalizado que objetiva a ampliação da

oferta e ao fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais em parceria com o Governo Federal, dentre outras frentes. Este programa teve um claro destaque nas gestões dos Governos Lula e Dilma, se tornando o carro chefe de suas ações para o alargamento e difusão do Ensino Profissional, tanto nos espaços públicos como privados, Ações estas que acabam desnudando seu caráter contraditório.

A partir de 2000, a educação começou a ser norteada por uma lógica de gerenciamento, cujos pressupostos são alimentados pela concepção neoliberal de controle de gestão com a realização de avaliações externas; determinações de metas objetivando determinados fins e a descentralização de recursos que chegam a inferir no cotidiano escolar e principalmente na ação docente. Esta lógica circunscreve um modelo educacional que prima por uma escola produtiva, “uma escola que apresente baixos índices de repetência e de evasão e cujo corpo discente auferisse altas médias em testes padronizados, elaborados de maneira centralizada pelos organismos governamentais”. (NAJAR, 2006, p. 159).

Ao longo do Governo Sérgio Cabral, a SEE foi gerida por três representantes diferentes. Inicialmente foi ocupada pelo professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Nelson Maculan, que saiu em fevereiro de 2008, por discordar das inferências políticas no órgão. Posteriormente, quem assumiu foi Tereza Porto, ex-presidente do Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado (PRODERJ)⁴¹, que logo ao entrar comprometeu-se, prioritariamente, com o âmbito gerencial da Secretaria, tendo como objetivo sua informatização. Em 2010, o órgão passou a ser gerenciado pelo economista Wilson Risolia, um dos coordenadores da modernização do RioPrevidência. Notavelmente, esses dois últimos gestores, defenderam a lógica da eficiência corporativa e produtivista do mercado.

Observamos que este redirecionamento político/gerencial apresentou como objetivo central, não apenas a reformulação de maneira pontual, mas sim projetar ações futuras embasadas pela busca do padrão de qualidade estabelecido por esta concepção de educação, através de ações instantâneas e ditas eficazes. Defendeu-se, por essa perspectiva, que o campo educacional não precisa de maiores investimentos ou recursos, e sim uma total reestruturação através de um “Choque de ordem”. Este termo foi muito enfatizado na apresentação do Plano de Metas do

⁴¹ PRODERJ- A lei nº 4.480 alterou o nome e atualizou as atribuições do PRODERJ. O Centro de Processamento de Dados do Estado do Rio de Janeiro passa a ser denominado Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro, sendo mantida a sigla Proderj.

Estado do Rio de Janeiro no dia sete de janeiro de 2011, pelo então Governador Sergio Cabral e o secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro Wilson Risolia, através da publicação do decreto nº 42.793. Neste decreto um dos anexos, estabeleceu programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

O PME/RJ descreveu as cinco frentes de atuação para educação pública no decorrer dos quatro anos. Tais frentes visavam abordar temas centrais do planejamento como as questões pedagógicas (Currículo Mínimo), o remanejamento de gastos (remuneração variável, o auxílio-qualificação para professores, o auxílio-transporte), a rede física (questões sobre a infraestrutura), o diagnóstico de problemas e os cuidados com os alunos (criação da Escola SEEDUC), entre outras ações⁴².

Alguns pilares que fundamentaram a ação do governo estadual nos despertaram, principalmente da forma que foram difundidos. O programa organizou em forma de cartilhas⁴³ individuais, a apresentação de suas estratégias e frentes de atuação com chamadas expressivas no que tange as questões de desempenho, como o regime de bonificação estruturada sob a lógica de recompensa aos servidores que alçarem às metas da unidade escolar. Com o monitoramento da gestão integrada da escola (GIDE) - que consiste em um sistema de gestão que busca a concretização das metas estipuladas pelo plano proposto, atenta aos aspectos estratégicos, políticos e gerenciais - a SEEDUC buscava fazer com que fossem cumpridas as metas, tanto pelo corpo docente quanto pelos alunos, dentre elas a efetivação do Currículo Mínimo proposto.

Tal acompanhamento esteve e está totalmente vinculado à avaliação das unidades escolares para o sistema de remuneração variável que instituiu a lógica de competitividade pela busca de um bom desempenho. Para tanto, por serem considerados “deficientes” às demandas atuais da rede de ensino, foi criado um programa de formação continuada com direito a auxílio qualificação.

Contudo, observamos que a SEEDUC/RJ estruturou em regime de parcerias um conglomerado de normas, apostilas, provas unificadas e conteúdos pedagógicos padronizados; tendo como norte a constante retórica de programas de formação continuada na urgência de soluções do campo educacional, algo que só camufla as reais debilidades do sistema posto. Nessa perspectiva,

⁴² Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=140730>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

⁴³ Cartilhas disponíveis neste link: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>>. Acesso em: 12 set. 2014

atribuiu aos docentes a responsabilização pela deteriorização de todo o sistema de ensino, não levando em consideração questões basilares como condições mínimas de infraestrutura, valorização salarial e alargamento real ao acesso de uma educação de qualidade única, não apenas acessível a uma pequena parcela da sociedade.

Entender os engendramentos que constituem tais ações, compreender os pressupostos que embasam essas concepções, ampliar a visão sob essas políticas de modo a vislumbrar as inúmeras contradições é algo fundamental para compreensão da realidade no qual estamos inseridos.

Seguindo a tônica dos espaço/tempo de produção das políticas públicas para o campo educacional, nos deparamos que a postura gestora adotada pelo Estado sofreu grande influência do Programa Nova Escola, aprovado pelo decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000. Apresentado pelo então secretário de Educação Cláudio Mendonça, como um Programa de Reestruturação da Educação Pública no Estado do Rio de Janeiro, durante as gestões dos Governadores Anthony Garotinho (1999 a 2002) e Rosinha Matheus (2003 a 2006), contando com o apoio do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Com esta adoção a avaliação externa tornou-se eixo basilar para as ações de gerenciamento e controle de recursos para o campo educacional a partir desse período com grande força, mesmo após o término deste programa⁴⁴.

Nesse sentido, podemos notar que aos poucos foi se construindo através de múltiplas frentes o consenso de que a educação não necessitava de novos aportes de investimentos, mas sim uma melhor utilização dos recursos disponíveis, mesmo que escassos. O debate sobre a questão de qualidade na educação pública, sob o prisma neoliberal, articula-se pelo reordenamento de gastos e reformulações eficazes de gestão, ignorando totalmente a realidade da rede pública. Najjar (2006) afirma:

Forja-se, assim, uma idéia de qualidade marcada por uma perspectiva produtivista, pois escola de qualidade passa a ser sinônimo de uma escola que consegue, com recursos limitados, atingir determinadas metas mensuráveis, referentes, sobretudo, ao fluxo escolar e à inculcação, por parte dos alunos, de determinados conteúdos previamente selecionados das disciplinas que são tradicionalmente trabalhadas nas escolas. (p. 161).

No mote das atuais políticas estaduais vislumbramos que a educação é compreendida como negócio, e estrutura-se por ações baseadas no mercado, definindo medidas de bonificação salarial para professores e diretores, caso os descritores avaliativos dêem um quadro de destaque à rede Estadual, não tendo a preocupação, se o quantitativo desses índices apresentados, vão realmente

⁴⁴ Para maior aprofundamento sobre o programa Nova Escola ler a dissertação de SILVA, M. F. *O programa Nova Escola: uma análise sobre as políticas neoliberais no Estado do Rio de Janeiro e as resistências dos movimentos sociais*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

expor a realidade do sistema Educacional Estadual ou, principalmente, os reais motivos de sua deteriorização. Por esta lógica, afirma-se que o trabalho dos profissionais da educação só terá relevância e valor, na perspectiva governamental, baseado na análise do sucesso ou fracasso dos alunos nas avaliações externas.

Para Sacristán (2000, p. 110)⁴⁵ as políticas de inovação trazem consigo, “[...] uma prática assistencialista às escolas e de aperfeiçoamento dos professores como estratégias para melhorar o ensino”. Atribui-se ao docente a deficiência do sistema Educacional Estadual sem contar com o processo privatista de investimentos financeiros, pois tende a realizar projetos em regime de parceria com instituições privadas, ou muito menos sem considerar mínimas condições de trabalho no espaço escolar que transcendem as dimensões materiais e imateriais.

Atualmente observamos projetos como o programa dupla escola⁴⁶, que apresenta a perspectiva de uma escola de dupla jornada. Este programa estrutura-se através de parcerias com empresas privadas. Sua base curricular é voltada a metodologia de integração da formação profissional ao currículo do Ensino Médio.

Outro programa implantado na rede Estadual é o Projeto Autonomia, que muito se assemelha ao Projeto Nova EJA. Ambos apresentam algumas especificidades que os distinguem, um é restrito à rede estadual de ensino e o outro está presente em varias regiões do Brasil. Lançado em março de 2009, o Projeto Autonomia, tem como principal objetivo diminuir a distorção idade-série dos alunos da Educação Básica com idade mínima de 15 anos no Ensino Fundamental e de 17 anos no Ensino Médio. Para isto, visa corrigir o fluxo de 70 mil alunos, concentrando suas ações através da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho.

Tendo por bases pesquisas realizadas pela Secretaria de Educação Estadual, constata-se que atualmente, 41% dos alunos do Ensino Fundamental e 61% do Ensino Médio apresentam a distorção idade-série, isto é, têm idade superior à que deveriam ter para cursar determinada série. Nas palavras de Rosana Mendes⁴⁷ “o percentual é imenso porque a distorção é progressiva. Já temos alunos na segunda e na terceira série do Ensino Fundamental com esse problema”, informa

⁴⁵ SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1734316>>. Acesso em: 28 out. 2013

⁴⁷ Para maiores informações sobre tais programas. Disponível em: <<http://www.conexaoaluno.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1732>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

a gerente-executiva, antes responsável pelo projeto Autonomia na SEEDUC. Este projeto disponibiliza um suporte metodológico aos docentes, através de catálogos e material audiovisual com as tele-aulas fornecidas por outras instituições privadas, sendo mais um aspecto que o diferencia do Projeto Nova EJA, pois este conta com um material didático impresso e virtual próprio criado pelo programa.

Também localizamos o Projeto Ensino Médio Inovador que foi proposto pelo Ministério da Educação, em 2009, com a adesão da Secretaria de Educação, estando em desenvolvimento em 16 unidades escolares da rede pública Estadual de Educação. Este programa inicialmente foi implantado nas primeiras séries das 16 escolas inseridas no programa, tendo como previsão no período que foi lançado abranger até 2012, todas as séries dessas escolas.

Uma das iniciativas da Rede Estadual chama atenção por instituir a mesma lógica de bonificação atrelada ao destaque de desempenho como o projeto Renda Melhor Jovem, característica esta recorrente nas políticas contemporâneas tanto de âmbito Estadual quanto Nacional. Este projeto é apresentado como uma poupança-escola anual, voltada para jovens integrantes de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, Renda Melhor e o Cartão Família Carioca, que sejam matriculados na Rede Regular de Ensino Médio Estadual até 18 anos incompletos. Os estudantes locados neste projeto recebem o benefício ao ser aprovado no fim de cada ano letivo. Ao concluir o Ensino Médio, o beneficiado poderá receber ainda um adicional, caso apresente bom desempenho na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Através de dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado, em 2011, o Programa Renda Melhor Jovem incluiu 6.500 jovens dos municípios piloto – Japeri, Belford Roxo e São Gonçalo. Em 2012 o Rio Sem Miséria chegou a 52 municípios, atendendo a 55 mil jovens. Para se mantido no Programa, além de ter bom desempenho anual, devem participar anualmente de todos os sistemas de avaliações externas referente à sua modalidade de ensino, caso não queira perder o direito de receber o benefício, assim como nos casos de estudantes que devam cumprir medidas socioeducativas ou condenação penal, tendo um claro enfoque produtivista e meritocrática tão difundido pelas últimas gestões, abarcando tanto a estrutura da rede quanto aos seus participantes.

Mesmo diante de muitas iniciativas para o campo da Educação de Jovens e Adultos é possível perceber, através da análise de dados produzidos pelo INEP⁴⁸, que os índices de matrícula entre 2007 a 2012 não atenderam às iniciativas governamentais.

Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2012

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino								
	Total Geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2007	4.985.338	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.618.306	1.608.559	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	...	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	...	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	...	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	...	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
Δ% 2011/2012	-3,4	-4,5	-6,9	-6,0	-22,4	...	-1,4	-0,9	-14,2

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE)
 2) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas da EJA presencial e semipresencial
 3) O Projovem Urbano passou a ser coletado em 2012.

Fonte: Mec/Inep/Deed 2012.

O gráfico acima destaca que nos últimos anos, tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio tiveram uma queda do número de matriculados nesta modalidade de ensino, quando não associadas à esfera da educação profissional. Ao depararmos com tais dados, vislumbramos a necessidade de reforçar o debate sobre a necessidade de se pensar uma Educação para Jovens e Adultos, com base formativa integral que abarque as dimensões de suas realidades e vivências produzidas na relação com trabalho e a vida, não se reduzindo a atender unicamente o mercado. Observa-se, atualmente, que a formação profissional, em sua maioria, atende a anseios imediatistas do sistema, sendo mais uma vez fator de exclusão no percurso formativo desses sujeitos por inúmeros motivos, dentre eles, seu próprio formato, fazendo com que estes permaneçam evadidos do espaço escolar por mais uma vez.

⁴⁸ Censo da Educação Básica: 2012- resumo técnico – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

Diante do alto índice de distorção idade-série a SEEDUC, em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CONSÓRCIO CEDERJ, buscou uma nova frente de ação em busca da redução de índices, criando o Projeto Nova EJA. O subsecretário de Gestão em 2011, Antônio Vieira Neto, defendeu com a implantação deste projeto à rede, que “em quatro anos seria possível contemplar 160 mil alunos”⁴⁹. Atualmente, o EJA atende 56 mil alunos. Dados levantados pela Agenda Territorial de Ação Estadual na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos destacam que mais de 40% dos alunos estão em distorção de idade/ série e a maioria estuda à noite.

3.2 Projeto Nova EJA: pressupostos e concepções que norteiam o programa

A atual política curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito Estadual, intitulada Projeto Nova EJA foi aprovada em plenária pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), tendo como relator Paulo Alcântara Gomes, presidente da Câmara Conjunta de Educação Profissional e Ensino Superior. Vista como uma iniciativa de caráter experimental, o programa propõe uma reformulação curricular dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o ensino médio no Estado do Rio de Janeiro. Dentre as alterações propostas, sinalizamos a fusão da forma presencial com a semipresencial, bem como a redução da carga horária. Sendo estes os fatores considerados inovadores, afirma o presidente do CEDERJ Carlos Bielschowsky, instituição que colabora com a SEE no programa.

A Deliberação CEE N° 320 de 19 de julho de 2011, que foi publicada em Diário Oficial na data de 14 de maio de 2012, destina-se à educação de Jovens e Adultos para ensino fundamental e médio. Viabiliza o formato compactado do ensino presencial e semipresencial no Art. 5º:

Os cursos de EJA podem ser organizados sob as formas presencial ou na modalidade de educação a distância. § 1º - Os cursos de EJA, na forma presencial, podem utilizar recursos de atividades didáticas de educação a distância, centradas na autoaprendizagem

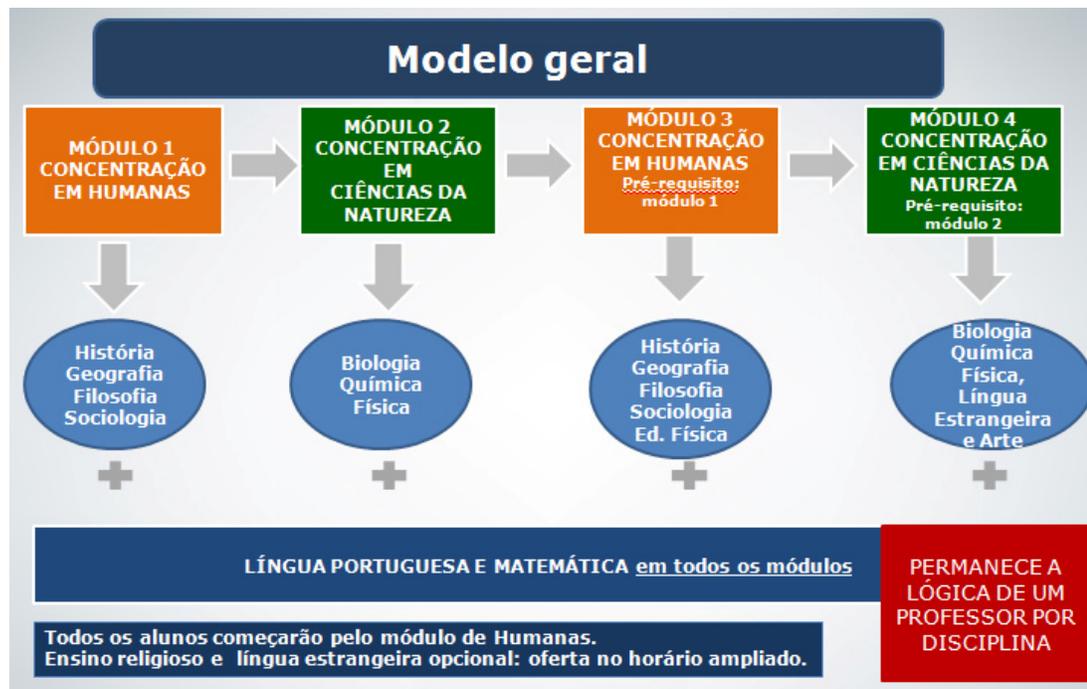
⁴⁹ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/informacaopublica/exibeconteudo?article-id=1246944>>. Acesso em: 18 fev. 2014

e com a mediação de recursos organizados em diferentes suportes de tecnologias de informação e comunicação remota. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO)

E trata especificamente da disposição da organização curricular destinada à modalidade no Art. 7º:

A organização curricular dos Cursos de EJA pode ser feita a critério da instituição, sob a forma de fases, etapas, períodos ou módulos e desenvolvida de modo seriado - com associação ao formato do ensino regular e/ou de modo disciplinar, fundamentado na progressão por área ou componente curricular, tal como definido nas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Ministério da Educação. § 1º - Qualquer que seja a organização curricular, elencada no caput do artigo, ou metodologia empregada pelas instituições, nenhuma fase, etapa, período ou módulo pode ter duração inferior a 06 (seis) meses, inclusive aquela que representar o último passo para conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, mesmo quando utilizado o instituto do aproveitamento de estudos. § 2º - Nos cursos que adotem a metodologia de ensino presencial ou naqueles que utilizem a modalidade de educação à distância, nenhuma fase, etapa ou módulo pode ter carga horária inferior a 400 (quatrocentas) horas na etapa equivalente aos 04 (quatro) últimos anos do Ensino Fundamental, e nas etapas dos cursos equivalentes ao Ensino Médio. § 3º - Os cursos de EJA com organização diferente de seriado deverão adaptar a carga mínima estabelecida no artigo 3º desta Deliberação à proposta pedagógica da instituição de ensino e ao plano de curso.

È possível notar peculiaridades no modelo curricular aderido pela rede Estadual, tais como o tempo de duração do curso em dois anos, divididos em quatro módulos, sendo um por semestre. Dois módulos com disciplinas explicitadas pelo programa com ênfase em Ciências Humanas e os dois outros, com ênfase em Ciências da Natureza. Cada módulo tem um número reduzido a um mínimo de cinco e máximo de sete disciplinas. Língua Portuguesa e Matemática são disciplinas centrais que obrigatoriamente estarão presentes em todos os módulos. O programa destaca que os alunos têm um professor para cada disciplina, seguindo o formato do ensino regular.



Nota: Material de apresentação do Programa enviado às unidades da Rede de ensino disponibilizado pela instituição pesquisada.

Fonte: <www.educação.rj.gov.br>

Outra característica do programa é a carga horária reduzida, a fim de adequar-se às necessidades do público de Jovens e Adultos. As aulas são ministradas de maneira presencial, de segunda à sexta-feira, perfazendo um total de três horas e vinte minutos de aula por dia letivo. Foi elaborado pelos coordenadores do programa um manual do projeto, contendo detalhes como metas a serem alcançadas, orientações, estrutura, acompanhamento e avaliação.

O presente documento destaca que a frequência e participação do aluno são fundamentais, pois a avaliação é processual, acontece em todas as atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e ou atividades externas, sintonizada com a portaria nº 316/2012⁵⁰. As aulas de Ensino Religioso e dependência serão oferecidas no mesmo turno uma vez por semana; a disciplina de Língua Estrangeira é optativa (1 x semana). O manual do projeto destaca que essas aulas, de 50 minutos, acontecem antes de iniciar o turno de aulas do Nova EJA, ou ao final entre um turno e outro.

⁵⁰ A Portaria 316 e 336/12 foram revogadas pela Portaria 419-2013, os quais trata do processo avaliativo em ciclos bimestrais. Disponível em: <<http://normaseducacionaisrj.blogspot.com.br/2013/10/portaria-seeduc-4192013-avaliacao-do.html>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

A cartilha também destaca as metas a serem alcançadas, estando organizadas do seguinte modo:

Para os alunos

- Aumentar as taxas de conclusão;
- Melhorar a aprendizagem;
- Diminuir a probabilidade de comportamentos de risco;
- Desenvolver habilidades cognitivas e de autorregulação;
- Desenvolver autoestima;
- Desenvolver habilidades para o trabalho;
- Aumentar o engajamento com a escola;
- Formar hábitos consistentes e claros de normas de convivência;
- Conquistar autonomia de modo a tornar-se sujeito do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver.

Para os professores

- Repensar sua ação docente;
- Estabelecer outro olhar sobre os limites e possibilidades dos alunos;
- Exercitar um novo lócus enquanto mediador da construção do conhecimento e saberes.

Dito isto, notamos que há uma disseminação de consensos que ratificam que a maior deficiência do sistema educacional público são seus próprios atores, os quais são apresentados recorrentemente como ineficientes e centralmente responsáveis pela deteriorização do sistema, não distante dos anseios neoliberais no processo de descentralização Estatal. Por essas vias, é necessário que haja culpados diante de dados estatísticos que deflagram, mesmo que parcialmente a situação da rede pública de ensino. Daí a recorrente responsabilização desses atores pela falta de qualidade do ensino público, difundindo e ratificando a ideia de incompetência dos envolvidos, que diante de tais ações negam-se a atender de forma imediata e com resistência, as “inovações” de programas. Contudo, não apenas este projeto, como também toda a postura gerencial adotada pelo estado visa uma reformulação que vai além do âmbito curricular, transcendendo as dimensões do ser, do estar e do fazer.

Haja vista a série de habilidades e competências destacadas pela cartilha distribuída à rede atentamos para alguns itens como: “diminuir a probabilidade de comportamentos de risco” e

“formar hábitos consistentes e claros de normas de convivência”⁵¹. Ao que parece, o programa pretende dar conta de frentes complexas, ainda mais se pressupormos que o público a ser atingido, na maioria das vezes, faz parte da periferia urbana.

A formação continuada proposta pelo programa é obrigatória e destina-se a todos os docentes que irão atuar nas turmas da Nova EJA. Através da resolução SEEDUC nº 4898 de 10 de maio de 2013, foi regulamentado o pagamento de uma bolsa auxílio em cotas trimestrais. Como esta formação se dá de maneira concomitante à aplicação e efetivação do projeto na rede, as salas de aula tornam-se laboratório de análise das demandas cotidianas na perspectiva dos coordenadores.

Este processo de preparação da nova linguagem e estrutura nos chama atenção, por requerer dos docentes novas habilidades e competências, tais como um maior domínio da linguagem virtual no que tange á recursos multimídia disponíveis nas redes, bem como a compreensão de como se organiza a plataforma adotada para a inserção de atividades e links de vídeos e conteúdos, exigindo por parte dos mesmos conhecimentos específicos ao funcionamento da Plataforma Virtual aderida (Plataforma Moodle), demanda ndonovas atribuições sobre a linguagem presencial e virtual no processo de aprendizagem.

3.2.1 As rupturas e continuidades do modelo político/pedagógico adotado na rede Estadual

A SEEDUC/RJ ao apresentar o Projeto Nova EJA ressalta que o programa foi inspirado em projetos anteriores, que procuravam construir uma matriz curricular que se adequasse às demandas da EJA, contando com a parceria de instituições que promovem formação profissionalizante. Assim ressalta o movimento inicial de resgate dos materiais didáticos e alguns eixos organizacionais adotados pelo EMEJA, o qual se refere à Educação de Jovens e Adultos no Ensino médio, em caráter semipresencial. Desse modo, constitui-se através das seguintes instituições, Rede CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos)⁵² e FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro).

⁵¹ Cartilha produzida pela Fundação CECIERJ no ano de 2012 para esclarecimentos e definição de objetivos e metas à rede estadual.

⁵² Disponível: <<http://cejarj.cecierj.edu.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2013.

FAETEC participa, desde 2010, do EJA, programa voltado para jovens e adultos que não completaram os anos do Ensino Fundamental. No caso do Emeja, desenvolvido desde 2011, o projeto é voltado para jovens e adultos que não terminaram o Ensino Médio. Com vagas preenchidas através de sorteio, desenvolvidas em todas as unidades da Rede, o ensino de ambos é promovido no horário noturno, de segunda a sexta-feira. (SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)⁵³.

Inseridos no movimento de busca pelos pressupostos que embasaram a concepção de educação defendida pelo Projeto Nova EJA, ao realizarmos um breve levantamento de projetos anteriores, identificamos o Projeto SEJA Profissional (Sistema de Educação para Jovens e Adultos), organizados pela Fundação CECIERJ. Este projeto foi fruto de uma parceria entre a Secretaria de Ciência e Tecnologia, através da Fundação CECIERJ e da FAETEC, e a Secretaria de Educação, que apresenta características semelhantes ao programa que é o corpus de análise da presente pesquisa. Com isso, torna-se imprescindível analisarmos alguns pilares do Projeto SEJA, a fim de vislumbrarmos os pressupostos que nortearam a atual reformulação curricular da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O Projeto SEJA, foi elaborado no segundo semestre de 2011, a partir da visita a 20 unidades, onde por meio de reuniões com professores e servidores técnico-administrativos, vislumbrou-se diante das instalações físicas e o aparato técnico instrumental que obtinham, os quais davam suporte às atividades desenvolvidas, a possibilidade de sua ampliação e um enfoque profissionalizante do processo de formação desta modalidade.

Assim ao remetermos à proposta da Rede CEJA, anterior à Nova EJA, nos deparamos com uma concepção de currículo pautada em habilidades e competências de maneira a contemplar as demandas desta modalidade, atentando para dificuldades de permanência destes sujeitos no espaço escolar.

O documento oficial do Projeto SEJA- Profissional ressalta:

“O conceito de competências tem permeado as reformas curriculares, norteando escolhas pautadas em ações que favoreçam o estabelecimento de relações com objetos, situações, fenômenos e pessoas. As competências não se referem a um conteúdo em si, mas regulam e traduzem conteúdos em habilidades necessárias à formação de um indivíduo capaz de atingir suas potencialidades, ao mesmo tempo em que contribui para uma sociedade equânime (...). Em termos de sua organização, o currículo por competências não é disciplinar, mas estruturado em áreas do conhecimento que contemplem conteúdos e atividades de diferentes disciplinas, necessários ao desenvolvimento de um determinado conjunto de habilidades. Esse currículo integrado é consonante com uma

⁵³ Disponível: <<http://www.faetec.rj.gov.br/>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

sociedade em que os indivíduos são confrontados com a complexidade em diversas partes de suas vidas.” (SEEDUC- REDECEJA, 2011).⁵⁴

Os Projetos associados às instituições de enfoque formativo profissionalizante têm como diretriz à inserção destes sujeitos ao mercado de trabalho e sua capacitação para realização de exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Algo que, em parte, difere-se do Projeto Nova EJA, uma vez que não objetiva especificamente a corrente de profissionalização. Entretanto, é vista como um percurso necessário na garantia do direito de “possibilidades” técnico-profissionalizantes.

Para a equipe da SEEDUC, a principal finalidade do programa é a efetivação das funções e fundamentos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos através do PARECER CNE Nº 11/2000 – CEB tendo como Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury⁵⁵. Este Parecer apresenta os fundamentos e as funções da Educação de Jovens e Adultos, que constituem elementos filosóficos imprescindíveis para a construção de pressupostos que norteiem o ensino nesta modalidade. As funções destacadas nas Diretrizes curriculares nacionais da EJA devem integrar as discussões em torno de propostas pedagógicas das instituições que oferecem tal modalidade.

A primeira função é a **reparadora**, que consiste na restauração do direito a uma educação de qualidade a todos. Reconhece, portanto, grupos sociais que historicamente foram subalternizados, os quais não tiveram acesso à educação escolar. A função reparadora articula-se à função **equalizadora**, pois através da mesma os indivíduos que evadiram do espaço escolar têm garantido o direito de retorno e permanência na escola que lhes possibilite desenvolver suas habilidades e competências. Assim, inseridos no processo formativo que possibilite a estes sujeitos se reinterarem e atualizarem seus conhecimentos de forma a valorizar suas experiências extracurriculares desenvolvidas ao decorrer de uma vida, realiza-se a função **qualificadora**. Esta considerada o próprio sentido da EJA e permanecerá quando a democratização da educação acontecer e as outras funções acima citadas não forem mais necessárias.

Nesse sentido, diversos documentos reconhecem as especificidades do público da EJA e devem ser base para as concepções de educação norteadoras de proposições curriculares, que

⁵⁴ Disponível em: <<http://redeceja.cecierj.edu.br/pdf/Projeto%20SEJA%20vers%C3%A3o%20final.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

⁵⁵ Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0645-0712_c.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

tenham como principal escopo a concretude democrática da Educação. Além das diretrizes nacionais citadas acima, ressaltamos a grande importância da LDB 9394/96, Artigo 37, parágrafo 1º, que reconhece as particularidades do público que frequenta a EJA. O texto destaca que:

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

A possibilidade de ampliação do processo formativo proposto pelo Projeto Nova EJA, na perspectiva da Secretaria de Educação do Estado, é defendida pela SEEDUC e a Fundação CECIERJ, visam a expansão dos espaços de formação através de uma linguagem virtual, através da troca de uma matriz curricular de seriação por uma estrutura modular.

Assim como a atual proposta da Nova EJA, o CEJA apresentou alguns elementos centrais que influenciaram de maneira efetiva a configuração do presente projeto, uma vez que tem como eixo basilar a busca de um padrão comum que evitasse contrastes no período de conclusão do percurso formativo. Algumas unidades trabalhavam com números diversos de módulos, desta forma alguns concluíam em quatro módulos e outros em seis. A coordenadora do CEJA⁵⁶ argumenta que esta variação é um indício de falha no processo:

Anteriormente tal programa tinha outro formato, no qual contava com 60 escolas credenciadas, não se pautava em uma diretriz única, pois trabalhavam de maneiras distintas norteadas por materiais diferenciados, tendo como principal característica uma não uniformidade destes conteúdos, aos olhos da rede não havia nenhum parâmetro comum. (2012, p. 54).

No período que antecede a elaboração do Projeto Nova EJA o CEJA era coordenado pelo CEDERJ. No ano de 2011 a Fundação CECIERJ assumiu em gestão compartilhada com a SEEDUC, sendo esta responsável pelo campo administrativo. O material didático foi reorganizado no formato sequencial de doze blocos de textos e uma atividade, tendo uma linguagem voltada ao público em questão, sendo enfatizada pelo programa que neste formato o que se propõe é a valorização das questões cognitivas, sem excluir as demandas do processo avaliativo para o ingresso no ensino superior.

⁵⁶ Entrevista cedida em 15 de outubro de 2012 para a pesquisa de campo da Especialização, que tinha um cunho descritivo do Programa, visto que era recente sua criação e implantação à rede Estadual.

Em fevereiro, no início do período letivo de 2013, o projeto começou a ser realizado nas escolas da rede estadual de ensino, mas a Plataforma Moodle só foi inaugurada em março. A linguagem didática proposta pautava-se no binômio presencial e semipresencial, possibilitando ao alunado a construção de seus caminhos formativos, tendo a priori o acesso a ambientes informatizados e com estrutura para atender tal demanda. Desse modo, eles deveriam contar com recursos multimídia além do material impresso, este também disponibilizado em formato PDF na mesma Plataforma. O material impresso e virtual apresenta exercícios e coletâneas de questões dos processos avaliativos do ENEM, com alegação que este acesso abre novas frentes de articulação ao processo de ensino.

Forjou-se uma autonomia discente no processo de construção do conhecimento, visto que se propunha toda uma interação dos conteúdos ao currículo proposto com uma linguagem interativa, tendo como ponto de partida materiais didáticos padronizados e compactados, que a priori desconsideram os conhecimentos produzidos nos espaços informais ao longo de toda uma vida. Trata-se de uma agenda processual formativa que deve ser cumprida de modo estanque, visto que não há uma continuidade de conteúdos, ou se quer uma relação a ser construída entre professor e aluno, já que a cada modulo se altera os docentes de uma mesma disciplina.

Diante deste quadro, afloram inúmeros questionamentos, dentre eles: como o processo formativo/pedagógico apresentado pelo programa promove uma construção coletiva do conhecimento tão recorrente no discurso presente na cartilha do programa? Como é possível acolher e inserir estes sujeitos a uma linguagem virtual se a grande maioria das unidades escolares da rede não tem sequer estrutura física, pois não contam com o maquinário disponível para isto.

Ao retomarmos os dados coletados sobre o processo de construção do programa, notamos que este deriva da retomada analítica do material didático e alguns nexos das matrizes curriculares que foram reformulados e adequados à realidade da rede para suprir e reordenar a produção de índices dessa modalidade. Constata-se diante da totalidade das iniciativas governamentais, que há uma forte pressão na afirmação do projeto hegemônico dominante de diversos modos, por diversas frentes, que tendem a aprimorar-se ao decorrer dos tempos.

Assim ao referir-se a reconfiguração e o fortalecimento da hegemonia neoliberal que eclodiram nos últimos tempos, Semeraro (2004) destaca: “Sofisticado, Flexível, difuso universalmente, nunca sua hegemonia foi tão abrangente, subsumindo, praticamente todas as

esferas da sociedade, tanto dos que produzem tanto dos que consomem” (2004, p. 32). O refinamento das ações do capital transcende às estruturas do sistema, ao regular de modo direto no cotidiano social, modelos formativos pedagógicos essencialmente contraditórios e precisamente “interesseiros”. Tal qual o ambiente em que é produzido, neutralizando qualquer tipo de organização coletiva através do modelo educacional posto.

Impondo formatos educativos burgueses, que concebem o homem como recipiente vazio, um depósito a ser preenchido, com uma gama de dados empíricos que confundem as mentes e dispersam toda e qualquer tentativa de mobilização. Gramsci destaca:

Esta não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto; e contra ela com razão se deve reagir. A cultura é algo diferente. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres. (GRAMSCI apud NOSELLA, 2010; p. 44).

Recusando a uniformidade e o silenciamento, a construção permanente do consentimento democrático preza por uma maior participação coletiva efetiva, transparência nas relações e a defesa de uma maior maturidade de ideias, assim como, concepções e valores ético políticos.

Contudo, ressaltamos que o Estado constitui-se entrelaçado ao extremo às influências do sistema capitalista globalizado, ao ponto de mesmo com possíveis alterações do poder, tende a estimular a reprodução das relações anteriormente criticadas. Por este prisma, Semeraro (2004; p. 63) destaca, que a partir da metade do século 70, grandes mudanças e adequações delinearam outro formato ao sistema, tendo como principais pilares a ciência e a tecnologia. A saber:

Longe dos problemas da emancipação humana e imune às investidas da política, o capital encontra sua lógica mais acabada na cultura pós-moderna que aprofunda o processo de esvaziamento do concreto pelo abstrato e o reduz a invisibilidade e ao simulacro. (JAMESON apud SEMERARO, 2004. p. 64).

O poder operacionalizado pelo sistema posto, hoje pode ser considerado como um conglomerado de anseios que reúnem demandas do sistema econômico nacional e internacional, tendo como medidor de suas ações a bolsa de valores, as demandas dos setores de investimentos e indicadores que apontam o desempenho do mercado, difundidos a todo o momento pelos meios de comunicação.

4 ENTRE O PROPOSTO E O EXECUTADO: A NOVA EJA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES E ESTUDANTES NO CONTEXTO ATUAL

Com o objetivo de trazer mais elementos para o debate e, posteriormente, confrontá-los às frentes propostas pelo projeto, selecionamos um grupo de docentes de algumas unidades da Rede do Estado do Rio de Janeiro locados no projeto Nova EJA. A escolha se deu pela logística, visto que inicialmente, realizamos um levantamento na região Metropolitana do Estado, em busca de localizar unidades mais próximas, tendo em vista maior possibilidade de aproximação.

A unidade escolar da Rede Estadual em questão foi escolhida como campo de pesquisa devido a algumas características, dentre elas: o fato de anteriormente ter oferecido a EJA noturna durante anos, devido à falta de procura não abriu mais turmas no período de 2005 a 2010. E, por se tratar de uma unidade localizada em região periférica que atende em grande parte, a Jovens e Adultos trabalhadores. Com a adesão do programa à rede Estadual, a unidade foi escolhida para interar o grupo de escolas que implantariam o Projeto mesmo com deficiência em sua estrutura, devido ausência de computadores e internet, sendo este um fator paradoxal⁵⁷.

Posteriormente, após o exame de qualificação, notou-se a necessidade de vasculhar nos resíduos de “bom senso”⁵⁸, presentes nos demandantes da modalidade de ensino, suas impressões sobre o projeto e sobre a realidade que os circunda. Para tanto, é preciso inicialmente contextualizar tal conceito. Ao articularmos as expressões “senso comum” e “bom senso”, notamos que estes termos frequentemente são usados como se tivessem a mesma significação. Corriqueiramente, ambos costumam designar um tipo de sensatez, uma percepção da realidade que não necessita de conhecimentos aprofundados. Mas que, no entanto, dispõe de força própria, porque está enraizada sob as bases de experiências coletivas. Entretanto, Gramsci destaca que há distinções entre os mesmos, sendo estas fundamentais.

Para Gramsci, o “senso comum” incorpora elementos difusos de alguns conhecimentos adquiridos, porém tende a dissolvê-los uma vez que se encontra inserido num sistema ideológico que tende ao silenciamento e ao conformismo. Imerso nesta lógica, o sujeito adéqua-se a modelos

⁵⁷ Posteriormente abordaremos essa questão ao tratarmos da perspectiva dos alunos sobre a unificação do sistema presencial ao semi presencial.

⁵⁸ CC 11, §12, Nota IV p. 98.

preexistentes que propagam valores, anseios e preconceitos nas dimensões sociais, éticas e políticas. Tendendo limitar-se a ela, com receio de aventurar-se a novos horizontes do pensar, temendo a recusa em seu contexto social/político. Já o bom senso, expressa em sua essência, elementos fundamentais que o diferencia, tais como: a desconfiança, inquietude e rebeldia que devem ser desenvolvidos e alargados, pois parte do princípio que todo conhecimento deve ser indagado, revisto esquecido e aprofundado.

Contudo, percebemos sob essas bases, que o “senso comum”, é facilmente manipulado passível de variações devido a influências e circunstâncias. E o “bom senso”, tem a potencialidade na abertura de novos caminhos do pensar, tendo em vista que é o primeiro momento de tomada da consciência histórica coletiva, que deve ser desenvolvida. Ademais sinaliza Konder:

Enquanto o “senso comum” tende, inconscientemente, a preservar as certezas subjetivas que o estruturam, recusando-se a rever a base de suas crenças, o “bom senso” é capaz de se debruçar autocriticamente sobre suas próprias convicções, refletindo sobre elas (devemos lembrar que refletir vem do latim *reflectere*, que etimologicamente significa debruçar-se, *flectere*, outra vez, re, sobre alguma coisa, não se dando por satisfeito com a primeira impressão obtida a respeito dela). (KONDER, 2010, p. 17).⁵⁹

Entretanto Gramsci destaca que é preciso cautela, para não cairmos no processo de supervalorização do senso comum, apresentando-o como algo fundamentalmente precioso e intocável. Gramsci admitia que o senso comum possuía, assim como Konder (2010) destaca, um “caroço” (KONDER, 2010, p. 34) de “bom senso”, a partir do qual poderia desenvolver o espírito crítico, mas que, no entanto, parte de uma ótica de análise da realidade de modo difuso e incoerente, sendo este um campo visual restrito e limitado. A fim de superar tal restrição e viabilizar o processo de elevação moral e intelectual, Gramsci parte na defesa de uma educação Integral e humanista, que inicialmente busca extrair os elementos “sadios” oriundos do “bom senso”, potencializando-os em premissas do processo inicial da elevação intelectual desses sujeitos.

Ao considerar o bom senso, como a própria filosofia popular, um conjunto desagregado de idéias, concepções e valores que apresentam “tanto elementos das cavernas”, como “intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado”⁶⁰.

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv61.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

⁶⁰ CC 11, §12, Nota IV p. 97

Reafirma-se a impossibilidade de distinção de elementos da filosofia científica da filosofia vulgar. Dori destaca:

O trabalho filosófico de formação da mentalidade popular é concebido por Gramsci como uma “luta cultural”, que realiza a mediação entre a filosofia e o “senso comum”. Para Ele, é necessário partir da crítica ao “senso comum”, levando-se em consideração que a “cultura é o produto de uma complexa elaboração” e as “transformações culturais” são lentas e graduais. (DORI, 2011, p. 55).

Por este prisma, para que possamos partir dos resíduos do bom senso, presente nessas visões de mundo tornou-se necessário realizar entrevistas semiestruturadas. Desse modo, inicialmente, reunimos um número pequeno de cinco alunos, que estavam no último módulo, considerados, portanto, formandos do ensino médio noturno, oriundos de periferias urbanas, apresentando faixa etária variável entre 30 a 49 anos.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, buscamos através de entrevistas semiestruturadas organizadas por um roteiro simples e flexível, reunir dados empíricos, sobre suas experiências, tanto no processo de implantação do programa na rede estadual, quanto nos espaços de formação continuada problematizado pela SEEDUC.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro de questões (vide Apêndice A) direcionados para os professores e alunos formandos (vide Apêndice B) que propunham temáticas como: Você conhece a proposta da Nova EJA? Participou de alguma forma na/de sua elaboração? O que você tem a dizer sobre a proposta de compactação do ensino presencial ao semipresencial? A linguagem virtual aderida é de fácil adequação do alunado e dos próprios docentes? O que mudou no seu trabalho com a efetivação da Nova EJA? O material didático apresentado pelo programa atende as demandas de sua disciplina?

E para alunos: Como você compara o formato da EJA antes com o atual modelo? De que forma a proposta curricular da Nova EJA transformou a sua escola? Você vê de forma positiva ou negativa, tais transformações? A partir do que se aprende no contexto escolar o que você realiza e constrói em sua vida? Pra você o modelo de formação oferecido lhe auxilia a compreender a realidade atual do seu Estado e País?

A partir desse conjunto de questões, buscamos dar corpo aos problemas, propostos pela pesquisa, advindos do contexto escolar, dando visibilidade a fim de ir além da coleta de dados empíricos, potencializando espaços de formação crítica e objetivando a compreensão do espaço

de produção de políticas públicas contemporâneas que influenciam diretamente suas vidas. .

4.1 O projeto Nova EJA na perspectiva dos docentes

Ao propormos entrevistar aos docentes locados no programa, notamos grande receptividade na abordagem dos objetivos da presente pesquisa, com as seguintes afirmativas: “È importante que seja muito debatida tal proposta” (Professor 1); “Necessitamos compreender no que de fato essa política se propõe!” (Professor 3).

A seleção dos docentes não se deu de modo sistemático, e sim pela permanência de suas disciplinas na unidade escolhida como campo de pesquisa. Visto que, a cada término de módulo, os docentes poderiam ser remanejados para outras unidades credenciadas no projeto, devido à necessidade de cumprir sua carga horária, sendo essa uma das grandes dificuldades surgidas na implantação do projeto.

Devido à redução da carga horária e a reformulação curricular, que saiu da matriz curricular disciplinar para a matriz modular, os docentes que antes conseguiam cumprir sua carga horária em apenas uma unidade, ao fim de cada módulo, têm que desdobrar-se na procura de outras unidades. Dito isto, uma das maiores rejeições da categoria em relação ao presente programa, foi à inadequação do mesmo à própria rede. Diante de afirmações como: “Não é possível que consigamos nos dedicar inteiramente a proposta, se toda hora somos jogados de um lado para o outro” (Professor 3).

Inicialmente, buscamos entrevistar docentes que ministram as disciplinas eleitas como centrais no currículo proposto, tais como: Língua Portuguesa e Matemática. A maioria leciona a cerca de dez anos, tendo experiência em inúmeras etapas da Educação Básica, mas, no entanto, revelam que nunca tiveram formação específica para atuarem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, recebem orientações através dos encontros de formação continuada coordenados pela SEEDUC. Em seguida, após maior aproximação, buscamos entrevistar docentes de outras áreas do conhecimento como os de Física e História.

Observamos nas falas dos docentes um tipo de antagonismo de perspectivas referente à proposta, visto que esboçam opiniões distintas sobre o projeto. Uns ressaltam a importância de se

delimitar uma base comum com objetivo de uniformização do currículo, e outros, atentam para o perigo deste mesmo processo em meio a conteúdos densos e desconexos à realidade dos alunos, tendo em vista que os mesmos apresentam grande defasagem, e que algumas unidades não dispõem de estrutura física para atender a linguagem virtual adotada.

A proposta da NOVA EJA na minha disciplina (matemática) deu um rumo melhor para o meu trabalho, porém ainda há muita dificuldade devido à falta de pré-requisito. É muita coisa para pouco tempo. Ainda existe toda a problemática da pontualidade, assiduidade e permanência do aluno na escola (Professor 2)

Sendo assim, ao tratarmos de elementos chaves trazidos nas narrativas dos docentes envolvidos, nos deparamos com algumas questões que por vezes não são problematizadas, como por exemplo, o debate sobre o público que a modalidade de ensino atende. Quando ressaltam frentes problemáticas como assiduidade e permanência, nos deparamos com um dos principais dificuldades da EJA, pois nos referimos a um público de Jovens e Adultos trabalhadores que trazem em sua fala e olhar toda uma trajetória de luta e perseverança em busca da construção de novos horizontes.

Acredito que de tudo, a maior contribuição que o programa se propõe é uma reflexão sobre construir uma educação que seja capaz de atender o público da EJA em seus inúmeros contextos. Afinal, estamos falando de pessoas que por inúmeros motivos, foram levados a abandonar a escola para que pudessem trabalhar em jornadas massacrantes e, que por conta disso, não tiveram forças para continuar seu percurso escolar (Professor 4)

Ao ressaltarmos as experiências e concepções desses docentes, percebemos como se dá a aplicação dos conteúdos programáticos das disciplinas, e, se ainda são trabalhados à revelia das necessidades dos Jovens e Adultos Trabalhadores, como destaca um dos entrevistados:

Leciono a mais de dez anos, mas apenas a dois me dedico à EJA. Me encantei pela modalidade! É impressionante perceber o quanto eu aprendo e troco com meus alunos. Na minha disciplina que é história, busco não me limitar ao programa. Pois, como todo planejamento, precisamos ter flexibilidade e sensibilidade para fazer com que esses conteúdos sejam verdadeiramente significativos. Não posso simplesmente massacrá-los, mesmo porque muitos não dariam conta, não por incapacidade, mas pela imensa defasagem que lhes fora imposto (Professor 3)

E descreve:

Certa vez, ao trabalhar conteúdos mais específicos da história do Brasil, fui interrompido por um jovem estudante, que começou a me bombardear com inúmeros questionamentos dentre eles: “- Professor! Não consigo entender pra que serve tanta baboseira, estou morto de cansado, acordei às cinco horas da madrugada, trabalhei pesado até agora e vim pra escola pra ouvir e não aprender nada, não consigo memorizar! Acho que não vou aguentar essa jornada!” No mesmo instante, enquanto estava refletindo sobre o desabafo desse aluno, uma colega de classe, a mais idosa, se levanta e vai em sua direção, passa a mão na cabeça do rapaz e diz: -“ Meu filho, o bem mais precioso que temos é nossa história, a história do nosso país é nossa e, aprendendo ela, mesmo que não como o professor sabe, é que vamos entender como construir um novo futuro para todos nós!” Confesso, aquilo me tocou profundamente, quanta sabedoria! Como posso avaliar esses alunos apenas pela capacidade ou não de memorização? Como posso desconsiderar suas experiências e valores construídos por uma vida?”(Professor 3)

O fato de organizar e planejar o modo pelo qual os conteúdos serão aplicados, não pode delimitar ou aprisionar o processo educativo. Diante da amplitude do sistema educacional sob as bases neoliberais, é possível identificar fissuras no todo, que viabilizem novos modos e formas intersubjetivas na ação docente que podem viabilizar movimentos de resistência dentro do próprio sistema.

Através dessas narrativas, notamos de maneira geral, que a EJA historicamente é mantida à margem do sistema, sem investimentos e sem diretriz pedagógica, algo que possibilitaria uma multiplicidade de intervenções educativas, sendo para muitos, fator de desorganização, acarretando sérias distorções regionais e locais. Entretanto, nota-se que existe uma vontade imanente de debate sobre modelos, que superem todas as mazelas deste percurso por parte desses atores que criam e recriam o cotidiano escolar.

Todos os docentes entrevistados reafirmam a necessidade de que a escola deva ser um espaço latente de debate com a participação efetiva de todos, articulando novas maneiras e formas do processo educativo, sendo capaz de assegurar mudanças, para que gradativamente se construa um modelo educacional que atenda ao todo e não apenas algumas partes. Nas palavras de um dos entrevistados:

Ter um material para apoiar o meu trabalho é sem dúvida um ponto muito positivo do programa, pois até então a EJA foi sempre uma modalidade jogada em que cada professor, dentro de suas perspectivas, tentava buscar o que fazer adaptando o conteúdo do ensino regular ao ensino de jovens e adultos. (Professor 1)

Por outro lado, destacamos que o programa apresenta como grande inovação a fusão do sistema presencial ao semipresencial, ressaltando que a linguagem virtual adotada revela uma nova possibilidade de extensão do processo formativo, subentendendo-se que todos terão acesso à

mesma. Entretanto, apontam possíveis contradições revelando os riscos de tal proposta, na medida em que essa dinâmica pode ser um forte elemento discriminatório. Segundo outra entrevistada:

Devemos refletir se todos dominam esta linguagem tecnológica e se os mesmos terão acesso à internet com tanta frequência, ainda mais se partirmos do princípio que o público da EJA conta com a presença de adultos que nunca tiveram contato com este tipo de linguagem. (Professora 2)

E indicam pontos de aprimoramento do material didático criado pelo projeto:

Para mim o currículo da Nova EJA é um resumo do currículo regular, entretanto tem suas particularidades como a extensão do tempo das disciplinas de Português e Matemática. Mas, a meu ver, o material didático deveria oferecer mais exercícios e procurar aprofundar mais os conteúdos gramaticais, pois estes estão bastante superficiais. E ter uma revisão minuciosa, pois em minha disciplina, que é Física, localizei inúmeros erros, algo que confunde e muito os alunos. (Professor 5)

Muitos problemas citados nas entrevistas revelam os avanços e as deficiências da atual política educacional. Todos os docentes entrevistados destacam de modo geral a importância de se construir formatos que atendam a especificidade da modalidade. Ao cursarem a formação continuada, proposta pelo programa na SEEDUC, participaram de momentos conflituosos, pois de um lado eram defendidas concepções e diretrizes do programa e por outro às realidades e dificuldades das unidades escolares, desvelando o imenso afastamento do que é proposto ao que realmente possível ser executado. Inúmeros problemas foram identificados e debatidos nesses encontros, tais como, o material didático organizado e a inexistência da proposta de “inclusão digital”, inviabilizada pela falta de infraestrutura da rede como um todo. Os entrevistados de modo geral afirmam que:

A parte semipresencial simplesmente não existe! Quando fomos convocados para a implantação do projeto na SEEDUC, de antemão lhes falei: “_ Tenho uma sala com computadores inutilizados, já solicitei numeras assistências para sanar o problema! Contudo, não posso aderir ao programa ! Afirmei!” Me responderam que não havia problema, desde que consigamos atender o formato do projeto presencial e estimulando aqueles que tinham acesso a internet complementarem suas atividades. Contudo, acredito que antes de formularem projetos baseados em anseios distantes da realidade da rede, nunca conseguiremos prosseguir e mudar algo! (Professor-coordenador 5)

Diante das falas supracitadas, notamos que há uma necessidade de se aprimorar o material didático para esta modalidade, considerando a argumentação dos professores quanto aos conteúdos extensos e dificuldades de adequação dos mesmos aos grupos que apresentam grande distorção idade-série. Entretanto, também emergem questões como: que critérios adotar para a definição de conteúdos considerados importantes diante de cronogramas extensos que emanam das especificidades de cada disciplina?

Talvez seja esta a origem da necessidade de construção de um material didático que contemple tais demandas. Entretanto, indagamos, se esses materiais atendem questões multiculturais como o estudo das africanidades, obrigatório por lei, ou questões político/sociais, aos quais abarquem suas próprias realidades tornando-se mais significativas para compreensão do tecido social no qual estão inseridos.

Partindo do pressuposto que o currículo não é neutro, e que toda escolha é política, e sempre intencional; e considerando o currículo como modo pelo qual a cultura, o conhecimento, as relações de poder e controle são representados, ressignificados e reproduzidos no cotidiano escolar; afirmamos que o currículo reflete as lutas mais amplas da sociedade, não estando restrito a uma única função social. É, portanto, fruto da construção de uma tessitura complexa de engendramentos sociais, econômicos, políticos, ideológicos e pedagógicos que conferem poder às formas de conhecimento trabalhadas, transmitidas e em alguns momentos perpetuadas na escola.

Oliveira (2007, p. 93) enfatiza que:

O currículo é definido formalmente, proposto por *experts* a partir do estudo de modelos idealizados da atividade pedagógica e dos processos de aprendizagem dos que a ela serão submetidos, bem como da escolha daquele que melhor se adequar aos objetivos, também idealizados, da escolarização e avaliado segundo sua adequação ao modelo proposto. Contrariamente a esse tipo de entendimento que congela e negligencia toda a riqueza dos processos reais da vida social e, portanto, escolar, seria necessário desenvolver novos modos de compreensão, revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo.

Na história da educação de jovens e adultos, os discursos, recorrentemente escamoteiam interesses e uma tendência para atribuir à EJA um caráter compensatório, supletivo e emergencial. Ao analisarmos mais profundamente as propostas de reformulação da modalidade da educação de jovens e adultos, observamos alguns pressupostos curriculares que atendem às demandas da lógica produtivista. Por mais que as políticas públicas contemporâneas estejam destinadas à efetivação dos pilares filosóficos atribuídos à EJA, nota-se que uma proposta

submetida à divisão de módulos, elegendo algumas disciplinas como fundamentais, em detrimento de outras - vistas como secundárias no processo educativo, tendo sua carga horária reduzida de maneira significativa – podem acabar por aligeirar o processo de ensino e aprendizagem e perpetuar as principais mazelas que afetam as classes populares.

4.2 Os Sujeitos demandantes da EJA: com a palavra os estudantes

Ao tratarmos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos torna-se fundante problematizarmos: quais são os perfis dos sujeitos demandantes da EJA? Que visões de mundo apresentam? Quais são suas impressões sobre a realidade?

Para uma ampla análise do público alvo em questão utilizamos os dados fornecidos pelo PNAD/ IBGE, que revelam que o índice de analfabetismo ainda é um dos principais problemas sociais a serem superados até os dias de hoje. A população brasileira apresenta um alto nível de analfabetismo, sendo destaque em relação a outros países da América do Sul. Dentre as pessoas com mais de 15 anos de idade, observa-se que em 2003, enquanto no Brasil o índice girava em torno de 11,6% de analfabetos, na Colômbia havia menos da metade deste percentual, ou seja, 5,8% e, a Argentina apresentava uma taxa que beirava 2,8%⁶¹.

Observa-se que a redução dos índices de analfabetismo vem reduzindo muito lentamente ao longo dos últimos anos, algo que não objetiva sua extinção. Se alargarmos nosso olhar diante de tais indicadores, observa-se certa discrepância entre os estados e entre localidades rurais e metropolitanas, bem como ao abordarmos questões de raça e gênero. Os negros apresentam o maior índice de analfabetismo; 13,4% contra 5,9% dos brancos. Ademais, é substancial ressaltar que a velocidade na redução de tais índices tem sido maior para a população negra que apresenta 0,72% ponto percentual ao ano, contra 0,25% da população branca.

No tocante à faixa etária, a maior parte dos analfabetos concentra-se na população acima dos 40 anos com 16,5%, sendo que na faixa de 15 aos 17 anos o índice cai para 1,5%, e as pessoas entre 18 a 24 anos, o número é de 2,1%. Diante desta breve análise de estatísticas que já

⁶¹ Dados obtidos em GALVÃO; DI PIRRO (2004), através dos dados do Instituto de Estatísticas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2005).

esboçam certas particularidades do público em questão, é possível notar como se dá o processo de produção destes níveis de analfabetismo no contexto nacional e que especificidades sociais ele concentra. Nota-se que a maior concentração dos percentuais se localiza em regiões mais pobres, como no nordeste e em zonas rurais; mas o que chama atenção, é o quantitativo que afeta a população negra, estando assim fortemente concentrada na população de baixa renda que apresenta faixa etária mais alta.

Ao apresentarmos brevemente os índices fornecidos pelo PNAD (2009), constatamos a insuficiência nas ações do Estado na busca pela redução dos índices de analfabetismo. Muitos foram os programas e modelos formativos “inovadores” que objetivavam além da garantia do acesso e permanência na educação pública, a redução dos percentuais antes descritos. Nos últimos anos foi possível notar diante de recentes iniciativas governamentais, uma maior intervenção do Estado para essa modalidade de ensino, com fins de elevação na qualificação de força de trabalho, mas que, também objetiva produzir números estatísticos por vezes não correspondentes à realidade descrita.

Para um maior confronto dos anseios estatais às demandas reais do contexto educacional vivido pelos demandantes da EJA, reunimos um pequeno grupo de estudantes formandos do programa, com faixa etária variável de 30 a 49 anos. Busquei me aproximar do grupo com a mediação dos professores, realizando cerca de três encontros nos intervalos da aula. Inicialmente, apresentei ao grupo os objetivos da pesquisa, obtendo assim grande receptividade.

Elencamos algumas questões iniciais, dentre elas: Como você descreve seu percurso escolar? Quais os motivos que o levaram a sair da escola? Qual a importância de retomar seu percurso escolar? Você acredita que suas experiências de vida e trabalho são importantes em seu processo formativo?

Buscamos com essas questões aguçá-los no exercício de expor seus pensamentos e perspectivas sobre sua própria realidade. Promovendo com isto, um autoconhecimento de suas visões de mundo, com intuito de refletirmos coletivamente, se estas são compatíveis às realidades vividas, sendo o modo pelo qual revisitamos nossa própria historicidade, enquanto grupo coletivo.

De modo geral, notamos que um dos principais motivos de abandono do percurso escolar presente nas entrevistas são oriundas do campo financeiro, na urgência pela busca de sua própria subsistência. Ao reunir detalhes, nas narrativas desses jovens e adultos estudantes vislumbramos

a importância dada à escola, pois estar ali, já é uma grande vitória, devido a trajetórias de vidas tão sofridas e por serem submetidos a jornadas de trabalho intensas e por vezes tão desumanas. Chama-nos atenção à multiplicidade de sentidos dados à importância da retomada e conclusão do processo de escolarização, dentre os quais destacamos: “O maior significado de concluir meu percurso escolar é ver que fui capaz de realizar um sonho! E também a oportunidade de conseguir um trabalho melhor, um futuro melhor!” (Aluno- 32 anos).

Por este viés, a retomada do processo de escolarização é vista e sentida como uma forma de realização pessoal e coletiva, diante de tantas dificuldades vividas em suas trajetórias de vida. Ainda mais, quando muitos jovens destacam serem os únicos de sua família a conseguirem concluir o ensino médio, despindo uma realidade antiga das grandes periferias brasileiras, corriqueiramente camuflada.

Entretanto, o sentido de conclusão não se limita a abertura de oportunidades, antes negadas a estes grupos, mas também a sensação de sentir-se “pertencente” ao tecido social, devido à condição marginal, no qual muitos foram submetidos, desvelando a face cruel e desigual do sistema.

Muitos alunos revelam sonhar ingressarem na Universidade, afirmando ser o único meio de superação de tantas dificuldades e abismos sociais. Por essa perspectiva a educação torna-se um trampolim social/econômico para essas famílias. É latente nos depoimentos produzidos pelo grupo, que a educação é o eixo transformador em todos os aspectos de suas vidas, sendo algo tão sonhado e esperado. Os entrevistados descrevem através de suas falas toda essa gama de significados, como esta a seguir:

Me sinto uma vitoriosa por estar aqui, minha filha! Criei meus filhos com muito sacrifício, pois o pai deles foi assassinado quando ainda eram bem pequenos. Tive que me virar e trabalhar muito! E hoje, me dou o luxo (sorriso), de estudar ! E falo pra eles que o estudo é tudo na vida, pois sem ele você não é ninguém! Você não é nada!
(Aluna- 49 anos)

A afirmativa dessa aluna nos leva a refletir os sentidos produzidos nesses sujeitos ao serem desprovidos de uma “educação formal”, dita “oficial”. Muitos se sentem diminuídos, desqualificados e com isso, nos questionamos não seriam esses saberes também formativos?

No que tange às especificidades do Projeto, todos deram contribuições substanciais para o presente estudo. Elencamos algumas questões como a mudança do formato da EJA, no que

concerne a estrutura e organização. Também elencamos questões sobre o material didático, tais como: O que você acha do material didático (impresso e virtual) oferecido? Você acredita que atende os conteúdos de cada disciplina?

E, consideramos como frente central a ser debatida pelos estudantes, a relação entre os conteúdos abordados e suas experiências e conhecimentos construídos ao longo da vida com as seguintes questões: A partir do que se aprende no contexto escolar, o que você realiza e constrói em sua vida? Pra você o modelo de formação oferecido lhe auxilia a compreender a realidade atual do seu Estado e País?

Percebe-se diante da fala dos estudantes que a proposta do programa de redução da carga horária foi vista de maneira positiva, devido à longa jornada de trabalho, com o anterior formato, muitos desistiam. Desse modo as mudanças propostas pelo programa deram maior ânimo àqueles que já haviam tentado retomar os estudos, mas evadiram pela segunda vez, por não conseguirem acompanhar.

Através de afirmativas como: “- Agora tenho ânimo de vir pra escola, pois sei que conseguirei concluir meu ensino médio!” Ratificam a importância da construção de um novo sentido de “tempo” para EJA. Para eles, o “tempo” tem múltiplos sentidos, o “tempo para a construção de saberes a serem desenvolvidos”, tempo no sentido de resgate do “tempo perdido”, tempo no sentido de “novos tempos” de vida e perspectivas futuras.

Para muitos, a estrutura proposta pelo Nova EJA, é a possibilidade de uma nova oportunidade de conclusão do percurso escolar, mas que, no entanto, deixam claro a necessidade de rever sua estrutura em inúmeros aspectos, dentre eles sua grade curricular. Alguns entrevistados sinalizam:

Não acho que o projeto tenha sido feito, sei lá, organizado com toda a participação dos professores. Pois em aula, junto com eles achamos vários erros nas respostas dos exercícios. Pô, eu já tenho dificuldade e ainda mandam a resposta errada, fica difícil né? (risos) (Aluno 29 anos)

No que tange ao material didático impresso, muitos problemas foram localizados dentre eles, conteúdos e respostas equivocadas, que foram levadas aos encontros de formação continuada proposta pelo programa. Muitos docentes até obtiveram respostas da SEEDUC, que garantiu o reenvio do material com correções, mas que em alguns casos, isso nunca aconteceu. Desse modo, o docente adapta-se às demandas cotidianas e mais uma vez busca, mesmo com

todo o investimento governamental para uniformização do ensino, criar novas possibilidades, articulando atividades que deem conta de tais deficiências.

Outra frente muito destacada pelos discentes foi à organização das disciplinas nos módulos e seus conteúdos programáticos. Ressaltam que tiveram dificuldades em disciplinas como Física e Química que são parte do segundo módulo, mas que só retornam no quarto e último módulo, não tendo continuidade. Assim uma entrevistada enfatiza:

Acho que muita coisa tem que mudar e pra melhor! Acho que não é a melhor opção, mas é o que temos hoje. As mudanças não vão garantir que a coisa melhore por isso a gente tem que falar e reclamar das coisas que estão erradas, pois só assim pode mudar. Eu acho que essas matérias são muito difíceis, ainda mais com professores diferentes que dão aulas diferentes. A gente demora muito depois do módulo 2 pra rever a matéria, e acabamos esquecendo quando chegamos no módulo 4 . E, ainda mudam de professor. Cada um dá aula de um jeito né! (Aluna - 42 anos)

Ademais, observa-se através da narrativa dos alunos, que uma das maiores fissuras do projeto é a não efetivação do processo de inclusão digital. Ou seja, a total inexistência da face semipresencial, tão divulgada como frentes de inovação pela rede estadual, ao menos em algumas unidades, como a pesquisada. No primeiro contato com o grupo de entrevistados, ao abordar os eixos que iria abordar nas entrevistas, quando citei o espaço virtual oferecido pelo programa, tão logo me responderam:

“Que parte virtual? Ela não existe minha filha! Eles só falaram que ia ter, mas você acha que a gente realmente ia ter acesso a isso? De que forma, se a maioria não tem computador em casa e muito menos internet? Os que têm, é só no celular, até acabarem os créditos!” (risos) (Grupo entrevistado)

Nessa etapa da pesquisa, percebi que alguns dos entrevistados não se sentiam à vontade para escrever. Muitos apresentavam dificuldades, não apenas com erros ortográficos, mas também dificuldades motoras para o exercício da escrita. Naquele momento, me questioneei que tipo de escola lhes estava sendo oferecida? Que condicionantes estariam levando-os a acreditar, mesmo com tantas deficiências, que estariam ali a construir um futuro melhor e mais digno?

Ao perceber tais bloqueios, e ao mesmo tempo a riqueza das possíveis contribuições deste grupo, através de suas narrativas de vida, percebi que era preciso me calar e ouvir. Nesse momento, devido à grande abertura que tive por parte da direção, e com a proposta de no término do processo de escrita da dissertação, retornar a escola e compartilhar em um encontro com os

professores todo material produzido, através de uma exposição sobre a presente pesquisa, dando um retorno à unidade escolar. Fiz a proposta de organizar um encontro em horário de aula, com a participação dos professores que estivessem com uma das turmas de formandos do projeto, para discutir sobre o programa e as demandas da EJA, naquele contexto. Precisava extrair nos resíduos de bom senso, suas concepções de mundo que emanam toda potencialidade orgânica e transformadora, ao mesmo tempo em que buscava revisitar os espaços de produção de consensos, que muitas vezes silenciam a si mesmos e os grupos os quais são pertencentes.

Assim, organizei um encontro intitulado: “Roda de Conversas: o projeto nova EJA na perspectiva dos estudantes”. Na chamada dos alunos para que participem do debate, foi esboçado o objetivo do encontro, que visava promover um momento de reflexão coletiva por parte dos docentes e alunos formandos do programa, sobre a atual política curricular adotada pela rede Estadual. Com intuito de viabilizar espaços fecundos de debates e possíveis propostas.

O encontro se deu ao fim da carga horária da disciplina de filosofia, e com grande contribuição do professor regente. Abrimos o debate retomando algumas questões, antes propostas, aos cinco alunos que formavam o primeiro grupo entrevistado. Muitas de seus posicionamentos foram a retomada de respostas do roteiro de entrevista antes aplicado, mas com um diferencial, a necessidade de falarem e de serem ouvidos, apesar de serem poucos os que, ainda assim, se sentiam confortáveis para isto.

Dentre as questões retomadas no encontro, ressaltamos a latente necessidade de se estruturar um modelo de educação específica para EJA, mas com a participação de todos os sujeitos envolvidos. Muitas das falas produzidas já foram citadas na presente sessão, por serem mais completas e trazerem em si toda a carga de sentimentos aflorados nesse encontro.

Com finalidade de dar visibilidade coletiva a perspectiva crítica desses sujeitos, e juntos percebermos quais são as contradições e os engendramentos produzidos, trago aqui algumas falas que se tornaram basilares para a direção desse encontro. Como esta, a seguir:

Eu realmente não acredito que este programa contribua na minha formação ao ponto de me dar condições de passar no ENEEN. Mas ainda sim, sonho em entrar na universidade! Sei que não tenho como competir com os adolescentes que passam a vida em escola particular, que nunca tiveram de pegar numa enxada e tudo mais. Mas mesmo assim, continuo lutando! Não tive essa sorte! Uma coisa eu sei, sou negro, pobre e favelado! Ao menos, direito a cota eu tenho!(risos) (Aluno-35 anos)

Muito desses jovens são alimentados pelo sonho de se sentirem pertencentes ao “todo”, pois historicamente esses grupos subalternizados são jogados à margem do sistema, tendo os direitos negados desde a infância até a fase adulta. Diante desta narrativa é possível perceber que a insistência na superação de categorias ou classes sociais, advém da necessidade de se tornarem cada vez mais visíveis. Uma busca que vai além da corrida pela certificação imposta pelos meandros do mercado, e sim, a busca por se tornarem verdadeiramente aceitos como sujeitos de direito.

Ao questionarem sobre o significado e importância de seus saberes e experiências produzidos ao longo de suas vidas na relação com o trabalho, poucos entrevistados se sentiam à vontade de falar. Mas após a superação da timidez, uma entrevistada relata:

Confesso que nessa vida aprendi muito, talvez da pior maneira. Me sentia uma burra, uma inútil, andava na rua e via as placas e anúncios em papeis, me sentia uma cega, mesmo enxergando. (olhos lacrimejando). Sempre disse que antes de eu morrer eu ia aprender a ser gente! Eu ia aprender a ler e escrever! (aluna- 49 anos)

A produção de estigmas em grupos ou frações de classes populares é algo alimentado socialmente tanto através de modelos de formação que refletem a face do mercado, quanto na produção de consensos. Nesse aspecto, é preciso desmitificar a crença que o único espaço formativo socialmente aceito é centralmente o espaço escolar. Como antes, problematizado nos capítulos anteriores, diante de grandes ações e enfrentamentos de grupos sociais coletivos e a sociedade civil organizada, observa-se que existem outros espaços de formação.

Alvarenga (2010) endossa fortemente o debate ao realizar um mapeamento das principais campanhas de alfabetização, iniciadas com maior força, nos anos 20, conhecida por estudiosos como “ligas contra o analfabetismo”, que visavam agir ferozmente sobre o quando de analfabetismo em todo território nacional, nas quais destacamos; a Cruzada ABC (1960); Mobral (1970); Projeto Fundação Educar (1980); programa alfabetização solidária (1990); que esboçavam uma lógica ideológica em defesa da garantia da concepção de cidadania defendida baseados nos anseios do sistema posto. Nessa perspectiva, as cruzadas, com forte caráter maniqueísta e redentor, defendiam ferozmente a luta contra o analfabetismo, numa lógica que se voltava contra o próprio analfabeto, por pautar-se na defesa da extinção da chamada “inaptidão produtiva”, uma forma de “cidadania às avessas”, configurada pela falta de domínio da leitura e escrita. (ALVARENGA, 2010, p. 147).

A ideia de minoridade do sujeito analfabeto não se manifesta apenas nos discursos de programas oficiais governamentais, e sim através da própria fala desses sujeitos, uma vez que carregam toda a carga atribuída a ele pela incapacidade de concluir seus processos formativos. Idealizam o processo de escolarização como eixo transformador de sua condição marginal a uma condição de pessoa bem sucedida, assim a propagação desta concepção garante ao sistema a regulação dos agentes participantes da trama política econômica, levando através deste processo de legitimação ao silenciamento desses setores populares marginalizados.

Por este prisma, a ideologia dominante tende partir da premissa da alfabetização como passagem para aceitação desses sujeitos perante a sociedade letrada. Marx⁶² o início de seu enfrentamento em relação à perspectiva de cidadania defendida pela perspectiva liberal ressaltava seu caráter contraditório ao buscar fortemente a ideia de igualdade nas relações sociais e econômicas. Nesse sentido, Alvarenga (2010) afirma que os conceitos de alfabetização e cidadania são traduzidos ideologicamente como as bases para inserção desses sujeitos a condição de cidadãos e viventes dos direitos e serviços oferecidos no tecido social proposto. Segundo seus estudos:

O analfabeto é representado pelo “cego”, “economicamente improdutivo”, “excluído”, ou “órfão” dos bens e serviços oferecidos pela sociedade moderna e por seu fabuloso mercado. Assim enquanto não são alfabetizados, é justificada a ideia de não serem cidadãos, de não contribuírem e de não participarem da dinâmica das relações sociais de produção. (ALVARENGA, 2010, p.156).

Desse modo, as políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino tem se materializado enquanto instrumentos de negação a direitos fundamentais como a educação, realizando processos de exclusão mesmo através de discursos e intervenções que afirmam ser de caráter social. Por essas vias, diante dos meandros contraditórios das produções de políticas públicas, Percival (2004; p. 82)⁶³ destaca:

Nesse sentido, urge adensar nesse espaço social, tanto político como culturalmente, a categoria “sociedade civil” para que o cidadão tenha condições de apossar-se da esfera

⁶² MARX; K.; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

⁶³ Para obter maiores elementos no denso estudo sobre políticas públicas e poder popular em Nova Iguaçu na baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro realizado pelo autor no artigo citado. Cf. TAVARES, P. *Políticas públicas e Poder popular*. In. SEMERARO, G. (Org.) *Filosofia e Política na formação do educador*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

pública. Para tanto há de se criar condições para a construção de critérios capazes de garantir coletivamente os direitos fundamentais ao cidadão: a materialidade do Estado democrático.

Gramsci destaca em seus estudos que a educação deve ser um espaço estratégico na luta pela construção de uma hegemonia popular, porém não a única. À luz de seu pensamento, podemos acentuar que a escola não se reduz a um aparelho escolar convencional, mas um espaço aglutinador de um conjunto de organismos oriundos do mundo do trabalho, sendo estes formativos, tais como: escolas de partido, instituições de criação da vida cultural, como revistas e jornais (como a celebre experiência de L' Ordine Nuovo) e a difusão de alguns tipos de cultura, como clubes, associações culturais, etc.

Por este prisma a relação pedagógica, como uma relação de hegemonia, não se circunscreve a dinâmica restrita da escola. No Caderno 10, em nota intitulada: *“Introdução ao estudo da filosofia”*, Gramsci destaca:

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada as relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações, entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo o indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas de intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. (CC 10,§ 42, p.348)

Nessa passagem, observamos que é preciso compreender a educação para além do sentido restrito, entendendo-a como experiência coletiva de emancipação. Contudo, não é correto afirmar que nosso conhecimento é fruto de uma realidade objetiva, pois este mundo objetivo pode ser modificado, clareando a ideia que não apenas somos o reflexo de tal contexto, como também somos os produtores e autores na escrita de tal realidade. Não existe, contudo, um elemento que está fora, aguardando o movimento de substituição ao que esta dentro, assim como, não existe algo que esta além do homem, no sentido de uma força que explique os acontecimentos da natureza e forma. Neste sentido, o trabalho é algo que esta no próprio homem e não fora dele, daí a íntima relação que o homem estabelece em relação ao trabalho. Desse modo:

A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material. Ou seja, a organicidade entre fábrica e escola ocorre (deve ocorrer) em nível de método (no sentido mais profundo) e não em nível de técnicas ou de fim imediato. Em outras palavras, a escola se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio

pedagógico, não certamente deixando de ser escola (nem parcialmente) e sim concretizando-se como uma escola historicamente moderna, isto é, tendencialmente socialista, centrando-se na ideia de efetivar a liberdade concreta e universal do homem[...] Assim a escola fica escola e a fábrica fica fábrica, só que a primeira torna-se “escola do trabalho” enquanto pertence espiritualmente ao mundo do trabalho e pelo trabalho é inspirada; e a oficina torna-se oficina de trabalhadores “intelectuais” porque passou a ser oficina iluminada, humanizada e potenciada pela escola (NOSELLA, 2010, p. 71-72).

Daí a importância de um plano formativo de elevação cultural e moral que potencialize espaços de formação crítico-político-formadora, que seja capaz de conceber o trabalho enquanto princípio educativo. Muitos discentes ressaltam que buscam compreender a realidade não apenas pelo que escutam, mas buscando analisar de forma minuciosa os elementos que as constituem. Assim revelam:

Nem tudo que o governo propõe e divulga, vejo como algo unicamente positivo ou negativo. Aprendi com a vida, que nem tudo que apresentam como “novidades” são coisas boas, ou “ruins”. Preciso conhecer mais, sabe? Para depois dizer minha opinião sobre o que esta sendo dito e divulgado pelo governo!(Aluno 45 anos)

Em seguida complementa:

Sabe o que mais? Sou muito descrente de tudo isso! Pois isso não vai continuar por muito tempo, disso eu tenho certeza! Muda o governo e muda tudo, os programas e os projetos. Quer saber de uma coisa? Para o governo somos apenas números e mais nada. (Aluno 45 anos)

Após tal afirmativa, ainda surpresa com a capacidade de análise sobre o contexto das políticas públicas e a necessidade de produção de estatísticas que difundem a ideia de redução das distorções sociais produzidas e perpetuadas pelo sistema. Foi levada a confirmar a afirmativa de Gramsci, em carta ao amigo Piero Sraffa⁶⁴, em dois de janeiro de 1927, em que descrevia no período do cárcere a quantidade de prisioneiros políticos e, a organização de cursos de cultura geral para diversos grupos de confinados. Afirmando, contudo, que buscaram conciliar a necessidade de seriação, ao fato de que mesmo sendo semianalfabetos, eram *intelectualmente desenvolvidos*⁶⁵.

⁶⁴ Piero Sraffa fez os estudos iniciais em sua cidade natal e graduou-se na universidade local com um trabalho sobre a inflação na Itália durante e depois da Primeira Guerra Mundial. Seu orientador foi o economista Luigi Einaudi, que viria a ser o segundo presidente da República da Itália. Amigo e grande apoiador dos estudos carcerários de Antonio Gramsci. Ver Cartas do Cárcere Vol. I

⁶⁵ Cartas do Cárcere, Vol. I p.99

Diante deste grupo e de suas vivências e experiências individuais e coletivas, é possível notar que as mesmas exercem um movimento educativo sobre tais sujeitos, assim como a própria relação do proletariado aos grupos sociais dominantes e a relação do sujeito com o trabalho, pois na mais simples manifestação de atividade intelectual como a linguagem, transparece uma determinada concepção de mundo. A saber, no *estudo da filosofia e da história da cultura*⁶⁶, vislumbramos que:

É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar “a todo mundo”, isto é, da filosofia que esta contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdos; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e; conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, [...], geralmente conhecidas como “folclore”.

Diante das frentes e inquietudes produzidas, tanto através do roteiro de entrevistas, quando através de debates sobre o projeto, vislumbramos processos contraditórios presentes na lógica aglutinadora e compactadora dos projetos formativo/pedagógicos propostos pelo programa. Desse modo, através das narrativas discentes, sobre suas expectativas futuras, almejando conseguirem concluir seu processo de escolarização, partem do princípio muito difundido pela ótica neoliberal, que lhes são negados oportunidades devido à ausência de uma formação realmente relevante para o mercado.

Ao inserir-se nessa cronologia, a escola negligencia os sentidos verdadeiramente propostos pela educação, principalmente no que tange à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pois, preocupa-se unicamente com a manutenção social, dando a estes sujeitos a concepção de que todos têm os mesmos direitos, bem como as mesmas oportunidades diante de um processo formativo instrumental, que nega aos trabalhadores uma relação existencial e, portanto, ontológica com o trabalho, não explorando e estimulando o desenvolvimento de outras habilidades que promoveriam uma visão mais política e atuante desses sujeitos perante a sociedade. Como aponta Mészáros, “uma Educação que produza insubordinação, rebeldia, que redescubra suas relações com o trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação (...) uma educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 16).

⁶⁶ CC11, §12, p.93.

No entanto como é possível potencializar tal processo formativo na medida em que o sistema tende a fragmentar e compartimentar toda e qualquer ação que evidencie as contradições?

Coadunamos com a premissa que o processo formativo deve ir além das estruturas econômicas produtoras de funções sociais conformistas e facilmente manipuláveis. A educação perpassa, ou deveria perpassar por caminhos de uma práxis política organizadora das massas, possibilitando o fenômeno de “catarse”⁶⁷. Tal fenômeno é descrito por Semeraro, como: “a transformação do indivíduo passivo e dominado pelas estruturas econômicas em sujeito ativo e socializado, capaz de tomar a iniciativa e se impor com o projeto de sociedade.” (SEMERARO, 2006, p. 28).

Desse modo, a escola torna-se um espaço estratégico e propagador de uma formação cultural “desinteressada”, que não interessa a pequenos grupos, ditos “eleitos”, remanescentes de posições privilegiadas na sociedade, mas deve-se destinar ao coletivo, bem como a toda humanidade. Dito isto, Gramsci⁶⁸ enfatiza que a cultura do proletariado deve ser constituída a partir de um processo de crítica da própria concepção de mundo. A saber:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais elevado. Significa também, portanto criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer inicialmente essa análise.

Para tanto, torna-se urgente movimentos de rupturas à lógica instituída, que se revela cruel e desumana com a produção de engendramentos que tendem a silenciar e desagregar possibilidades orgânicas coletivas de resistência. As falas desses atores nos trazem elementos que revelam que os atuais projetos formativos educacionais apresentam-se como frentes deterioradas e compósitas de ações anteriores com o objetivo de manter o sistema posto.

⁶⁷ CC 12 p.98.

⁶⁸ CC 11,§ 12, p.94

O projeto formativo pedagógico proposto pela atual Gestão Estadual segue a lógica no Campo Nacional, sendo esta aquém dos reais anseios e vicissitudes dos demandantes desta modalidade de ensino, na medida em que não levam em consideração as reais deficiências do sistema, tendendo a culpabilizá-los pela total falta de estrutura em seu oferecimento. Na verdade, diante de todos os elementos trazidos para esse espaço de discussão, nota-se que não é de interesse da atual lógica gerencial do sistema educacional brasileiro projetos formativos educacionais que potencializem uma formação integral e humanista, tendo como latente uma práxis política transformadora.

4.3 Questões e Desafios: Sob as bases de uma práxis transformadora a busca por outro olhar na construção de projetos formativos populares

Buscamos anteriormente realizar um enfrentamento das concepções que embasaram as políticas educacionais desta modalidade de ensino, em confronto às demandas, anseios, e concepções dos educadores e educandos sobre a presente proposta. Notou-se, contudo, a ausência de um diálogo entre as estratégias governamentais no processo de reformulação da estrutura curricular com os principais interessados. Todavia, mesmo diante dos enfrentamentos de ideias, concepções e modelos formativos culturais apresentados, desvelou-se a busca incessante por outro olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos, sendo este não necessariamente oriundo de programas oficiais.

Nesta perspectiva, podemos questionar: como aglutinar forças, concepções e transpô-los a projetos formativos orgânicos populares que sejam a própria representação dos anseios e vicissitudes desses grupos sociais marginalizados? Como promover espaços coletivos formativos diante de desagregados modelos formativo/pedagógicos que prezam pela compartimentação do conhecimento?

Partimos da concepção de que a educação deva promover um minucioso processo de conscientização imprescindível à emancipação das massas. Buscamos base teórica nos estudos de Gramsci, os quais destacavam elementos interessantes sobre a potencialidade filosófica inerente ao homem, uma vez que ressaltava, preliminarmente, que todos os homens são filósofos,

salvo os limites das “filosofias espontâneas”, mesmo que inconscientemente, em qualquer manifestação de atividade intelectual, é possível identificar uma visão de mundo.

Daí a necessidade de fala e escuta desses sujeitos sobre suas impressões e a realidade no qual são submetidos, mesmo que em seus discursos sejam identificados concepções e valores que foram incutidos sem quaisquer questionamentos e criticidade. Pertencemos sempre a um determinado grupo, do qual emanam todos os elementos sociais que expressam nossos modos de pensar e agir, sendo estes, o reflexo de tal expressão, nos tornando “conformistas de um conformismo e homens-massa ou homens coletivos”. Sendo crucial nos questionarmos: “Que tipo histórico de conformismo e de homem-massa do qual fazemos parte?”⁶⁹

Torna-se central essa questão, por ser considerada pelo pensador italiano a primeira etapa de uma concepção crítica apurada, um movimento progressivo de autoconsciência para a tomada de uma ação política, uma maneira de entender seu papel na construção histórica, tendo a clareza de fazer parte de uma determinada força hegemônica.

A filosofia da práxis tem seu cerne nas contribuições de Marx e Lênin, mesmo remetendo-se aos mesmos, Gramsci buscou intensificar seus estudos de modo a aprofundá-los através de uma “conexão equivalente entre filosofia e política”⁷⁰. Assim é questão basilar a práxis política no pensamento de Gramsci, pois esta é vista como construtora da história, do mundo social e político, o qual interfere diretamente na realidade, acelerando as transformações e possibilitando mudanças ao sentido da história. Ao nos aprofundarmos em seus estudos, notamos que sua insistência em analisar as relações de forças, marcadamente, presentes na construção da história, tem por finalidade a concretude da práxis política numa ação de análise, como uma estratégia visando à transformação.

Antes na filosofia tradicional iluminista, preocupavam-se com elucubrações desconexas as realidades subalternas, limitadas ao campo das ideias, na filosofia da práxis, os filósofos buscam realizar a unificação entre teoria e prática como forma de transformação ativa do novo senso comum, tornando, contudo, a filosofia viva. Para Gramsci: “uma das maiores debilidades das filosofias imanentistas em geral consiste precisamente em não terem sabido criar uma unidade ideológica entre o baixo e o alto, entre os “simples” e os intelectuais”⁷¹.

⁶⁹ CC11, §12, nota I p.94- 95

⁷⁰ Ver a obra de Giorgio Baratta, *As Rosas e os Cadernos*

⁷¹ C11, §12, nota IV p.99

Para Gramsci, a filosofia da práxis é a própria expressão das contradições históricas, desse modo a considera como nexos indissociáveis a filosofia e a política, bem como a política da educação. Contudo, a relação educação e sociedade sofre diretamente influências dos meios de produção, adotados pela organização econômica vigente, se constituindo em um território de luta hegemônica constante como foi possível notar no segundo capítulo do presente texto.

Por este prisma, a filosofia da práxis passa a ter a finalidade de tomada de consciência dos subalternos, num movimento de redescoberta de si mesmo através de uma interlocução crítica com o mundo, de modo autônomo. Resultando na tomada de uma ação organicamente histórica, tornando-os capazes de se impor com um projeto de sociedade, sendo guia de si mesmos, em busca da conquista de sua hegemonia. Contudo, a “filosofia da práxis é o historicismo absoluto, a mundanização e terrenalidade absoluta do pensamento, um humanismo absoluto da história. Nesta linha é que deve ser buscado o filão da nova concepção do mundo”⁷²

Tal conquista, na perspectiva popular, deve buscar romper com a concepção de poder e Estado pautada nos anseios do sistema capitalista, bem como superar a visão impregnada nos alicerces técnico-administrativos dominantes, de que a política é uma esfera separada, inerte e distante dos sujeitos e das relações sociais. Tendo como finalidade se fazer cumprir os anseios de uma sociedade realmente democrática (SEMERARO, 2006, p. 55).

A concepção de democracia subjugada à hegemonia neoliberal, ganha novos contornos adquirindo conotações que tendem a desqualificar as dimensões públicas e sociais. Ancorados nos estudos de Ciavatta⁷³, percebemos que a história do termo democracia o “governo do povo”, assemelha-se a história da *Pólis*, das Cidades- Estados da Antiga Grécia, esta entendida como unidade por excelência de vida social, lugar que lhes permitia levar uma vida mais rica de significados, como um agrupamento ideal de seres humanos, desde que “fossem gregos e não bárbaros, fossem homens livres e não escravos; fossem homens e não mulheres”⁷⁴. O que significa que nem todos eram vistos como cidadãos e nem gozavam dos mesmos direitos.

A democracia não é um conceito que se manifesta em sentido único e universal (como quer difundir a doutrina liberal). Mesmo que pregue uma igualdade dita universal, se ministrada

⁷² CC11, §12, p. 155

⁷³ CIAVATTA, M. *A construção da democracia pós-ditadura milita*: Políticas e Planos educacionais no Brasil; 2003, p. 89- 90.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 90

por parâmetros mais ou menos igualitários acaba por perpetuar as desigualdades presentes na sociedade. Sobre algumas interpretações de democracia, vislumbramos certas fragilidades, uma vez que tendem a manter uma estrutura econômica social e política limitada e homogeneizante, que nega a diversidade e priva os sujeitos do direito de organizar-se, neutralizando movimentos de avanço que lutam historicamente pela construção de uma nova interface histórica.

A busca por um “senso comum superior e cientificamente coerente”⁷⁵ para Gramsci, só se dá através do contato com os simples, com a realidade concreta. Pois para o pensador italiano uma filosofia só se torna histórica’, quando se depura dos elementos intelectuais sociais e culturais individuais e coletivos oriundos da realidade concreta, transformando-se em vida.

Se a filosofia da práxis afirma a exigência de manter em constante contato, os intelectuais e os simples, sua intenção consiste não de limitar a atividade científica e, tão pouco, manter certa unidade no nível inferior das massas. Mas sim, “forjar um bloco intelectual- moral”⁷⁶ que se torne viável o progresso intelectual da massa, não sendo este um “bem cultural” restrito a uma pequena parte da sociedade.

O processo de elaboração deste novo senso comum indica a necessidade de formação de uma nova organização cultural, antes já esboçada em textos pré-carcerários, mas profundamente analisada no período do cárcere. Para o pensador italiano são inúmeras as formas de dominação que se efetivam não apenas por ações econômicas e políticas de modo coercitivo; mas pelo consenso construído por mecanismos ideológicos como a dominação cultural. Sendo esta uma das ações mais perspicazes de construção do consenso, exatamente por difundirem seu projeto de sociedade e sua visão de mundo como se fossem verdadeiros e universais. Sendo, portanto, um dos fatores que permitem as classes dominantes a se manterem e assegurarem o domínio de sua hegemonia.

O “novo senso comum”, não significa meramente a difusão de uma ideologia de uma fração de classe, esta eleita como o grupo de representação social em destaque aos demais, mas a conquista de um projeto de sociedade elaborado na perspectiva dos grupos sociais subalternos. “É por isso, portanto, que não se pode separar a filosofia da política; ao contrário, pode-se

⁷⁵ CIAVATTA, M. *A construção da democracia pós-ditadura milita: Políticas e Planos educacionais no Brasil*; 2003, p. 100

⁷⁶ CC11, §12, nota IV p. 103

demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos.”⁷⁷

Asseguramos, portanto, que esta interface só poderá ser reinscrita mediante a organização das massas e principalmente por meio de um movimento de consciência para emancipação dos sujeitos sociais subalternizados. Para Gramsci, o “homem ativo de massa”⁷⁸ não exerce sua práxis de maneira autônoma porque pertence à consciência das classes dominantes, mas no seu atuar já expressa de alguma forma um movimento de resistência mesmo que desagregada algo perceptível nas narrativas dos sujeitos entrevistados. Daí a necessidade de elaborar teoricamente uma consciência crítica em seu próprio atuar, uma práxis política que leve os subalternos a uma forma de consciência que vá contra a da classe dominante.

Aqui se faz relevante a pergunta: como podemos conquistar essa consciência mediante políticas que aligeiram o processo de ensino e aprendizagem ao ponto de torná-la distante do alcance desses sujeitos? Como realizar movimentos de ruptura aos processos de exclusão e alargamento das desigualdades sociais se o próprio sistema posto evidencia formas de destaque e classificação dos chamados “eleitos”?

O pensador italiano destaca que criar uma “nova cultura”⁷⁹, não significa apenas apresentar descobertas originais, significa realizar o movimento de revisita ao passado, buscando o enfrentamento das verdades históricas difundidas e propagadas ao longo da história, com criticidade, socializando-as e transformando-as em frentes de análises profundas no processo de elevação moral e intelectual das massas.

Gramsci⁸⁰ aborda a questão da profunda crise da tradição cultural e da concepção de homem e trabalho, num processo contínuo e profundo de degenerescência. Pois os modelos de escolas de caráter profissional tendem a sobrepor-se aos modelos de escolas “desinteressadas e formativas”, ou apenas manter um pequeno quantitativo de tais unidades para atender de modo privado uma pequena parcela da sociedade. Suas análises acerca desta realidade nos chamam atenção pela aproximação dos modelos de formação adotados no contexto brasileiro, pois neste, preza-se por modelos educacionais que se destinam a perpetuar as diferenças sociais, num

⁷⁷ CC11, §12, nota IV p. 95.

⁷⁸ Ibidem, p. 97.

⁷⁹ Ibidem, p. 96.

⁸⁰ CC12, §1, p. 33.

movimento de cristalização de propostas educacionais esvaziadas, congelando-as em “formas chinesas”⁸¹.

No cenário político/social em que viveu e analisou profundamente, muito sagazmente, destaca que a escola tradicional era oligárquica, não por destinar-se à nova geração de dirigentes, ou pelos seus modos de ensino, pois não é o fato de buscarem a aquisição de capacidades de direção, ou formar homens superiores que dá uma marca social de um tipo de escola ou de um modelo de formação. Cada grupo social busca criar moldes formativos próprios, destinados a perpetuar traços, modos e valores, atribuindo à função de dirigente ou instrumental. Assim dá destaque à função do intelectual na sociedade e inova ainda mais, indicando a necessidade de formação de intelectuais vinculados organicamente as classes subalternas.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro - mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político)⁸²

Essa organicidade defendida por Gramsci salienta que o saber popular é um saber desagregado, contextualizado mediante a realidade vivida. Saber este, permeado por singularidades e “inteligências objetivas” (MARX, 1989), produzidas nas relações sociais por meio de desigualdades e posições, ora de poder ora de submissão, em uma sociedade dividida em classes. Desse modo, afirma-se que só as classes exploradas e povos saqueados, pelo sistema econômico posto, têm a real dimensão da violência que são submetidos, de trabalho alienado, de ausência de necessidades vitais, de relações sociais e humanas dissolvidas (SEMERARO, 2004). Daí a organicidade do intelectual ao colocar-se no lugar dessas vítimas, despindo os movimentos de desumanização e evidenciando processos colonizadores burgueses.

O intelectual orgânico é descrito por Gramsci⁸³ como intelectual diretamente ligado às dinâmicas produtivas, políticas e culturais, desempenha, contudo, funções ativas e avançadas nas esferas de produção simbólica e material. Assim além de técnico-especialista nas funções que

⁸¹ CC12, §1, p. 49.

⁸² Ibidem, p. 21.

⁸³ Ibidem, p. 15.

exerce na sociedade, apresenta uma concepção política que o possibilita exercer funções organizativas para assegurar a construção da hegemonia social a qual representa. Diante desta premissa, a busca por processos formadores de intelectuais ligados às classes subalternas se torna frente estratégica fundamental para a aglutinação de forças na construção de uma hegemonia popular.

Assim, para que seja possível desfazer esta trama é preciso que haja a ruptura na multiplicação dos espaços de hierarquização dos modelos de escola profissional com uma ilusória face democrática, criando-se um tipo único de escola. A saber⁸⁴:

A tendência democrática da escola, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo, a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido do governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessária a esta finalidade.

O advento da escola unitária significa a reconciliação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, que se corporifica não apenas no espaço escolar, mas em toda a vida. O princípio educativo da escola única, irá refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e ressignificando-os enquanto conteúdos e projetos de formação.

Portanto ressaltamos a extrema importância dos nexos extraídos da intensa e profícua produção deste pensador italiano, no que consiste a análise do real, no qual buscou extrair um plano apurado e efetivo de formação, sobretudo, na reconfiguração teórico-metodológica esmiuçada em suas análises conjunturais da realidade concreta, numa dimensão política-cultural-filosófica.

Assim, o advento da “escola unitária”, busca defender o modelo de formação de caráter formativo de cultura geral e de saber “desinteressado”⁸⁵, que seja capaz de alcançar um equilíbrio no processo de desenvolvimento e interlocução das atividades manuais e intelectuais. Esta escola deve garantir ao trabalhador, a possibilidade do justo desenvolvimento intelectual que o possibilite tornar-se dirigente, de dirigir ou controlar quem o dirige.

⁸⁴ CC12, §1, p. 50

⁸⁵ CC 12, p. 51.

Em confronto com o modelo formativo descrito, nos deparamos com programas de formação que se pautam em modelos formativos culturais enciclopédicos, que por vezes são apresentados às classes populares de modo totalmente desconectado das suas realidades, sendo este o motivo de negação e não reconhecimento desta cultura. Para muitos educandos há um enorme abismo cultural do formato educativo proposto, sendo esse a priori um dos maiores fatores de exclusão.

Essa questão é complexa, pois existe claramente uma grande dificuldade na assimilação dos conteúdos programáticos não por incapacidade intelectual, mas pela facilidade de “adaptação psicofísica”⁸⁶ presente às crianças e jovens de famílias tradicionais burguesas, devido à sua familiaridade na linguagem e hábitos como concentração e disciplina. Algo que se difere dos filhos de classes populares, pois estes esboçam mais desenvoltura em trabalhos manuais e extrema dificuldade em adequar-se à linguagem e hábitos burgueses. Entretanto, essa relação de esforço tanto muscular-nervoso, quanto à elaboração intelectual-cerebral apresenta-se de diferentes formas e graus daí a afirmativa que não há qualquer atividade humana que não apresente elaboração intelectual.

Ademais Gramsci enfatiza:

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular nervoso: é o processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento⁸⁷.

Contudo, despontam como desafios: como problematizar modelos educacionais voltados à EJA sob a base de uma práxis transformadora que adapte às demandas massacrantes de processos exploratórios de força de trabalho? Como possibilitar o surgimento de projetos formativos culturais que viabilizem a formação de intelectuais orgânicos às classes subalternas?

Ao retomarmos as narrativas dos discentes sobre suas principais dificuldades, anseios e críticas sobre o projeto Nova EJA, identificamos a ausência do reconhecimento de elementos que os faça se sentir contemplados em relação ao modelo proposto. Entretanto, aflorou-se a

⁸⁶ Este conceito abordado por Gramsci no caderno 12 ao descrever as dificuldades psicofísicas no processo de adequação de uma rotina de disciplina de estudos necessária ao processo formativo, esclarece o extremo esforço das classes subalternas para a construção de um pensamento coerente e superior.

⁸⁷ CC 12, p. 52.

necessidade de espaços de debates sobre estratégias de superação às dificuldades enfrentadas cotidianamente em suas vidas.

Mesmo com trajetórias de sedimentação e silenciamento, os sujeitos demandantes da EJA extraem visões de mundo que refletem alguns elementos potentes, que devem ser explorados e alargados, para que seja possível compreender a tessitura complexa do sistema instituído. Mesmo com limitações dessa filosofia popular, esboçam de forma clara uma crescente necessidade de se pensar novas estratégias na construção de um formato educacional que não se limite a produção de estatísticas.

Assim, para que haja a ruptura e conseqüente transformação é preciso que este movimento transcenda às etapas de um denso aprofundamento no campo da ciência e desvelamento das contradições, tornando-se imprescindível lançar mão de uma “ousadia da práxis política” (SEMERARO, 2004, p. 69), que potencializem movimentos de ruptura a estes processos de subjugação, possibilitando uma nova interface histórica através de modelos formativo/pedagógicos populares.

Essa ousadia e posicionamento inconformista e rebelde já proposta por Marx, no que tange o compromisso do intelectual orgânico às demandas “terrestres”, parte de uma intervenção direta sob a realidade concreta que transcende as dimensões do pensar filosófico de elaborações teóricas críticas tornando-se fundamental a ciência da história, um desenvolvimento apurado de sua historicidade em conformidade às demandas do grupo social do qual é pertencente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs vasculhar quais os pressupostos políticos/pedagógicos informaram as políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro, tendo como lócus tencionar as concepções defendidas pelo programa a perspectiva de formação integral e humanista defendida pelo pensador italiano Antonio Gramsci.

Ademais buscamos com este movimento identificar quais foram os efeitos e impactos da implantação do referido programa à rede Estadual. Desvelando os possíveis movimentos de rupturas e/ou continuidades dos programas anteriores aplicados à modalidade da EJA.

Nesse sentido, ao nos remetermos às análises circunscritas na presente pesquisa foi possível notar que o programa objetiva a manutenção do sistema econômico posto, em prol da defesa de um projeto de sociedade pautada nos anseios hegemônicos dominantes. À miúdo notamos que por mais que sejam realizadas iniciativas governamentais como reformulações na estrutura curricular, com o discurso de atender aos demandantes da EJA, estas se revelam mais cruéis, pois tendem a insuficiência formativa devido à compactação de conteúdos e alimenta a busca esvaziada de certificação com discursos que aparentemente defendem o alargamento no acesso à educação, mais que tendem a camuflar a falência dos anseios liberais de igualdade, quando coloca os principais atores deste cenário culpados pela má qualidade do sistema público de ensino.

A tendência na descentralização do dever do Estado em relação às dimensões estruturais da sociedade acaba corroborando para a criação de movimentos de reordenamento das esferas políticas sociais e econômicas que refletem diretamente no campo da educação. Assim, o fato de reestruturar o modelo educacional e realizar adequações de projetos à rede com a defesa de atender as demandas populares, não garante que este percurso formativo lhes dê garantias de oportunidades. Desse modo, notamos que estas políticas tendem a objetivar a produção de estatísticas que consolidem o apoio na produção de consensos para adesão do projeto de sociedade defendido, visando sua manutenção.

Dito isto, ao buscarmos compreender a trama complexa na produção de políticas públicas de âmbito nacional e estadual, mergulhamos em mares revoltos e extremamente turbulentos, mas que, entretanto revelam a linearidade na criação de tais políticas. Sobretudo, no que diz respeito à

defesa de programas de formação, que refletem suas concepções sobre que tipo de cidadãos deseja-se formar e que tipo de habilidades e competências é fundamental para sua atuação no mercado.

Contudo, o campo educacional se constitui como arena de lutas hegemônicas constantes, onde os tensionamentos são as fontes geradoras de movimentos múltiplos e polivalentes representados por anseios dos mais diversos grupos sociais. Daí foi de extrema importância o exercício do desvelamento dos reais protagonistas da constituição de políticas e avanços no campo da educação, na medida em que se constata que os movimentos sociais e populares realizaram historicamente o movimento de ressignificação de tais políticas. Ademais, os movimentos sociais e populares deram visibilidade histórica ao processo de organização da sociedade política e civil neste contexto de lutas.

Por este prisma, foi através do estudo apurado sobre as bases conceituais do sistema modular proposto que conseguimos ter uma maior compreensão desde a adesão e funcionamento à aplicabilidade do programa a rede pública. Ao nos depararmos com questões de currículo, este entendido enquanto instrumento que confere legitimidade a um projeto social que, na nossa realidade brasileira, é a do grupo que tem o domínio tanto através da coerção quanto na produção de consensos. Vislumbramos que suas bases se constituíram de forma composta, sendo, contudo um conglomerado de ações anteriores antes testadas e readaptadas as demandas da modalidade em questão.

Entretanto, salientamos que mesmo com a definição de conteúdos programáticos, e um reordenamento da ação docente é possível problematizar espaços fecundos de resistência. Assim, através das narrativas e memórias salientadas na presente pesquisa, notamos que os principais atores, mesmo que de forma não orgânica, buscam realizar pressões sobre as políticas tanto nas dimensões macro quanto micro.

Ao iniciarmos o exercício de extrair os resíduos de bom senso presentes nas narrativas dos estudantes, novas formas potentes de rupturas ao processo de sedimentação posto, desvelaram a urgência de uma práxis formativa capaz de dar cabo às transformações imprescindíveis a escrita de uma nova interface histórica.

Partilho da concepção de que a educação deva ser um movimento de tomada de consciência histórica capaz de potencializar meios para a transformação. Para tanto, torna-se fundante um modelo formativo pedagógico integral e humanista, que viabilize uma formação

para o autogoverno, tornando esses sujeitos dirigentes de si mesmos e conscientes da condição marginal.

Assim retomo a epigrafe apresentada no inicio do presente estudo, onde Vinicius de Moraes em um de seus clássicos retrata todo o processo de subjugação que o operário em construção passa, de modo a evidenciar que na própria relação com o trabalho, se corporifica o ato educativo. Assim como Gramsci destaca, a relação do dominante com o dominado, do explorador com o explorado é também uma relação educativa. A obra descreve com riqueza de detalhes esse processo, e evidencia que é através de sua inteligência objetiva diante da condição de explorado, que o sujeito passa pelo processo de transição de sua condição alienada e posiciona-se à revelia do patrão, tomando consciência de sua condição. Tal obra clarifica a primeira etapa do processo de conscientização critica esta capaz de levar os indivíduos a compreender a condição que lhes fora imposta.

Ao transpormos às falas dos professores e os jovens e adultos educandos notamos que a dimensão mais presente é a necessidade latente de se pensar modelos educacionais, que não sejam mais camufladores do real e sim que possam ser instrumentos, ou até mesmo vias, para construção de um país melhor e mais justo. Observa-se, através das entrevistas, que o programa parece ter como fim o controle e manutenção do sistema posto, tendendo a fomentar o movimento de culpabilização desses sujeitos estimulando os sentimentos de frustração e fracasso, caso não se adéqüem a lógica instituída.

Entretanto, vislumbramos através das narrativas de vida, meios e formas de opor-se ao instituído, através de estratégias de resistência em busca de brechas para ação docente, com intuito de desprender-se das amarras corriqueiramente postas. Bem como, visualizamos o posicionamento potente dos demandantes da EJA a investigar e debater com coerência os pilares e fundamentos que norteiam as políticas contemporâneas.

Trazemos, contudo a importância de endossar ainda mais o debate, tendo em mente que tais problemáticas não devam limitar-se a presente pesquisa. Daí o intuito de elencar no final da ultima sessão questões que poderão dar norte a demais estudos sobre o campo, tendo em mente a busca pela consolidação de modelos formativo-pedagógicos embebidos de uma ousadia da práxis política popular capaz de contrapor-se aos anseios hegemônicos dominantes. Para tanto, investir numa escola autônoma e autossuficiente, baseada numa relação politica-pedagógica capaz de formar sujeitos autogovernantes torna-se urgente.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. *Os movimentos sociais reeducam a educação*. In: ALVARENGA, M. S.; NASCIMENTO, R. E.; ALENTEJANO, P. NOBRE, D. *Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores: outros diálogos outras questões*. Rio de Janeiro: EdUERJ/CAPES, 2012.
- BARATTA, G. *As rosas e os cadernos: Pensamento dialógico de Antonio Gramsci*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 234.
- BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- _____. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Bóris. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo: Difel, 1984.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 157.
- BEZERRA, Aída. “As atividades em educação popular”. In: *A questão política da educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BONFIM, J. C. A. *Filosofia da práxis e hegemonia: a política nos Cadernos de Gramsci*. 2012. Dissertação – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
- BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. *Lei nº 9394*. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996.
- _____. Decreto nº 2.208 de 17 abril de 1997.
- _____. Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 maio de 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Documento Nacional Preparatório a VI Conferência internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília: MEC, Goiânia: Funape/UFG, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Brasil Alfabetizado. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article> Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Proeja. 2012 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=562>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Projovem. 2012b. Disponível em: <<http://projovem.gov.br/site>> Acesso em: 20 dez. 2012.

CASTEL, R. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CIAVATTA, M. A construção da democracia pós-ditadura milita: Políticas e Planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G.; (Orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CODATO, A. N. O golpe de 1964: luta de classes no Brasil: a propósito de “Jango, por Silvio Tendler. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, PR, n. 36, maio. 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 2012.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº. 699, de 28 de julho de 1972. *Ensino supletivo*. Brasília, DF, 1972.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e, p. 15.

IV Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia - Carta Goiânia IV CONAE; 1986.

COUTINHO, C. N. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916- 1935*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 221.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, pp. 423-460, maio/ago. 2004.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O. ; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 55, p. 58-77. 2001.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006 329. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____; RUMMERT, S. M.; VARGAS, S. M. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49, 1999.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FORTUNA, M. L. de A. O perfil do administrador. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*. Niterói, v. 9, n 1, p. 07-47, jan./jun. 1982.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação e mudança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. p. 9.

_____. *Entrevista concedida a Virginia Maria de Figueiredo e Silva e Tânia Maria Piacentini*. Linguagem e poder. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/8828/8171>>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.087-1.113, out. 2005a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>.

_____. *Educação e crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 231p.

FUNDAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - CECIERJ. Disponível em: <http://www.cederj.edu.br/fundacao/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=17>.

GADOTTI, M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados. Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

_____; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

GOHN, M. G. Movimentos Sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de educação*, v.16 n. 47, maio/ago. 2011.

_____. *A teoria dos Movimentos Sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOMES, R. L. R. *Educação Popular e Populismo: Movimentos de educação e cultura popular e luta de classes no Brasil (1961-1964)*. 2009. Dissertação – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere* (6vls). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999 – 2002.

_____. *Cartas do Cárcere* (2vls). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. *Os intelectuais e a Organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1981.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

LACORTE, R; SILVA, P.; FRANÇA, M. J.; LEITÃO, S. Sobre a tradutibilidade de Gramsci e algumas transformações sociais na Itália e no Brasil. *Revista Virtual En_Fil – Encontros com a Filosofia*, n 2, 2013. Disponível em: <http://en-fil.net/conteudo/index_002_rocco.php>. Acesso em: 10 fev. 2014.

LOURENÇO Filho, M. B. O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 5, n. 14, p. 169-175, ago. 1945.

LOURO, G. A construção escolar das diferenças. In: _____. (Org.). *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 57-87.

MANACORDA, M.A. La scuola nei paesi socialisti. In: _____. *Il marxismo e l'educazione (Testi e documenti 1843-1964)*. Roma: Armando Armando, 1966. v. 3.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Livro I, v. 1,2.

_____; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Teses sobre Feuerbach*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

MALVEZZI, S. *Do Taylorismo ao Comportamentalismo: 90 anos de desenvolvimento de Recursos Humanos*. In: BOOG, G. Coord. Manual de Treinamento e Desenvolvimento ABTD. 2ª ed. São Paulo, Makron Books, 1994 (p.15-35)

MIRANDA, F. A. de. *Desigualdade social e dualidade escolar: os programas de aceleração da aprendizagem e a escola unitária em Gramsci*. Disponível em:
<http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi4_artigoflavinemiranda.pdf>.

MORAES, V. *Operário em Construção*, Rio de Janeiro, 1959. Disponível em:
<<http://inacio.com.br/2013/10/uma-aula-de-marxismo-na-poesia-de-vinicius-de-moraes/>>.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

_____. “Introdução”. In: _____. (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1984.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11 n. 33, p.521, set./dez. 2006.

_____. *Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARO, V. H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum na Educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 1995.

PILETTI, Claudino. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática, 1997.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROMÃO, J. E. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2006. v. 5.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, Curitiba, n. 29, PP. 29-45, 2007.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602007000100004%20&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Fev. 2013.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2. ed. Campinas: Autores associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, Política Educacional e Pedagogia Contra-Hegemônica. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 48, pp. 35-51, 2008.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

_____. *Libertação e Hegemonia: Realizar a América Latina pelos movimentos populares*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.

_____. (Org.). *Filosofia e Política na Formação do Educador*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, M. F. *O programa Nova Escola: uma análise sobre as políticas neoliberais no Estado do Rio de Janeiro e as resistências dos movimentos sociais*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SOARES, L. J. G. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Estudo sobre o projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.48, p. 72-123, out./dez. 1952. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/estudo.html>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOURAINÉ, Alain. *Os Movimentos Sociais*. In: FORACCHI, Marialice M.; MARTINS, José de S. *Sociologia e Sociedade – leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1997.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. p.79 (Capítulo3 – Classe como processo e relação)

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com professores

1. Informações pessoais

Sexo

Idade

Etnia

2. Formação inicial

Ensino médio

Ensino superior (data de início, data de conclusão, curso, instituição em que estudou)

Pós-graduação

* Recebeu formação para atuar na EJA durante a graduação e pós-graduação?

3. Formação continuada

Que cursos? Onde? Por quanto tempo? Quais as temáticas? etc.

* Participou de cursos de formação continuada preparando-o para atuar na EJA?

4. Atuação profissional

Lugares que trabalhou

Tempo de trabalho

Atividades que exerceu

*Atuação profissional na EJA (em que escolas? quanto tempo? que disciplinas? etc)

5. Currículo

O que é currículo para você?

Como você compara o currículo da educação regular com o currículo da EJA?

Você conhece a proposta da Nova EJA? Participou de alguma forma da elaboração da mesma?
O que você tem a dizer sobre a compactação do ensino presencial ao semipresencial proposto pelo programa? A linguagem virtual aderida é de fácil adequação do alunado e dos próprios

docentes?

O que mudou no seu trabalho com a efetivação da Nova EJA? O material didático apresentado pelo programa atende as demandas de sua disciplina? Como você vê tais mudanças?

De que forma a proposta curricular da Nova EJA transformou a EJA na sua escola? Quais são os ganhos ou perdas para a realidade dos alunos Jovens e Adultos?

A partir do que se ensina e aprende no contexto escolar, você acredita que o modelo de formação oferecido auxilia na compreensão da realidade atual do seu Estado e País? Este modelo curricular é capaz de munir os alunos a realizar ou construir algo em suas vidas?

Quais seriam as suas sugestões para o aprimoramento do currículo da EJA?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os alunos

1. Informações pessoais

Sexo
Idade
Etnia
Profissão

2. Formação (Trajetória escolar)

Como foi o início de sua trajetória escolar?

Quais os motivos que o levaram a sair da escola?

Quanto tempo levou a retomar o percurso escolar? E o que levou a buscar concluir sua formação?

Você acredita que suas experiências de vida e trabalho são importantes em seu processo formativo?

Pra você o que significa concluir seu percurso escolar?

3. Educação de Jovens e Adultos e o Projeto Nova EJA

Você já havia estudado na EJA?

Como você compara o formato da EJA antes com o atual modelo? E como foram notadas tais mudanças?

De que forma a proposta curricular da Nova EJA transformou a EJA na sua escola? Você vê de

forma positiva ou negativa tais transformações?

O que você acha do material didático (impresso e virtual) oferecido? Em sua opinião é de fácil compreensão dos alunos e dos próprios docentes? Você acredita que atende os conteúdos de cada disciplina?

A partir do que se aprende no contexto escolar o que você realiza e constrói em sua vida? Para você o modelo de formação oferecido lhe auxilia a compreender a realidade atual do seu Estado e País?

Quais seriam as suas sugestões para o aprimoramento da Nova EJA?