

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

SONIA COUTO SOUZA FEITOSA

**DAS GRADES ÀS MATRIZES CURRICULARES
PARTICIPATIVAS NA EJA: OS SUJEITOS NA
FORMULAÇÃO DA MANDALA CURRICULAR**

SÃO PAULO

2012

SONIA COUTO SOUZA FEITOSA

**DAS GRADES ÀS MATRIZES CURRICULARES
PARTICIPATIVAS NA EJA: OS SUJEITOS NA
FORMULAÇÃO DA MANDALA CURRICULAR**

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como exigência parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Filosofia da
Educação

Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti

SÃO PAULO

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

374 Feitosa, Sonia Couto Souza
F311d Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA : os
 sujeitos na formulação da mandala curricular / Sonia Couto Souza
 Feitosa ; orientação Moacir Gadotti. São Paulo : s.n., 2012.
 242 p. : il., grafs. tabs.

 Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Área de Concentração : Filosofia da Educação) – Faculdade de
 Educação da Universidade de São Paulo.

 1. Educação de Jovens e Adultos 2. Alfabetização de Jovens e
 Adultos 3. Currículos e programas 4. Sujeito – Educação 5.
 Interdisciplinaridade I. Gadotti, Moacir, orient.

SONIA COUTO SOUZA FEITOSA

**DAS GRADES ÀS MATRIZES CURRICULARES
PARTICIPATIVAS NA EJA: OS SUJEITOS NA
FORMULAÇÃO DA MANDALA CURRICULAR**

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como exigência parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Filosofia da
Educação

Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico esse trabalho a quem me inspirou a fazê-lo:
os educandos e educandas com os quais
tenho trabalhado todos estes anos da minha vida.

Dedico também a minha família,
que soube compreender meus momentos
de exclusão do ambiente familiar
e, generosamente, apoiou, valorizou
e contribuiu com este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Um estudo acadêmico não se faz sem um sonho. É o sonho de transformar, de mudar, de aperfeiçoar algo, mesmo que seja a nossa própria transformação, que nos leva a construir um projeto. Esse sonho, no entanto, não nasce do nada. Nasce de uma inspiração, de um exemplo. Meu grande exemplo e inspirador foi Paulo Freire e começo meus agradecimentos por ele.

Da mesma forma, um estudo acadêmico não se faz solitariamente. Muitos estão envolvidos nesse fazer. Ao final de uma pesquisa, olhamos para trás e podemos identificar cada gesto de apoio e de incentivo.

Por isso, quero agradecer a Deus e às pessoas que Ele colocou em meu caminho.

Dentre essas pessoas, àquelas que dividiram comigo momentos de preocupação, de angústia e de prazer a cada etapa vencida: meu esposo Juvenal, meus filhos Luciana e Leandro, meus netos Beatriz, Guilherme e Arthur, minha mãe Erotildes, meu padrasto José, minha nora Letycia e meu genro Jefferson. Por extensão, agradeço aos familiares de minha nora e de meu genro que se somaram à minha família tornando-a mais bonita e alegre.

Agradeço aos meus colegas do Instituto Paulo Freire que acompanharam a realização deste estudo, contribuindo com sugestões, bibliografia e com a solidariedade própria daqueles que fazem da amizade um campo fecundo de trocas generosas. Dentre essas pessoas gostaria de destacar a contribuição de Carlos Alberto Torres, Diego Pascoal, Fernanda Soares, Francisco Aguiar, Maria Isabel Orofino, Paulo Roberto Padilha, que, de forma direta, estiveram presentes na realização deste estudo. Mas quero também agradecer aos outros companheiros e companheiras que contribuíram com o enriquecimento de minha formação nos dezesseis anos de trabalho no Instituto Paulo Freire. Destaco, entre tantos, a presença inspiradora de Adriano Nogueira, Alcir de Souza Caria, Alessandra Santos, Ana Maria do Vale, Anderson Alencar, Angela Antunes, Angélica Ramacciotte, Camila Silva Tavares, Carlos Rodrigues Brandão, Daniel Augusto Figueiredo, Deucélia Nunes, Eliabe Gomes de Souza, Eliseu Muniz, Emília Silva, Emiliano Palmada Liu, Eric Morris, Francisca Pini, Isabel Nasche, Jaciara de Sá, Janaina Abreu, Jason

Mafra, José Eustáquio Romão, Julciane Castro da Rocha, Julia Tom, Juliana Fonseca, Ladislau Dowbor, Lourdes Milan, Luis Fernando C. de Marchi, Luis Marine José do Nascimento, Luiz Carlos de Oliveira, Lutgardes Costa Freire, Márcia Trezza, Márcio Leopoldo Gomes Bandeira, Renata Regina Alves da Roza, Renato Pires, Roberto Stangerlin, Sheila Cecon, Silvia Cembalista, Roberta Scatoline, Simone Shung, Valdete Argentino, Washington Lopes Goes e tantos outros que passaram em minha vida e deixaram suas marcas e lembranças.

Agradeço a Wagner Beraldo, por me ajudar a perceber que meus limites podem se reverter em possibilidades, e a Carlos Coelho, por dedicar-se na revisão deste texto.

Sou grata também aos meus colegas de luta em favor da EJA por saber que nunca estive sozinha nesta causa, que a força deles e delas era a minha força e que valeria a pena continuar.

Agradeço a Maria Clara Di Pierro, Roberto da Silva, Paulo Roberto Padilha, que constituíram a minha banca de qualificação, pelas valiosas contribuições e pela participação também valiosa de Márcia Soares de Alvarenga.

Estendo meus agradecimentos aos funcionários e funcionárias da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela organização, competência e pelo atendimento sempre carinhoso.

Por fim, agradeço a meu orientador, o professor Moacir Gadotti e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por terem me dado a oportunidade de fazer este estudo que tanto contribuiu com a minha formação humana e profissional.

RESUMO

FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular*. 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Procuramos, com esta pesquisa, mapear se os sujeitos da EJA estão sendo considerados na formulação das matrizes curriculares. Iniciamos fazendo uma rápida incursão na história da EJA a partir do Brasil Colônia até os dias atuais. Nosso objetivo era perceber como o currículo e os sujeitos da EJA eram concebidos e se o diálogo entre eles existe. Para isso buscamos perceber a dimensão curricular nos documentos nacionais e internacionais, nos marcos legais e nas políticas de EJA. Nossa pesquisa também trata dos aspectos inerentes aos diferentes sujeitos da EJA. As dimensões de gênero, etnia e etária foram analisadas. Com base nessa análise percebemos a necessidade de repensar o currículo, de maneira que ele contemple a diversidade contida no campo da EJA, com vistas ao reconhecimento das individualidades e das subjetividades. Detivemo-nos, em especial, às questões etárias, analisando as suas dimensões biológicas, sociológicas, culturais, a partir da concepção que temos de juventude e idade adulta. Experiências de Reorientação Curricular de dois municípios paulistas foram analisadas a fim de ilustrar a importância dos processos participativos na formulação do currículo. Permeando todos os capítulos, há a reflexão em torno da EJA como política pública e sobre a contribuição dos movimentos sociais na conquista de alguns avanços e no enfrentamento dos entraves que ora paralisam a EJA, ora controlam seu ritmo e sua expansão. Por fim, apresentamos uma proposta de matriz curricular que busca contemplar a diversidade dos sujeitos, das vivências, das culturas, numa perspectiva intertransdisciplinar e intertranscultural.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Intertransdisciplinaridade. Sujeitos da EJA.

ABSTRACT

FEITOSA, Sonia Couto Souza. *From Curricular Grids to the Participative Matrix in the Education of Adults and Youths: The Subjects in the Formulation of the Curricular Mandala*. 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This research maps and analyzes the participation of the subjects in adult and youth education (EJA) in the formulation of the curricular matrix of the different teaching and learning modalities attending youth and adults. It starts from an description of the history of EJA, from Brazil as a colony until today, and doing so the dissertation studies the curricular dimensions of the politics of adult and youth education, in national and international documents as well as the legal framework. Then the dissertation identifies how the subjects of EJA have been conceived and developed in the definition of the curricular matrix, and to what extent this curriculum modality has suffered transformation depending in the form that the curriculum is conceived by these subjects. This research also studies the way questions of gender, ethnicity, age, and generations have been treated in the curriculum. Curricular Reorientation Experiences from two municipalities of São Paulo have been analysed in order to illustrate the importance of the participative processes in the curricular formulation. The conclusion is that it is imperative to obtain a deeper knowledge in the way the subjects of EJA curriculum are involved and how diversity takes place in this modality. The dissertation argues that still EJA as public policy and in relations to the social movements, face challenges, both in the progress and also conflict in facing the obstacles, that control its rhythm or its expansion. Finally, this dissertation offers a proposal of a curricular matrix organized as a mandala, that includes understanding the diversity of the subjects, their experiences, life, cotidianity, cultures, knowledge and wisdom of the participants, all of them based on the curricular reference of an intertranscultural and intertransdisciplinary approach.

Key-words: Literacy. Education of Youth and Adults (EJA). Curriculum. Subject of EJA. Intertransculturality. Intertransdisciplinarity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características do Sistema Paulo Freire	31
Quadro 2 – Cronologia dos programas federais para Alfabetização de Jovens e Adultos	33
Quadro 3 – Histórico das Confinteas.....	45
Quadro 4 – Histórico dos Enejas.....	58
Quadro 5 – Histórico dos Movas	62
Quadro 6 – Histórico dos Seminários Nacionais de Formação	64
Quadro 7 – Estrutura do ProJovem em 2005.....	74
Quadro 8 – Modalidades do ProJovem até 2011	75
Quadro 9 – Estrutura do Projeto Escola de Fábrica	79
Quadro 10 – Estrutura do Programa Agente Jovem.....	82
Quadro 11 – Estrutura do Programa Brasil Alfabetizado	85
Quadro 12 – Tipos de Parceiro.....	86
Quadro 13 – Estrutura do Proeja.....	90
Quadro 14 – Vivências	177

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeiro Movimento: realidade Glocal.....	172
Figura 2 – Segundo Movimento: áreas do conhecimento	173
Figura 3 – Terceiro Movimento: tema gerador.....	174
Figura 4 – Quarto Movimento: sistemas de relações	176
Figura 5 – Quinto Movimento: vivências docentes e discentes.....	178
Figura 6 – Sexto Movimento: projetos e ações da EJA.....	180
Figura 7 – Sétimo Movimento: integração das etapas anteriores.....	183
Figura 8 – Mandala final com legenda	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
PB	Paraíba
CD	<i>Compact Disc</i>
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CE	Ceará
CEB	Conselho de Educação Básica
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNEJA	Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CNTI	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CRECE	Conselho de Representantes de Conselhos de Escola
DOT-EJA	Diretoria de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA-OP	Educação de Jovens e Adultos com Orientação Profissional
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMPSG	Escola Municipal de Primeiro e Segundo Grau
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EREJA	Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNAP	Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GO	Goiás
GT	Grupo de Trabalho
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICAE	<i>International Council for Adult Education</i> (Conselho Internacional de Educação de Adultos)
IES	Instituição de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MOVA	Movimento de Alfabetização
MT	Mato Grosso
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NAE	Núcleo de Ação Educativa
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSL	Orientador de Sala de Leitura
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCTs	Povos e Comunidades Tradicionais
PECP	Programa Educação para a Cidadania Planetária
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNLA	Plano Nacional do Livro Didático
PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional de Domicílio
POIE	Professor Orientador de Informática Educativa
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ONG	Organização Não Governamental
RAAAB	Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RECEJA	Reorientação Curricular da EJA
RRCEJA	Reorganização e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos
RS	Rio Grande do Sul
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
SP	São Paulo
SESC	Serviço Social do Comércio
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
UCLA	<i>University of California, Los Angeles</i>
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Um pouco de história	17
1.2 Apresentação e contexto temático	21
1.3 Justificativa e relevância social da pesquisa	23
1.4 Procedimentos metodológicos e quadro teórico.....	24
2 CAPÍTULO 1 – AS VOZES SILENCIADAS	27
2.1 O currículo na história da Educação de Jovens e Adultos.....	28
2.2 As grades curriculares e a ausência dos sujeitos.....	36
2.3 A dimensão curricular nos documentos nacionais e internacionais.....	42
2.3.1 Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas)	44
2.4 Diretrizes curriculares para EJA	50
3 CAPÍTULO 2 – DO SILÊNCIO AO DIÁLOGO COM OS SUJEITOS DA EJA	54
3.1 Os espaços coletivos de interlocução e construção do currículo	55
3.1.1 Fóruns Estaduais de EJA	56
3.1.2 Encontros Nacionais de EJA (Enejas).....	58
3.1.3 Encontros Regionais de EJA (Erejas)	60
3.1.4 Encontros do MOVA-Brasil.....	61
3.1.5 Seminários Nacionais de Formação.....	63
3.1.6 Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja)	64
3.2 O diálogo com a diversidade no campo da EJA.....	67
3.2.1 O J da EJA. Os programas de atendimento à juventude	72
3.2.1.1 Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem)	74
3.2.1.2 Programa Escola de Fábrica	78
3.2.1.3 Programa Agente Jovem	81

3.2.2 O currículo nos programas que integram jovens e adultos	83
3.2.2.1 Programa Brasil Alfabetizado	84
3.2.2.2 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).....	88
3.3 Gênero, etnia, povos e comunidades tradicionais	94

4 CAPÍTULO 3 – O LUGAR DO JOVEM, DO ADULTO E DO IDOSO NAS MATRIZES CURRICULARES

4.1 As muitas juventudes.....	100
4.1.1 Aspectos cognitivos, socioeconômicos e culturais do universo jovem	104
4.1.2 Construção do espaço de pertencimento	106
4.1.3 A diversidade dentro da diversidade.....	108
4.1.4 Escola, espaço de (des)encontros	111
4.2 Concepção de idade adulta: aspectos cognitivos, socioeconômicos e culturais do universo adulto.....	115
4.2.1 O trabalho como eixo privilegiado na construção do currículo	117
4.3 Tempo de recomeçar: a presença do idoso na EJA	121

5 CAPÍTULO 4 – REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EJA – EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO DE MATRIZES CURRICULARES PARTICIPATIVAS

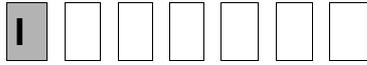
5.1 A experiência de Reorientação Curricular da EJA no município de São Paulo... 128	128
5.2 A experiência de Reorientação Curricular da EJA no município de Osasco..... 133	133
5.2.1 Concepção de currículo para o GT da Receja.....	138
5.2.2 Princípios e diretrizes da EJA em Osasco.....	141
5.2.3 Organização, estrutura e funcionamento da EJA em Osasco	143
5.2.4 A Receja e a formação de educadores.....	148

6 CAPÍTULO 5 – DA GRADE PARA A MANDALA, O CURRÍCULO EM MOVIMENTO

6.1 A participação dos sujeitos da EJA na formulação do currículo.....	155
--	-----

6.2 A Leitura do Mundo e os encontros de educandos como instrumentos de pesquisa para a elaboração do currículo intertransdisciplinar.....	161
6.3 O currículo intertranscultural	166
6.3.1 Os movimentos e os itinerários para a construção da proposta de matriz curricular para EJA.....	171
7 CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS	187
REFERÊNCIAS	194
ANEXOS.....	207

INTRODUÇÃO



A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir. (BRANDÃO, 1981, p. 12).

1 INTRODUÇÃO

1.1 Um pouco de história

Iniciei minha trajetória na educação em 1976 no extinto Mobral. O programa não exigia formação específica para o magistério e eu só tinha o segundo grau incompleto, mas mesmo assim acreditei na possibilidade e fiz minha inscrição. Na semana seguinte fui chamada para substituir uma professora que abandonaria o curso naquele dia, portanto, teria que iniciar no dia seguinte. Não recebi nenhuma formação e sequer tive contato com o material que era disponibilizado ao monitor e aos educandos.

Quando me vi diante de uma sala improvisada em um galpão de uma sociedade amigos de bairro, olhei para os educandos (eram menos de quinze pessoas) e pensei: e agora, o que eu faço? Hoje, passados 36 anos, não me lembro exatamente do que fiz. Lembro-me apenas de ter sido acolhida por eles. Lembro da esperança estampada no olhar de cada um e da alegria de não terem perdido nenhum dia de aula com a saída da antiga monitora. Era assim que éramos chamadas, monitoras. Mas os educandos nos chamavam de professora e foi bom quando ouvi isso pela primeira vez de verdade, pois ouvira muito na infância, de mentirinha, nas minhas brincadeiras de escolinha.

Na análise que faço da minha experiência pessoal no Mobral, o considero mais ou menos como nas minhas brincadeiras. Ele não tinha uma organização curricular de verdade, não tinha um material adequado ao público ao qual se destinava. Não tinha “seriedade” institucional. Era uma brincadeira financiada para fazer de conta que o analfabetismo estava sendo combatido. Mas havia verdade no faz de conta. Os sujeitos eram reais. Educandos, monitores, supervisores, pessoas reais, com sonhos reais, com compromisso real. Penso que o compromisso desses sujeitos impediu o Mobral de ser um fracasso total. Ele foi extinto em 1985, mas eu subsisti.

Passei a fazer parte de um novo Programa: a Fundação Educar. Na prática, não mudou muita coisa, mas me senti um pouco mais valorizada, pois o Mobral tinha um desprestígio social muito grande. Tinha um estigma de ineficiência,

incompetência, que extrapolava a dimensão institucional e respingava nos sujeitos. Mas as condições estruturais eram as mesmas, espaço inadequado, falta de material didático pedagógico, formações para os educadores inconsistentes, com ênfase nos aspectos burocráticos em detrimento dos pedagógicos, baixa remuneração, enfim, tudo igual ao que era antes.

Um dia, cansada de dar aulas em um espaço com iluminação precária, com a companhia de ratos e outros animais nocivos, resolvi solicitar à diretora de uma escola municipal do bairro que ela cedesse uma sala de aula que ficava vazia no período noturno. A diretora me olhou e disse:

– Na minha escola não entra bandido. Jamais eu permitirei que esses vândalos frequentem a “minha escola”.

Nem nas minhas brincadeiras mais radicais, quando eu interpretava uma professorinha terrivelmente brava (esse era o modelo presente nas brincadeiras infantis), eu havia imaginado um representante da educação tão sem educação, sem visão, sem humanidade e sem compromisso com a transformação. Mas era assim que muitas diretoras do passado (do passado?) se consideravam. Eram as donas da escola.

Eu diria que a grande virada veio em 1989, com a eleição da prefeita de São Paulo Luíza Erundina e a chegada de Paulo Freire à Secretaria de Educação. Foi um período de muito investimento na educação, tanto financeiro, como pedagógico e funcional. Dentre esses investimentos, destaco o retorno à política de concurso para ingresso de professores que havia um bom tempo não se realizava.

Eu prestei o concurso para professora titular de Ensino Fundamental II e, aprovada, ingressei na Escola Municipal Dr. Pedro Aleixo como professora de Português. Nesse período eu acumulava essa função e a de educadora de EJA na Escola Municipal Marechal Juarez Távora, a mesma escola que há alguns anos atrás eu tinha procurado para tentar a cessão de uma sala de aula. A mesma escola, cuja diretora repudiou a presença da EJA.

Agora são outros tempos. Tempos de possibilidades. Tempo do exercício da gestão democrática. Tempo de valorização do magistério, do plano de carreiras, da formação continuada dos educadores. A vivência no Mobral me fez perceber a necessidade de dar continuidade aos meus estudos. Terminei o Ensino Médio e fiz o curso de Letras. Mas não possuía o magistério e quando a Fundação Educar foi extinta e a EJA passou para a Secretaria Municipal de Educação, somente os profissionais com habilitação para o magistério poderiam continuar. Mas, não me

senti estimulada a fazer um curso regular de Magistério, pois eu já estava prestes a concluir a graduação em Letras. Por causa dessa minha condição, que era a mesma de centenas de educadores que atuavam na EJA, a SME criou o Curso de Habilitação para o Magistério, vinculado à EMPSG Prof. Derville Allegretti, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, com carga horária de 1.760 horas. O certificado de conclusão do curso habilitava o monitor de educação de adultos como Professor de Ensino Fundamental I (de 1ª a 4ª série do 1º grau e pré-escola), tendo validade em todo o território nacional.

Este curso possibilitou que os monitores sem habilitação específica se habilitassem e passassem a fazer parte do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal da Educação. Por estar enquadrada nesta categoria, tive oportunidade de vivenciar esta experiência que foi, para mim, uma das mais ricas até hoje vivida. Embora eu já estivesse há muito tempo lecionando, nesse curso eu nasci como educadora, o que me fez lembrar das palavras de Rubens Alves¹ (2012) quando diz:

O ensino da gramática não faz poetas. O estudo da harmonia não faz compositores. O estudo da psicologia não faz pessoas equilibradas. O estudo das “ciências da educação” não faz educadores. Educadores não podem ser produzidos. Educadores nascem. O que se pode fazer é ajudá-los a nascer.

Aquela experiência de formação me ajudou a nascer como educadora. Fazer esse curso mudou totalmente a minha relação com o ato educativo. Foi, sem dúvida nenhuma, uma grande experiência e um grande ato de coragem e vontade política de Paulo Freire como gestor municipal. Essa foi uma das grandes inovações da gestão de Paulo Freire, mas muitas outras ganharam destaque. Havia um clima de “liberdade” para elaborar projetos, sair a campo para fazer a leitura do mundo, definir tema gerador da escola, trabalhar de forma interdisciplinar, entre outras possibilidades.

Motivada pelas experiências exitosas que pude implementar na escola em que trabalhava, elaborei um projeto de mestrado com base nessas experiências e retomei minha vida acadêmica em 1996, na Faculdade de Educação da USP. Nesse mesmo ano ingressei no Instituto Paulo Freire para atuar na EJA. Ali, eu tive oportunidade de conhecer e conviver com Paulo Freire. Foi apenas um ano de convivência, mas que me marcou profundamente.

¹ O trecho completo encontra-se disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/conversacomeducadores.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

Um dos momentos mais marcantes de minha formação profissional ocorreu em março de 1996, em um jantar no restaurante Andradas, em São Paulo, um dos preferidos de Paulo Freire. Sentada em frente a ele, enquanto saboreávamos um de seus pratos favoritos (carne seca com abóbora e batata doce), falei-lhe que estava elaborando um caderno de orientação para educadoras e educadores, no qual apresentava o Método tal qual fora usado na década de 1960, com palavras geradoras.

Ele ouviu atentamente minha explanação e, com seu jeito reflexivo e amorosamente educativo, disse-me que seu “Método” precisava ser recriado. Naquele momento, percebi em Freire uma certa preocupação e só mais tarde compreendi o motivo: ele não negava o método, mas incomodava-se com o fato das pessoas cristalizarem seu trabalho na década de 1960, ignorando todas as transformações ocorridas na sociedade e principalmente na educação.

Senti em seu semblante um misto de preocupação e de desafio. Sim, ele me desafiava, como pesquisadora, a reinventar o seu método. Dediquei-me ao estudo do Método Paulo Freire em minha dissertação de mestrado, que culminou com a publicação do livro *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado* (FEITOSA, 2008), onde analisei os princípios do método e busquei ressignificar seus momentos e fases para utilização nos dias atuais. Mas em nenhum momento tive a pretensão de complementar as ideias de Freire, mas sim de estudá-las, compreendê-las e vivenciá-las em meu fazer pedagógico.

Essa e outras experiências com Freire fortaleceram minha paixão pela educação e de lá para cá tenho sido levada a pesquisar cada vez mais, exercendo o que Freire chamava de curiosidade epistemológica. Em 2007, aposentei-me da Rede Municipal de Educação de São Paulo, mas não me aposentei da vida. Continuei minha militância, atuando na formação de educadores e educadoras de EJA. Neste mesmo ano, tive a oportunidade de coordenar a Reorientação Curricular da EJA em Osasco. Desse trabalho nasceu o desejo de fazer esta pesquisa.

Quando olho para o passado e percorro a linha do tempo imaginária, percebo que a professorinha do faz de conta se tornou uma aprendiz. É nessa condição que me vejo agora, buscando aprender mais, reconhecendo minha inconclusão, mas sabendo o quanto já avancei. Do faz de conta para a realidade, muita coisa aconteceu, mas nada me distanciou da paixão que tenho pela EJA. Não é ativismo, não é profissão, é compromisso político.

Do diálogo do passado com o presente, do faz de conta com a realidade fica

uma certeza: nada é obra do acaso. As escolhas que fiz me trouxeram até aqui e é desse lugar que eu falo agora. Um lugar onde cabem muitas de mim. Sou educadora, professora, formadora, aprendiz, mãe, filha, esposa, avó, irmã, amiga. Todas essas deram forma àquela professorinha do faz de conta. Foi uma longa caminhada, ou escalada como diz Cora Coralina: “Eu sou aquela que fez a escalada da montanha da vida removendo pedras e plantando flores”.²

1.2 Apresentação e contexto temático

A pesquisa que ora apresentamos nasceu do desejo de refletir sobre o currículo da EJA, no sentido de perceber se há diálogo com os sujeitos dessa modalidade na formulação das matrizes curriculares.

Partimos da análise de documentos que evidenciaram a ausência dos sujeitos e o total descompasso entre as necessidades que apresentavam e os programas que a eles eram oferecidos.

A grande diversidade presente no campo da EJA fez emergir a preocupação de articular o currículo aos diferentes sujeitos, desvelando a ideia de uma realidade e explicitando as muitas realidades presentes na sala de aula, que precisam ser conhecidas sob pena de promover e reforçar ainda mais a desigualdade presente na nossa sociedade. Em nossa análise, percebemos a importância de conceber a diversidade como sinônimo de riqueza, no sentido pedagógico.

Não nos restringimos, porém, a análises isoladas. Tomamos como foco de nossa pesquisa a relação existente entre as ações que demarcaram a EJA nas últimas décadas e a evolução da concepção de currículo nesse período. Procuramos, em nossa trajetória, incorporar a reflexão feita por Ladislau Dowbor:

Elementos fragmentados constituem dados, os dados organizados constituem informação, a informação elaborada pelo sujeito que a utiliza, na interação com a realidade, transforma-se em conhecimento. Uma relação harmoniosa de conhecimento, ação e valores poderia significar sabedoria. (Informação verbal)³.

² Disponível em: <<http://www.bilibio.com.br/biografia-de/323400/Cora-Coralina.html>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

³ O trecho em questão foi extraído de uma fala de Dowbor no Instituto Paulo Freire, em 2011.

Durante todo o caminho percorrido buscamos, por meio da análise dos dados, avançar do conhecimento para a sabedoria.

No capítulo 1, apresentamos uma análise que nos mostra a ausência dos sujeitos da EJA na formulação do currículo. Para isso, partimos da revisão do conceito de grade curricular, mostrando o caráter engessante e limitador que a ideia de grade representa. Refletimos também sobre a dimensão curricular presente (ou não) nos documentos nacionais e internacionais e para isso apresentamos, resumidamente, um balanço das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas). Também nesse capítulo apresentamos os marcos legais da EJA e discorremos sobre as Diretrizes Curriculares para EJA.

No capítulo 2, iniciamos falando dos espaços coletivos de interlocução e construção do currículo e destacamos os Encontros Nacionais de EJA (Enejas), os Encontros Regionais de EJA (Erejas), os Encontros do MOVA-Brasil, os Seminários Nacionais de Formação e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja).

Para demarcar o início do diálogo com a diversidade, falamos dos programas de atendimento à juventude (ProJovem, Programa Escola de Fábrica, Programa Agente Jovem). Falamos também dos programas que integram jovens e adultos (Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja).

Finalizamos este capítulo refletindo sobre questões que têm impacto na formulação do currículo como gênero, etnia, povos e comunidades tradicionais.

O capítulo 3 trata da diversidade geracional focalizando as muitas juventudes e os aspectos cognitivos, socioeconômicos e culturais dos universos jovem e adulto. Refletimos também sobre a presença dos idosos na EJA, buscando mostrar a importância de valorizar a experiência desses sujeitos.

No capítulo 4 discorremos sobre duas experiências de Reorientação Curricular da EJA realizadas nos municípios de São Paulo e Osasco. Nossa opção por destacar estas duas experiências se deu pelo fato de nossa participação em ambas, razão pela qual temos elementos para analisá-las e apontá-las como referências na construção de matrizes curriculares participativas, apesar dos limites que elas apresentaram.

O capítulo 5 fala sobre a importância da Leitura do Mundo e dos encontros de

educandos como instrumentos de escuta para a elaboração do currículo. Dá ênfase à análise do currículo Intertransdisciplinar e apresenta os movimentos e os itinerários para a construção de uma proposta de matriz curricular inspirado na Mandala.

Embora tenhamos o conhecimento de que a Educação de Jovens e Adultos acontece em contextos formais e não formais, nossa opção, nesta pesquisa, privilegia a EJA no contexto escolar. Sabemos que a necessidade de um novo olhar para as questões curriculares não se restringe à dimensão escolar, mas entendemos que é na escola que as práticas conservadoras estão mais cristalizadas.

1.3 Justificativa e relevância social da pesquisa

O século XX revelou uma imensa contradição: foi o período em que mais se desenvolveram pesquisas no campo da educação e o que mais explicitou o fracasso educacional.

No que diz respeito à EJA, o problema é ainda maior. Muitos jovens e adultos ingressos na EJA trazem modelos internalizados de vivências escolares. Neles predomina a ideia de uma escola onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento e o educando de receptor passivo. A concepção de currículo que permeia esse modelo está centrada na ideia de rol de conteúdos, disciplinas fragmentadas, métodos, tempos e espaços rígidos, impenetráveis, refratários às necessidades dos educandos. Essa lógica, que disciplina, hierarquiza e fragmenta o conhecimento, limita a possibilidade de uma aprendizagem analítica, crítica, transformadora.

Essa conjuntura complexa e desafiadora nos instigou a pesquisar e buscar responder aos seguintes problemas: Os currículos de EJA conseguem incorporar as vozes dos diferentes sujeitos? Os documentos oficiais apresentam uma concepção alargada de currículo? Eles reconhecem o protagonismo dos diferentes sujeitos da EJA? As lutas em defesa da EJA têm conseguido colocar um foco de luz na dimensão curricular e impactar o currículo, tornando mais inclusivo e dialógico? É possível propor uma matriz curricular que envolva os sujeitos, com seus sonhos e utopias, os programas governamentais das três esferas de governo, os projetos da escola ou núcleo de EJA, as vivências etc.?

As respostas a estas questões nos ajudariam a perceber se, atualmente, as matrizes curriculares de EJA são formuladas para os educandos ou com os educandos?

Ao longo de toda a pesquisa buscamos analisar essas questões e oferecer elementos para ampliar essa reflexão. Mais do que oferecer respostas, nos propusemos a dialogar com aqueles que já se debruçaram sobre a questão curricular e podem oferecer subsídios, mas também provocar a dúvida.

Após refletir sobre inúmeras questões que envolvem a EJA, ousamos propor uma matriz curricular com base na mandala. No entanto, o que desejávamos mesmo era explicitar que existem formas dialógicas, participativas e democráticas de conceber o currículo.

Estudos recentes na área de currículo apontaram para a necessidade de uma mudança de paradigmas. Conceitos como interdisciplinaridade e transdisciplinaridade surgiram como pilares para esta mudança.

Reconhecemos a relevância social desta pesquisa, pois ela partiu de um “problema” vivenciado ao longo da nossa trajetória como educadora da EJA, portanto partiu de um problema concreto, real e significativo e retornará aos educadores que tiverem acesso a esse estudo como uma problemática refletida, mas inconclusa e inacabada.

Entendemos que a nossa contribuição a esse tema deva ser, portanto, a problematização dessa e de outras questões presentes na EJA.

1.4 Procedimentos metodológicos e quadro teórico

A Educação de Jovens e adultos assumiu, historicamente, uma posição secundária frente à educação infantil, dita regular. Por esse motivo, percebemos pouca pesquisa na área e são também poucos os autores que se debruçaram sobre essa modalidade.

Dentre os autores que se mantiveram fieis à reflexão sobre EJA, destacamos Paulo Freire e o elegemos como referencial teórico nesta pesquisa. Os autores que dialogam com Freire e pesquisam sobre sujeitos e/ou currículos, foram contemplados, no sentido de garantir coerência e integridade às análises realizadas.

Paulo Freire não era pedagogo por formação, mas transitou pela Sociologia, Antropologia, Filosofia e, valendo-se da síntese dialética que fez de todas essas áreas do conhecimento, nos deixou um consistente compêndio pedagógico. A sua opção por escrever diferentes *Pedagogias* (do oprimido, da esperança, da autonomia, da indignação) mostra a importância que deu a essa área do conhecimento. E, para nos contagiar com essa preocupação, Paulo Freire buscou travar com seus leitores um diálogo quase pessoal. Seus escritos, em forma de cartas (a Cristina, à Guiné Bissau), tinham como proposta manter um diálogo íntimo e profundo com seus interlocutores.

Com frequência, Freire lançou mão da expressão *progressista* para situar um conjunto de ideias e valores considerados por ele autenticamente críticos e propositivos à prática político-pedagógica. Falava em “concepção progressista da educação, educador progressista, posição progressista, atitude progressista, pedagogia progressista, prática progressista, perspectiva progressista etc.” (MAFRA, 2007, p. 28).

Entendemos que o objeto ora proposto se encaixa nessas categorias, uma vez que rompe com o fatalismo e a inexorabilidade, colocando um foco de luz sobre a problemática em questão, a fim de desvelar suas nuances ocultas.

A universalidade em Freire se organiza em duas dimensões: a epistemológica e a ontológica. De fato, quando lemos os depoimentos de pessoas e certos trabalhos sobre Paulo Freire, é comum estabelecer-se relações entre a teoria freiriana e a pessoa de Freire. Em seus muitos escritos, ele concebeu importantes categorias e ressignificou outras. Muitas delas pautaram sua vida pessoal e profissional a ponto de se confundirem com seu jeito de ser. Amorosidade, coerência, inacabamento, esperança, criticidade, diálogo, utopia, ética universal, práxis, radicalidade, curiosidade e tantas outras estiveram sempre presentes na sua vida, na relação que estabelecia com as pessoas e com as diferentes culturas.

Essa pesquisa tem um caráter empírico-teórico, por isso os procedimentos básicos foram a reflexão crítica sobre a análise dos dados levantados e a pesquisa bibliográfica direcionada na perspectiva de diálogos críticos com os autores, livros, teses, artigos etc.

Buscamos realizar uma pesquisa qualitativa que, segundo Chizotti (2003, p. 221),

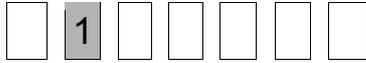
[...] recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

A pesquisa foi realizada por meio de uma leitura exploratória e análise qualitativa de algumas teorias que discutem a Educação de Jovens e Adultos. Teve um caráter teórico-documental que significa que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.

Analizamos os documentos-sínteses dos diferentes Encontros de Educação de Jovens e Adultos, os dados estatísticos, as produções acadêmicas sobre o assunto, os materiais didáticos de EJA, as ementas das disciplinas de Educação de Jovens e Adultos de algumas universidades, planos e projetos governamentais na área de EJA, currículos, formações em serviço etc.

Entendemos que a reflexão e a análise dessa diversidade de documentos nos ajudarão a compreender melhor a complexidade do currículo e, mais do que isso, deverão contribuir para subsidiar a formulação de políticas públicas e propostas curriculares para EJA, levando em consideração as especificidades dos diferentes sujeitos presentes nesse campo.

CAPÍTULO 1



AS VOZES SILENCIADAS

Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como quase-mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências. Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo 'blablabla', nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. (FREIRE, 1987, p. 38)

2 CAPÍTULO 1 – AS VOZES SILENCIADAS

2.1 O currículo na história da Educação de Jovens e Adultos

Analisando a história da Educação de Adultos no Brasil, percebemos que não houve políticas de EJA até 1930 e sim um conjunto de práticas de alfabetização totalmente esvaziadas de conteúdos e metodologias próprias para os adultos. No Brasil Colônia, grande parte da elite era analfabeta e, segundo Haddad e Di Pierro (1999, p. 108-109),

[...] a comunicação, nas suas diferentes dimensões, era oral, baseada na récita e na memorização. O Ensino jesuítico dedicava a esse segmento social o ensino da Filosofia e da Retórica. Para os escravos e indígenas, os jesuítas lançavam mão da catequização, com o intuito de *domar os corpos e o espírito* para o exercício da obediência e da submissão. Os jesuítas transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. (grifo do autor)

No Brasil Império, após a expulsão dos jesuítas pelo governo português, o ensino jesuítico dá lugar às aulas régias, ministradas por pessoas convidadas, sem formação para o magistério e sem um currículo mínimo que “northeastasse” as atividades didáticas. Com a vinda da família real, a coroa portuguesa trouxe novas demandas e criou-se um conjunto de iniciativas culturais e educativas, mas ainda sem uma organização curricular. De 1808 até a proclamação da Independência, nada acontece em favor da educação para o povo e somente a elite da época tinha “permissão social” para se educar.

Antoine Louis Claude Desttut de Tracy, em 1802 (apud FRIGOTTO, 1987, p. 15), expunha aquilo que historicamente vem se concretizando até os dias atuais:

Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas [...]. Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro.

Esse pensamento, em escala menor, ainda permeia o imaginário social,

justificando o crescimento do ensino privado e a quase inexistência de políticas públicas de educação para as camadas menos favorecidas da sociedade, conforme nos alerta Ana Maria Araújo Freire (1989, p. 34): “há um privilégio para a classe burguesa e a educação deixa de ser um direito e passa a ser uma mercadoria, onde só tem quem pode pagar”.

Na República Velha, a questão do analfabetismo começa a merecer certa preocupação e iniciam-se reformas educacionais que pouco afetam a Educação de Adultos.

No início do século XIX, o governo central passa a cuidar da educação da elite e delega às províncias a responsabilidade de educar a população menos favorecida, excluindo-se desse grupo os negros escravos e as mulheres. Porém, na segunda metade do século XIX, havia negros letrados⁴. Eram escravos denominados negros de ganho, que trabalhavam para outras pessoas e davam o dinheiro a seus senhores.

A legislação do Império permitia a existência de aulas noturnas nos espaços escolares, porém com teor filantrópico, não sendo, portanto, remuneradas. Podemos inferir que, nesse período, surge a visão que permeia até os dias atuais de que a EJA pode acontecer de qualquer jeito, em qualquer espaço, com qualquer educador, com qualquer conteúdo. Essas aulas noturnas e a alfabetização no exército foram as primeiras iniciativas de Educação de Adultos no final do século XIX.

O século XX vem marcado pela ideia de que o analfabetismo é parte do atraso social e passa a ser visto como uma “chaga”, um “câncer”, uma “erva daninha que precisa ser erradicada”. Em 1915, surge a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, mas ainda persiste a ausência de políticas de educação para adultos.

Em 1945, o Fundo Nacional do Ensino Primário reserva 25% dos repasses da União à educação supletiva dos adultos e, dois anos depois, foi criado o Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação, sob o comando de Lourenço Filho. Segundo Fávero (2004, p. 14),

O que provoca uma tomada de posição do Estado é o movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937-1945, aliado às iniciativas mundiais da recém criada UNESCO, ao final da Segunda Guerra Mundial. Em 1947, com o aproveitamento dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, a União lança, em plano nacional, a primeira Campanha de educação de adolescentes e Adultos (CEAA).

Após a ditadura do Estado Novo, o governo passa a assumir a Educação de

⁴ O conceito de letramento aqui se refere ao conhecimento das letras e de alguns conceitos matemáticos.

Jovens e Adultos, tomando-a como sua responsabilidade, liberando recursos que, até então, eram destinados somente ao ensino básico regular. Esse avanço, embora significativo, não representou progressos na dimensão metodológica e curricular. As aulas para adultos continuavam a ser ministradas por professores especializados na educação para crianças e os materiais didáticos, a abordagem e a metodologia eram totalmente infantilizadas, desconsiderando os saberes e a vivência dos educandos adultos.

No início dos anos de 1960, cresciam os movimentos de cultura popular que lutavam para que as classes mais empobrecidas, em especial os moradores do campo, tivessem direito à alfabetização e continuidade dos estudos. A luta desses movimentos no contexto de participação popular culminou com o lançamento do Programa Nacional de Educação com base no Sistema Paulo Freire. Este Programa, que teve a efêmera existência de oitenta dias, apresentava-se como possibilidade de superação do modelo assistencialista e compensatório que fora imprimido à EJA desde seu surgimento.

O Programa atingiu o seu ápice com a experiência de alfabetização de adultos realizada no município de Angicos no Rio Grande do Norte.

Paulo Freire foi convidado a coordenar o trabalho em Angicos, em função do sucesso de experiências anteriores com essa metodologia e por sua postura inovadora em relação ao analfabetismo, inserindo-o na categoria de problema social, em oposição ao enfoque tecnicista vigente na época.

Juntamente com sua equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco, Freire iniciou o trabalho em Angicos com a formação inicial dos monitores que atuariam como “animadores de debate”, como eram conhecidos os alfabetizadores que atuavam nos círculos de cultura por ele criados.

Foram dez dias de palestras com auditórios lotados, em que eram discutidas questões pertinentes ao tema, em especial as relativas ao papel do educador, numa sociedade em transformação, e à importância das relações entre educador e educando, no processo de ensino e aprendizagem.

Paralelamente à formação desses monitores, um estudo do universo vocabular dos futuros educandos estava sendo realizado sob a coordenação de Maria José Monteiro, estudante universitária e membro da equipe de Paulo Freire. Esse estudo (in loco) culminou com o levantamento de 400 palavras, das quais foram escolhidas aquelas que comporiam o léxico das 40 aulas previstas no projeto. A seleção das palavras por Freire e sua esposa Elza, também educadora, se deu em função das dificuldades e facilidades fonéticas, ou seja, o conjunto dos vocábulos deveria conter, em grau crescente, as diferentes composições fonêmicas. (FEITOSA, 2008, p. 34).

O Sistema Paulo Freire foi um divisor de águas na Educação de Adultos, pois marcou a ruptura do paradigma compensatório e possibilitou uma compreensão da

EJA que a caracteriza, politicamente, como campo de direitos e, metodologicamente, como modalidade com especificidade. Paulo Freire ressignificou conceitos, criou categorias e consolidou uma nova visão da EJA. Para melhor compreender o caráter inovador do Sistema Paulo Freire e o impacto que ele proporcionou, apresentamos, sinteticamente, as suas principais características:⁵

CONCEITOS TRADICIONAIS	CONCEITOS RESSIGNIFICADOS POR PAULO FREIRE
SALA DE AULA	<p>Segundo Freire, não se consegue um espaço criativo, de liberdade e alegria com salas de aula em que alunos não se olham, em que o educador ou educadora fica à frente da sala, muitas vezes, em um patamar mais alto para que possa olhar seus alunos de cima. Para fugir desse modelo de aula, Freire criou o conceito de Círculo de Cultura. Nele, a organização do espaço é determinante para a promoção da interação, da conectividade entre os participantes e da horizontalidade nas relações. A disposição espacial deve promover o debate e o trabalho coletivo. Mas não basta mudar a posição das carteiras. É preciso mudar a concepção de aula.</p> <p>A proposta do Círculo de Cultura coloca o educando na posição de investigador. É a partir da curiosidade epistemológica que o move que ele vai descobrindo aquilo que lhe era velado. É por meio das discussões, da problematização da realidade, que o educando vai avançando na sua própria aprendizagem.</p>
PROFESSOR	<p>No Sistema Paulo Freire, o professor, contrariando a visão tradicionalista que atribui a ele o papel privilegiado de detentor do saber, era denominado animador de debates e tinha o papel de coordenar e problematizar as discussões, para que opiniões e relatos emergissem. Cabia também a ele conhecer o universo vocabular dos educandos, o seu saber traduzido em sua oralidade, partindo sempre de sua bagagem cultural repleta de conhecimentos vividos, que se manifestavam em suas histórias de vida, em seus “causos”. Freire também usou o termo educador, em lugar de professor.</p>
ALUNO	<p>Visto como sujeito do processo educativo, o educando, como Freire denominou, tem participação ativa na sua própria aprendizagem. O gerúndio marca a ação em movimento, ou seja, o sujeito se educa permanentemente em contato com o objeto do conhecimento e na relação com seus pares e com o educador. Etimologicamente, essa palavra se contrasta radicalmente com a palavra aluno, cujo significado é “ausência de luz”. Parte-se, portanto, de uma visão de sujeito a quem falta algo, para a compreensão de ser autônomo, que age em busca de conhecimento.</p>
RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO	<p>Na proposta freiriana, o processo educativo está centrado na mediação educador-educando com o mundo. Parte-se dos saberes dos educandos. No entanto, muitas vezes, o educando adulto, quando chega à escola, acredita não saber nada, pois sua concepção de conhecimento está pautada no saber escolar. Nesse sentido, as relações entre educador e educando não podem ser hierarquizadas, verticalizadas, sob pena de reforçar essa crença ao invés de desmitificá-la. No Sistema Paulo Freire, o silêncio do educando em detrimento da fala do educador deu lugar à dialogicidade, onde ambos têm voz.</p>

⁵ Quadro elaborado a partir de sínteses do livro *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado* (FEITOSA, 2008).

<p>CONCEPÇÃO METODOLÓGICA</p>	<p>A metodologia freiriana parte dos seguintes momentos:</p> <p>Investigação temática – Pesquisa sociológica: trata-se da investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade (estudo da realidade).</p> <p>Tematização – Seleção dos temas geradores e das palavras geradoras. “Tematizar” é transformar o observado em temas, para que se possa estudar, minuciosamente, seus componentes.</p> <p>Problematização – Busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica. Esta visão crítica objetivava transformar o contexto vivido.</p> <p>A abordagem metodológica privilegiava, como elemento presente em todos os momentos e fases do Sistema Paulo Freire, a Leitura do Mundo como instrumento de análise crítica da realidade.</p>
<p>CONCEPÇÃO DE SUJEITO</p>	<p>Algumas correntes distorcidas do marxismo, com alguma frequência, negaram, ou relegaram a um plano menor, o papel do sujeito individual na história, centrando suas atenções muito mais, ou quase sempre, no campo das estruturas objetivas (economia, política, ideologia etc.), no mundo macro. Esqueceram-se de que as transformações sociais não ocorrem sem a vida cotidiana e concreta dos seres humanos.</p> <p>No livro <i>Pedagogia do oprimido</i> (FREIRE, 1987), em especial, mas em todos os outros que escreveu, Paulo Freire recupera a posição de homens e mulheres como sujeitos da história. Mostra que as transformações históricas não se dão exclusivamente na dimensão das objetividades, mas na dialética entre o mundo subjetivo e o objetivo, ou seja, na relação que os sujeitos, mulheres e homens, estabelecem entre si e com as estruturas.</p> <p>A concepção freiriana de sujeito é, nessa perspectiva, a do sujeito histórico e crítico, capaz de olhar para si mesmo e para a realidade, distanciando-se dela para, “admirando-a” (mirando à distância), compreendê-la melhor. Assim, para Paulo Freire, o sujeito histórico é aquele que supera a condição de consciência intransitiva ou ingênua, construindo em si e com os outros uma consciência crítica que o instrumentaliza para o fazer histórico.</p>
<p>CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO</p>	<p>A concepção freiriana procura explicitar que não há conhecimento pronto e acabado. Ele está sempre em construção. Aprendemos ao longo da vida e a partir das experiências anteriores, o que faz cair por terra a tese de que alguém está “totalmente” pronto para ensinar e alguém está “totalmente” pronto para receber esse conhecimento, como uma transferência “bancária”.</p> <p>Neste sentido, o Sistema Paulo Freire promove uma alfabetização que instiga a curiosidade epistemológica e, conseqüentemente, o desejo de saber mais. Alfabetização para Paulo Freire, neste sentido, é o processo de incorporação do código escrito às práticas cotidianas, permitindo que a pessoa que se apropria deste código possa ampliá-lo constantemente e utilizá-lo em favor de seu desenvolvimento pessoal e coletivo. Alfabetizada é a pessoa que, ao se apropriar dos mecanismos da leitura e da escrita, pode não só utilizá-los para simples verificação da realidade, mas para questionar, recriar, revisitar esta realidade, agora com sua própria leitura, e não com a interpretação do outro.</p> <p>Nesse sentido, a teoria do conhecimento fundante da prática educativa do Sistema Paulo Freire é, portanto, resultado da tensão e integração entre as categorias antropológicas de opressor-oprimido, natureza e cultura, dialogicidade e antidialogicidade, libertação e humanização.</p>

Quadro 1 – Características do Sistema Paulo Freire

Fonte:Quadro elaborado pela autora.

A repercussão da experiência realizada em Angicos levou Paulo Freire a assumir a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização por meio do Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Pouco mais de dois meses depois, o Decreto n.º 53.886, de 14 de abril de 1964, extinguiu o Programa e colocava fim à adoção do Sistema Paulo Freire no Brasil.

A partir daí, tem início uma sucessão de programas e projetos de educação de adultos que não conseguem superar o caráter de campanha, tampouco pôr fim ao analfabetismo e à desigualdade social em nosso País.

Desde a segunda metade do século passado, até os dias atuais, a Alfabetização de Jovens e Adultos é tratada como campanhas, movimentos e programas e não como política pública, conforme nos mostra o quadro a seguir.

Sequência de programas federais para acabar com o analfabetismo no Brasil, de 1947 até 2011	
1947-1958	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
1958-1960	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
1964	Programa Nacional de Alfabetização
1967-1985	Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)
1985-1990	Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar
1990-1992	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
1997-2002	Alfabetização Solidária
2003-2011	Brasil Alfabetizado

Quadro 2 – Cronologia dos programas federais para Alfabetização de Jovens e Adultos
Fonte:Quadro elaborado pela autora.

Analisando o quadro acima podemos perceber o descompromisso com a oferta qualificada de EJA. Vemos longos períodos com a ausência total de qualquer iniciativa nessa área e programas que começam e acabam sem qualquer justificativa plausível.

A análise desse período também nos mostra que até o surgimento da experiência com o Sistema Paulo Freire, havia total inexistência de propostas curriculares específicas para EJA.

Essa ausência denota o caráter político do currículo, pois ele não é um documento neutro, mas representa as vozes daqueles aos quais é destinado. A manutenção do analfabetismo foi, e continua sendo, uma estratégia velada das elites para silenciar os oprimidos. Da mesma forma, a ausência de um currículo que coloca o oprimido em contato com a realidade também favorece as classes privilegiadas, na medida em que facilita a dominação.

Nessa perspectiva, o currículo passa a assumir um caráter de controle social na medida em que a escola se coloca como instrumento de reprodução social ao invés de consolidar-se como agente de transformação. Sobre isso, salienta Freire (1997, p. 57):

O que me parece igualmente importante salientar, na discussão ou na compreensão dos conteúdos, na perspectiva crítica e democrática do currículo, é a necessidade de jamais nos permitir cair na tentação ingênua de magicizá-los. E é interessante observar como, quanto mais os magicizamos, mais tendemos a considerá-los neutros ou a tratá-los neutramente. Eles têm em si, para quem os entende magicamente, uma tal força, uma tal importância que, ao “depositá-los” nos educandos, sua força opera nestes a mudança esperada. E é por isso que, magicizados, ou assim entendidos, com este poder em si mesmos, não cabe ao professor outra tarefa senão transmiti-los aos educandos. Qualquer discussão em torno da realidade social, política, econômica, cultural, discussão crítica, nada dogmática, é considerada não apenas desnecessária, mas impertinente.

Segundo Moreira e Silva (1994, p. 9), as primeiras definições de currículo o apontam como capaz de “planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões preestabelecidos”.

A professora Ana Maria Saul (1998, p. 153) afirma que

[...] a tradição educacional brasileira, em torno do currículo, é presidida pela lógica do controle técnico. O currículo tem sido tratado, inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1974), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos. Desse entendimento, construção e reformulação de currículos têm-se reduzido a um conjunto de decisões supostamente “neutras”, tomadas, a nível da escola de 1.º e 2.º graus, em gabinetes das secretarias estaduais e municipais de educação, de acordo com a legislação vigente, atendidas as regulamentações dos conselhos federais e estaduais de educação. Tais decisões passam a constituir a “Pedagogia dos Diários Oficiais” e as respectivas publicações complementares do tipo: “Guias Curriculares”, “Propostas Curriculares”, “Subsídios para Implementação do Currículo” e outras, chegando à escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula. Na realidade, esse nível prescritivo do currículo acaba se distanciando em muito daquele de John Goodlad (1977) denomina currículo operacional, que significa o que acontece “de facto” na sala de aula.

Para o professor J. Gimeno Sacristán (1998, p. 17), estudioso contemporâneo do currículo,

[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentalizar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

A visão de currículo expressa por esses dois estudiosos tem pautado, não só a EJA, mas todo o sistema educacional até hoje, justificando a adoção de práticas escolares voltadas para a educação vocacional e moral e submetendo a escola às exigências do capital, na medida em que valoriza saberes voltados exclusivamente à formação de conhecimentos técnicos voltados para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

No início deste capítulo apontamos que as diferentes vozes da EJA estiveram silenciadas e ausentes (nas políticas, nas metodologias e acima de tudo no currículo para EJA). Percebemos, no entanto, que este vazio está sendo preenchido, por meio das lutas dos movimentos sociais que atuam nessa modalidade e também, no que tange à compreensão e formulação de um currículo para EJA, por propostas, resultantes de estudos e pesquisas, que o concebem atualmente como:

- a) elemento integrador das diferentes culturas presentes na sala de aula;
- b) instrumento capaz de provocar a análise crítica da realidade e de desvelar intencionalidades;
- c) documento aglutinador das vozes silenciadas;
- d) capaz de compreender e valorizar a complexidade;
- e) experiência coletiva de criação e reinvenção do mundo;
- f) deflagrador de práticas sociais humanizadoras e solidárias;
- g) documento de dimensão planetária, rompendo com as barreiras e fronteiras que separam os sujeitos;
- h) processo complexo e contínuo de ação-reflexão-ação;
- i) capaz de integrar as diferentes áreas do conhecimento e romper com a

fragmentação das disciplinas e incorporar a transversalidade, a interdisciplinaridade e a intertransculturalidade em seus processos formativos.

Essa perspectiva de currículo ganha cada vez mais espaço nas práticas cotidianas e também nos documentos oficiais, mas em ambas ainda necessita se fortalecer e romper definitivamente com a visão tradicional de currículo que desconsidera as vivências culturais dos educandos e educandas e reconhece uma única cultura, uma única história, uma única verdade; uma visão de currículo de EJA que desconsidera os sujeitos que dela fazem parte e valoriza somente o saber dos especialistas, enfim uma visão que ignora a complexidade e reduz os saberes à aquisição de algumas técnicas.

Ao adentrar na segunda década do século XXI, percebemos que a sociedade tem o desafio de acelerar o processo de zerar o analfabetismo e finalizar este triste capítulo da história, tornando desnecessária a existência da EJA.

Para isso, nossa pesquisa nos mostra que se faz necessário continuar preenchendo, com qualidade e equidade, o vazio das políticas públicas, das metodologias e do currículo, que marcou a Educação de Jovens e Adultos no Brasil até os dias atuais.

As vozes silenciadas ao longo dos mais de quinhentos anos de nossa existência permitiram que o currículo assumisse um papel secundário, burocrático e, por que não dizer, homogeneizador, desconsiderando as individualidades e as particularidades características desta modalidade. Sobre isso falaremos no capítulo a seguir.

2.2 As grades curriculares e a ausência dos sujeitos

A expressão grade curricular tem uma conotação engessante, pois o substantivo grade associa o currículo a algo limitador, que inviabiliza a interação. Nesse sentido, as grades curriculares excluem os sujeitos da escolha do que querem e precisam aprender, mantendo-os “presos” e passivos, sem o exercício da autonomia e da participação.

Para libertar das grades e avançar em direção a um currículo que incorpore os sujeitos da EJA, cabe-nos algumas reflexões: Como tornar o currículo vivo,

dinâmico, conectado ao mundo e ao educando? Como garantir a organização, a acessibilidade, a qualidade e a relevância do currículo voltado para atender jovens (e até adolescentes, já que não podemos desconsiderar a sua existência nos cursos de EJA), adultos e idosos? Como tornar a escola um centro de referência cultural da comunidade?

Esses questionamentos nos colocam a necessidade emergente de uma definição clara de currículo para esta modalidade da educação, entendida aqui como direito fundamental. Portanto, um currículo que considere as especificidades desses educandos jovens, adultos e idosos que tiveram negados seus direitos de ler, escrever e se apropriar das diferentes formas de utilização da linguagem matemática como das mais variadas formas de linguagens convencionais quando ainda eram crianças, por uma sociedade injusta e excludente, que cria o analfabeto e depois o marginaliza como se nada tivesse a ver com o problema gerado pelo sistema político-econômico adotado pela pequena minoria que ainda controla o poder no nosso País.

Em primeiro lugar não podemos pensar em currículo como um simples rol de conteúdos fechados em si mesmos que caiba em qualquer realidade e para qualquer público, não importando as necessidades e os desejos do conjunto dos educandos e educandas que deva atender. Segundo Silva (2003, p. 150),

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser assegurada como direito à educação escolar aos jovens e adultos que, pelas razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir a Educação Básica; portanto, a oferta da EJA nas escolas representa a garantia do direito aos cidadãos à Educação Básica, independentemente de sua idade. A fim de garantir a qualidade desta educação, é necessário pensar no tipo de currículo que se quer e deve trabalhar.

Por isso, para Brandão (BRANDÃO; FEITOSA; AMARAL, 2009, p. 20), criar um currículo de Educação de Jovens e Adultos é

[...] bem mais do que distribuir alguns saberes temáticos ao longo de um tempo de estudos. É mais até do que procurar integrar estes saberes-a-serem-ensinados com as experiências de vida trazidas pelos participantes da comunidade aprendente de uma turma de EJA. Criar um currículo é estabelecer momentos de diálogo entre culturas através de pessoas. É integrar espaços/tempos educativos, de tal modo que através de encontros de vidas, de identidades, de afetos, de saberes individuais e de significados culturais, pessoas em interação dialoguem e, assim, mutuamente se ensinem e aprendam. Elaborar um currículo é trazer para um campo da educação momentos e dimensões de uma cultura. De um modo de vida próprio de uma comunidade cultural, que deve ser re-traduzido e sintetizado em um currículo, como uma proposta de saberes-sentidos que devem ser dialogicamente ensinados-e-aprendidos.

Algumas questões são necessárias para definir o currículo adequado ao trabalho com jovens, adultos e idosos. Entre elas está a garantia da formação integral destes sujeitos, uma educação capaz de envolver e abordar os conhecimentos diversos, habilidades, competências – técnicas e estratégicas –, bem como a solidificação de atitudes sociais críticas, principalmente no que se refere ao exercício da cidadania.

Nossa análise nos mostra que na construção de um currículo para a EJA, vale destacar que o foco deve estar no sujeito mais do que na estrutura, isso porque é na ação do sujeito que se estabelece o conhecimento, ou seja, enfatizamos que os sujeitos da EJA são ativos, vivenciam diferentes realidades, na maioria das vezes, duras e desafiantes, e estão o tempo todo produzindo saberes e culturas. Portanto, é necessária a participação desses sujeitos na elaboração do seu próprio currículo como forma de superar a dicotomia existente entre os saberes escolares e os saberes docentes e discentes.

Nesse sentido, faz-se necessário valorizar a riqueza de todas as culturas na nossa constituição de sujeitos únicos e multifacetados, e da necessidade do outro para a nossa formação de indivíduo, que não pode prescindir da coletividade para se afirmar como sujeito. Únicos porque indivíduos, com suas singularidades, e coletivos porque sociais e inacabados.

Para Freire (1993, p. 93),

Perguntar-nos em torno das relações entre a identidade cultural, que tem sempre um corte de classe social, dos sujeitos da educação e a prática educativa é algo que se nos impõe. É que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, vale ressaltar também a importância dos saberes acumulados historicamente, como defende Cândida Andrade de Moraes (2011, p. 36), em sua dissertação de mestrado:

É direito de cada educando entrar em contato com a riqueza das contribuições dos seus ancestrais, é direito, também, aprender a aprender com uma vivência que integre o sentir, o pensar e o agir. As heranças culturais africanas e indígenas na cultura brasileira, ao longo do desenvolvimento educativo e do acesso à escola formal, ficaram à margem dos currículos e foi necessária, através de leis, a entrada de tais conteúdos como legítimos na prática pedagógica, a fim de considerar as identidades e pluralidades dos sujeitos. O toque, o olfato, o paladar, o sentir e respeitar o lugar e as escolhas do outro, ainda são relegados em práticas educativas, a favor de crianças, jovens ou adultos, sentados em cadeiras durante o longo turno dos tempos destinados à aprendizagem. As marcas deste “não sentir” estão sendo acumuladas em cada sujeito, ao longo do processo de educação. As fileiras de cadeiras, a ausência de ritmos, cores e formas interrompem um pensar simbólico que, se suscitado, estimularia e promoveria as descobertas.

A história tem nos mostrado a ausência dos sujeitos da EJA na formulação do currículo. Mas não se trata de uma ausência consentida ou consensual. Ela é imposta e mantida pelo currículo produzido por quem se interessa pela sua manutenção.

Ao constatarmos a ausência dos sujeitos da EJA, tanto na definição e implementação de políticas públicas quanto na formulação do currículo, cabe-nos, nesse momento, refletir sobre quem são esses sujeitos.

O documento base nacional preparatório à VI Confinteia define a EJA como

Espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais — todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA. (BRASIL, 2009, p. 28).

Como vemos, é grande a diversidade contida no campo da EJA. Conhecer essa diversidade é o ponto de partida para a formulação do currículo.

O Brasil adentrou o século XXI com um vergonhoso índice de analfabetismo. Segundo dados do Censo 2010 do IBGE, cerca de 14,2 milhões de pessoas ainda se encontram analfabetas. Sabemos que nosso País foi constituído por diferentes povos que nos enriqueceram com suas culturas, seus hábitos, suas crenças, seus modos de ser. A diversidade está, portanto, presente na nossa matriz cultural. Entendemos que a educação não pode desconsiderar a diversidade, assim como não pode e não deve aceitar a desigualdade. Os sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, de maneira geral, vivem a dura realidade da exclusão, da discriminação e da falta de oportunidades, marcas fortes da desigualdade social a que são submetidos. Segundo Arbache (2001, p. 22),

Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional.

Em nossa pesquisa verificamos a existência de muitas concepções de currículo e propostas curriculares. Quase todas reportam-se ao currículo da educação formal e mais especificamente ao currículo para a educação de crianças.

Nossa intenção é, não só verificar como o currículo da EJA vem sendo pensado até o momento, mas também contribuir com essa questão formulando uma proposta de currículo na perspectiva da educação cidadã, que, segundo FREIRE (apud GADOTTI, 2002, p. 11-12),

É aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Nesse sentido, cabe-nos enxergar a diversidade com naturalidade, uma vez que ela se constitui nas diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros, ao contrário da desigualdade, que acentua essas diferenças numa perspectiva

opressora. Entendemos que não há como falar em educação cidadã, se ela não permite a seus sujeitos históricos a construção de seus próprios componentes curriculares, referenciados na busca pela superação das desigualdades sociais que têm excluído a população jovem e adulta dos direitos sociais fundamentais.

O tempo e o espaço estão presentes na cultura escolar e, no caso específico da Educação de Jovens e Adultos, requerem uma compreensão alargada, afinal, para aqueles que passaram boa parte de suas vidas num descompasso entre o tempo da formação escolar e o tempo do trabalho, chega a hora decisiva de buscar conciliar essas duas necessidades fundamentais.

O currículo se insere neste espaço como um organizador da vida escolar. É no currículo que se inscrevem os sonhos, os desejos, as aspirações dos diferentes sujeitos que ali convivem.

Por isso, entendemos que as propostas curriculares devem ser elaboradas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo (educandos, educadores, gestores, equipes pedagógicas das Secretarias de Educação, comunidade etc.),

A elaboração de um currículo local possibilita uma aproximação maior entre os sujeitos do ato educativo (educador e educando) e entre eles e o objeto do conhecimento, rompendo com a hierarquia dos saberes escolares em detrimento dos saberes que os educandos trazem em suas vivências.

Permite também uma maior apropriação dos conceitos e das metodologias utilizadas, bem como o exercício permanente de análise das práticas cotidianas. Neste currículo tudo é significativo, pois teve como base para sua construção as experiências docentes e discentes e os desejos e aspirações de seus diferentes elaboradores.

Antônio Flávio Barbosa Moreira (1996, p. 13), especialista em currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, afirma que

Um currículo nacional acaba por privilegiar o discurso dos dominantes, tendendo a excluir das salas de aula, os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar.

Os componentes curriculares não podem ser impostos, mas construídos a partir de referências identitárias locais, contribuindo para fazer da escola um espaço de frutíferas aprendizagens.

Se entendemos que o currículo tem uma dimensão ampla que extrapola a

sala de aula, cabe-nos analisar como ele é concebido e qual o papel que ele ocupa nas políticas educacionais, no que concerne à EJA. Iniciaremos com a análise de alguns documentos nacionais e internacionais, resultantes de encontros para discutir a EJA no Brasil e no mundo.

2.3 A dimensão curricular nos documentos nacionais e internacionais

Desde 1948, quando foi proclamada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a educação conquistou um status de direito fundamental, reconhecido mundialmente.

Garantir o direito à educação para todos seria, desde então, condição essencial para o desenvolvimento de todas as nações que almejassem construir para si uma sociedade mais pacífica, igualitária e feliz. Contudo, como já vimos, esse reconhecimento não tem se revertido em práticas concretas. Em nosso País, negado desde a infância, o direito à educação tem sido soterrado pela necessidade de sobrevivência, num mundo desigual e excludente que não tem garantido nem mesmo direitos elementares como o da alimentação, moradia etc..

O caminho que deveria levar desde cedo à escola sofre, então, bruscas mudanças de rota e passa a ter como principal objetivo a preservação da própria vida. Em decorrência disso, milhões de crianças são obrigadas a abandonar os estudos antes de concluí-los ou sequer têm a oportunidade de iniciá-los. Contudo, não é somente a necessidade de trabalhar para sobreviver que contribui para que o direito à educação seja violado. Muitos dentre aqueles que puderam iniciar o processo de escolarização foram expulsos da escola por um currículo alienado de suas reais necessidades, distante de suas experiências de vida, composto por disciplinas fragmentadas, pouco atrativas, desprovidas de sentidos, e organizado com base em tempos e espaços alheios às suas culturas.

Mas o mundo imprime à existência desses excluídos da educação a necessidade de aprender diariamente. Atualmente, essa necessidade tem sido acirrada pelo contexto da globalização, em que as distâncias são estreitadas pelos meios de comunicação. No mundo globalizado, altamente tecnológico, não basta mais dominar uma técnica de produção para garantir a permanência no

trabalho. Isto porque o trabalho tem assumido formas cada vez mais imateriais. Hoje, a informação galgou a condição de capital, e é preciso saber obtê-la, tratá-la e operar por meio dela em situações produtivas, transformando-as em conhecimentos.

Nesse contexto, a educação ganha uma relevância cada vez maior, mas o caminho “regular” para a progressão dos estudos passa a ser árduo e praticamente impossível de ser trilhado por milhões de jovens brasileiros.

Premidos pela necessidade dessa progressão e diante das barreiras que o caminho lhes apresenta, resta-lhes a possibilidade de “cortar caminho”, pegando um atalho que lhes permitirá chegar ao mesmo lugar que aqueles que tiveram suas trajetórias facilitadas – por questões econômicas – porém em menos tempo. A EJA tem se constituído nesse atalho.

Embora esse atalho permita chegar mais rápido, é preciso manter a mesma qualidade dos demais caminhos. Nesse sentido, a EJA não pode ser tratada como um processo aligeirado de qualidade questionável. Para além do caráter reparatório das injustiças cometidas outrora, a EJA deve buscar formas cada mais inovadoras de constituir-se como educação “de ponta”, conforme previsto na Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997):

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

Os marcos legais e os documentos nacionais e internacionais que amparam a EJA e a colocam no patamar de educação de caráter regular, expressam a intencionalidade de fazer cumprir o direito inalienável de uma educação com qualidade social, que permita aos jovens e adultos que a frequentam o pleno exercício da cidadania e a conquista dos direitos. No entanto, apesar de percebermos um grande avanço, reconhecemos que estes documentos dedicaram pouco espaço para a reflexão sobre o currículo, como veremos a seguir.

2.3.1 Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas)

Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se a Alfabetização de Jovens e Adultos como a primeira etapa da Educação Básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização.

Nesse sentido, cabe a ideia de educação ao longo da vida, pois somos seres inconclusos, fazendo-nos e refazendo-nos permanentemente nas relações diárias que travamos conosco, com os outros e com o mundo. Essa incompletude, própria da forma humana de existir, intrinsecamente histórica – pois situada numa duração de tempo –, faz da Educação de Jovens e Adultos uma prática mais que reparadora e compensatória; faz da Educação de Jovens e Adultos uma ocasião necessária ao desenvolvimento social, econômico, político e cultural de um país.

Não há sociedades que tenham resolvido seus problemas sociais e econômicos sem equacionar, devidamente, os problemas de educação, e não há países que tenham encontrado soluções de seus problemas educacionais, sem equacionar devida e simultaneamente a Educação de Adultos e a alfabetização (GADOTTI, 2004, p. 2).

Não basta, no entanto, oferecer qualquer educação a estes jovens e adultos, cujo desejo de ser mais os faz retornar à escola. A educação não é um objeto único e monolítico, mas múltiplo e diverso. As diversas práticas educativas trazem em seu cerne um caráter, ao mesmo tempo, pedagógico e político. Pedagógico, pois essas práticas implicam, ainda que subliminarmente, uma teoria do conhecimento, uma epistemologia que molda os processos de ensino-aprendizagem. Político, pois toda prática educativa é uma prática a favor de algo e de alguém e se dispõe contra algo e alguém. Como nos dizia Paulo Freire, não há educação neutra, e a própria pretensão à neutralidade é em si mesma uma postura política. Nessa perspectiva, o currículo se insere como o elemento capaz de articular essa multiplicidade de contextos e conceitos que envolvem a EJA e fazem dessa modalidade um campo rico e fecundo.

Iniciadas antes dos anos de 1990, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) foram importantes espaços de discussão e encaminhamentos de recomendações, pareceres e procedimentos para EJA, contribuindo significativamente para o fortalecimento dessa modalidade, conforme podemos observar pelo histórico a seguir.

I CONFITEA	
CONTEXTO/TEMA	Contexto do pós-guerra – busca pela paz
PERÍODO/LOCAL	1949 – Elsinore, Dinamarca.
PARTICIPAÇÃO	106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países.
RESULTADO	<p>RECOMENDAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ que os conteúdos da Educação de Adultos estivesse de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; ▪ que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos; ▪ que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos; ▪ que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente; ▪ que a Educação de Adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos; ▪ que se levasse em conta as condições de vidas das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.
II CONFITEA	
CONTEXTO/TEMA	Mundo em mudança, de acelerado crescimento econômico e de intensa discussão sobre o papel dos Estados frente à Educação de Adultos.
PERÍODO/LOCAL	1960 – Montreal, Canadá.
PARTICIPAÇÃO	47 Estados-membros da Unesco, 2 Estados como observadores, 2 Estados associados e 46 ONGs.
RESULTADO	Consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados deveriam cooperar com os menos desenvolvidos.
III CONFITEA	
CONTEXTO/TEMA	Educação de Adultos e Alfabetização. Tema: Mídia e Cultura.
PERÍODO/LOCAL	1972 – Tóquio, Japão.
PARTICIPAÇÃO	82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador (inclusive Cuba), 3 organizações pertencentes às Nações Unidas, 37 organizações internacionais.
RESULTADO	O relatório final concluiu que a Educação de Adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimentos econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.
IV CONFITEA	
CONTEXTO/TEMA	“Aprender é a chave do mundo.”
PERÍODO/LOCAL	1985 – Paris, França.
PARTICIPAÇÃO	841 participantes de 112 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONGs.
RESULTADO	Importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e

	desenvolver habilidades individuais e coletivas. A conferência incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos terem suas passagens pelos bancos escolares com propostas adequadas e com qualidade.
V CONFITEA	
CONTEXTO/TEMA	Aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade. Antes da Conferência foi realizada uma ampla consulta às cinco grandes regiões mundiais consideradas pela Unesco e também às ONGs, de onde foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional.
PERÍODO/LOCAL	1997 – Hamburgo, Alemanha.
PARTICIPAÇÃO	Mais de 170 Estados-membros, 500 ONGs e cerca de 1.300 participantes.
RESULTADO	Mobilização atravessou fronteiras temáticas e de ação: através da liderança do Icaee e alianças com governos progressivos, houve uma intensa mobilização de ONGs e do movimento de mulheres, mesmo que sem direito a voto.
CONFITEA + VI	
CONTEXTO/TEMA	Estados-membros da Unesco foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA firmados na Conferência de 1997. A reunião para o Balanço Intermediário foi influenciada pelo clima de Fórum Social Mundial e foi uma chamada de responsabilização dos Estados-membros com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo e de concretizar a Confinteia VI, em 2009.
PERÍODO/LOCAL	2003 – Bangcoc, Tailândia.
PARTICIPAÇÃO	Nesta reunião, a participação das ONGs foi bastante organizada e, ao contrário de outros anos, os Estados-membros não enviaram delegações de alto perfil.
RESULTADO	Deste encontro também foi ressaltado a necessidade de criação de instrumentos de advocacia para Educação de Adultos, em nível local e global, em espaços dentro e fora da Unesco.
VI CONFITEA	
CONTEXTO/TEMA	Pela primeira vez, a Confinteia foi realizada em um país da América do Sul. Ênfase no papel central da educação e aprendizagem de adultos nos programas internacionais em educação e desenvolvimento, especialmente aqueles relativos ao desenvolvimento sustentável.
PERÍODO/LOCAL	2009 – Belém, Brasil.
PARTICIPAÇÃO	1.500 participantes na Conferência, incluindo representantes de mais de 156 Estados-membros da Unesco, além de outros parceiros das Nações Unidas, de organizações internacionais de cooperação bilateral e multilateral, da sociedade civil e do setor privado, assim como estudantes adultos de várias partes do mundo.
RESULTADOS	Marco de ação de Belém – Traz orientações que incluem recomendações para as políticas de EJA e oferecem diretrizes que permitem ampliar o referencial para a busca de uma Educação de Jovens e Adultos mais inclusiva, participativa e equitativa. Disponível em: < http://www.unesco.org/pt/confinteavi >. Acesso em: 30 nov. 2011.

Quadro 3 – Histórico das Confinteas

Fonte:Quadro elaborado pela autora.

Podemos perceber, com essa síntese das Conferências Internacionais, a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e continuidade, por um lado, e as especificidades de cada uma dessas etapas da Educação Básica, por outro.

As Confinteas têm, em geral, esse caráter mais político, apresentando recomendações para os países membros, mas elas acabam por incidir também no currículo da EJA, pois ele carrega em si a dimensão política.

As recomendações da I Confinteia apresentaram uma forte preocupação com o currículo na medida em que reforçaram a necessidade de atender as especificidades e funcionalidades da EJA. Orientaram também a necessidade de averiguação dos métodos e técnicas e de apoio e acompanhamento aos programas de EJA. A preocupação com as condições de vida das populações e com a convivência harmoniosa entre os povos e nações apontou para a necessidade de construção de um currículo com dimensões planetárias, com base na justiça social, igualdade e equidade.

Na II Confinteia destaco como principal contribuição ao currículo a questão das novas tecnologias, que, como podemos constatar sessenta anos depois, foram responsáveis pela consolidação de um novo paradigma educacional.

A III Confinteia trouxe como contribuição ao currículo a valorização da Educação de Adultos como indutora dos processos de democratização e desenvolvimento econômico, social e cultural das nações. Essa visão da EJA impacta significativamente o currículo, na medida em que reconhece, nessa modalidade, a capacidade de transformar a sociedade a partir da transformação dos sujeitos que a compõem.

As Confinteas IV e V e a Confinteia + VI tiveram suas ênfases no campo dos direitos, denunciando as lacunas de ações governamentais no cumprimento ao direito inalienável de educar-se ao longo da vida e conclamando movimentos sociais e ONGs para participar da luta pela universalização da Educação de Jovens e Adultos até que o analfabetismo seja totalmente eliminado.

Nesse sentido, podemos afirmar que a dimensão curricular permeou as discussões das seis Confinteas, fazendo dessa instância global de participação um importante espaço de análise da EJA que temos rumo à construção da EJA que queremos.

Mas o valor desses encontros não está somente nos produtos que eles proporcionam.

Vale destacar o valor formativo do processo preparatório à VI Confinteia

envolvendo Estado e sociedade civil, com seus diversos segmentos (educadores/professores de EJA, educandos de EJA, gestores municipais e estaduais, universidades, movimentos sociais e sindical, universidades etc.)⁶

Foram realizados nesse processo:

- a) cinco oficinas regionais de formação em organização e análise de dados, que produziram dados para o diagnóstico estadual da alfabetização e da EJA;
- b) vinte e sete encontros estaduais/distrital com a participação de 80 a 600 participantes de diferentes segmentos em cada um;
- c) cinco encontros regionais com cerca de dez delegados por estado;
- d) um encontro nacional com 300 participantes.

Todo esse processo teve como resultado a elaboração do documento *BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida*, composto de três partes: diagnóstico nacional, desafios e recomendações para a Educação de Jovens e Adultos.

Das centenas de recomendações registradas neste documento, destacaremos as referentes ao currículo, por ser nosso objeto de análise neste trabalho. Foram 12 recomendações, a saber⁷:

1. Realizar estudos e discussão envolvendo diversos atores sobre conhecimentos e saberes produzidos por jovens e adultos em variados contextos não formais ao longo da experiência de vida, a fim de que possam ser reconhecidos e validados nos sistemas públicos de ensino.
2. Organizar currículos adequados à especificidade dos educandos de EJA, que levem em conta a diversidade e realidades locais, rompendo com práticas de aligeiramento dos conhecimentos – superando a visão compensatória dessas práticas – e com a redução do tempo e do direito à educação, e favorecendo a sua permanência no processo e a qualidade dessa educação.
3. Articular e associar, no currículo e na ação pedagógica com educandos da EJA, perspectivas emergentes do mundo do trabalho – economia solidária, cooperativismo, mercado sucroalcooleiro –, estimulando iniciativas de geração de renda, trabalho e desenvolvimento da economia solidária, como alternativa forjada no meio social, em contraposição ao capitalismo.
4. Favorecer a ampliação do conceito de saúde, contemplando no currículo a questão da segurança alimentar e articulando o saber popular ao científico, fomentando a leitura crítica do modo como o binômio saúde/doença tem sido veiculado na mídia e

⁶ Sobre isso consultar Documento Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia) (BRASIL, 2009. p. 9-10).

⁷ As recomendações supracitadas encontram-se no Documento Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia), (BRASIL, 2009, p. 56-57).

- proporcionando experiência permanente para a autoeducação.
5. Fortalecer relações solidárias familiares e/ou parentais, incentivando temas pertinentes na execução de projetos didáticos e na formação de professores.
 6. Contemplar a história de assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra no currículo da EJA.
 7. Implantar a Política Nacional de Educação Ambiental na EJA, por meio do ComVidas: Comunidade de Aprendizagem para a Qualidade de Vida, e com o apoio de Coletivo Educadores/Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola e Coletivos Jovens de Meio Ambiente, partindo de ações conjuntas do órgão gestor da EJA e do Comitê Gestor (MEC–MMA) da Política Nacional de Educação Ambiental.
 8. Reafirmar a concepção de economia popular e solidária na organização de currículos de EJA, na perspectiva da formação humana e solidária, mais cooperativa e coletiva.
 9. Reafirmar a necessidade de inclusão, no currículo, de temas que valorizem o respeito a fases da vida, compreendendo-as no âmbito de suas culturas específicas e buscando a superação de conflitos geracionais.
 10. Estimular a inclusão, nos projetos político-pedagógicos de EJA, de princípios e valores para um futuro sustentável, definidos em documentos, particularmente a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, com ênfase nos novos desafios que as mudanças climáticas trazem para a espécie humana e para toda a teia da vida.
 11. Realizar estudos socioeconômicos sobre os educandos da EJA, a fim de implementar currículos com metodologias adequadas, tempos flexíveis e qualidade de ensino capaz de promover melhorias na vida dos cidadãos-educandos.
 12. Repensar os sistemas de avaliação tendo em vista a perspectiva de avaliação formativa, incorporando a dimensão de como cada sujeito se apropria dos conhecimentos para si, para sua comunidade e para a sociedade, dando relevância ao valor do conhecer e da competência de jovens e adultos para a reelaboração de novos conhecimentos. (BRASIL, 2009, p. 56-57).

Tanto o processo preparatório como o momento de realização da Confinteia VI contribuíram significativamente na compreensão de currículo para EJA, oferecendo diretrizes e orientações para formulação de políticas para esse segmento na perspectiva inclusiva, participativa e cidadã. No entanto, do ponto de vista do currículo percebemos que esses encontros não conseguiram propiciar um amplo debate sobre o tema, tampouco apresentar uma visão alargada de currículo. De qualquer maneira, as Confinteas tiveram e têm o seu valor enquanto indutoras de políticas públicas para EJA.

Dentre os avanços históricos obtidos pela EJA, destacamos as conquistas no âmbito da garantia de direitos educacionais, amparadas por marcos legais.

A luta dos movimentos sociais em prol da Educação de Jovens e Adultos tem, ao longo dos anos, fomentado a construção das bases legais que amparam essa modalidade, no sentido de tirá-la da marginalidade e inseri-la no campo de direitos.

Podemos perceber esse movimento por meio da cronologia⁸ dos marcos legais da EJA, conforme veremos no anexo B.

A EJA tem sido marcada por processos descontínuos, ocasionados por inúmeras ausências, dentre elas a falta de investimento público em proporções equivalentes às demais modalidades de ensino, a falta de formação docente específica para a EJA, de normatizações que possam ir além da perspectiva reparadora, e a falta de legislação que garanta a sua qualidade e eficiência. Há um grande contingente de sujeitos na EJA que aguardam sair da invisibilidade. Para isso é necessário ter mais do que leis, afinal, como diz Carlos Drummond de Andrade (1955, p. 226), “as leis não bastam; os lírios não nascem das leis”.

2.4 Diretrizes curriculares nacionais para EJA

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, acompanhamos a luta pela afirmação da EJA enquanto modalidade da Educação Básica, de caráter regular, uma vez que está inscrita no campo do direito. Mas somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96) foi dado um disciplinamento legal para a efetivação dos direitos previstos na Carta Magna. Em seu artigo 37, a LDBEN (BRASIL, 1996) destaca:

Art. 37 – A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º – Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º – O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

⁸ Cronologia elaborada com base nas informações presentes no Parecer CNE/CEB 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

§ 3º – A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (parágrafo incluído pela Lei nº 11.741 de 16/07/2008).

Cabe aqui destacar que, embora o texto da lei se refira à garantia de continuidade dos estudos para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria, entendemos que não há idade própria para a aprendizagem. Se nos pautarmos no conceito de educação ao longo da vida⁹, toda idade é própria para o aprendizado, e cabe aos sistemas de ensino assegurar o direito à educação em qualquer idade.

A partir da Constituição Federal (1988) e da LDB (1996), e com base nelas, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA que estabelecem, dentre outras coisas, a necessidade de uma maior articulação entre governos federal, estaduais e municipais para um melhor enfrentamento dos problemas relacionados à Educação Básica, formada pelo Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sugerem também a extinção da expressão supletivo e restabelecem o limite etário para o ingresso na EJA (15 anos para os anos finais do Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio).

Em termos de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, o parecer do Conselho Nacional de Educação Básica, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares e discorrer sobre os conceitos e funções da EJA, afirma que,

A focalização das políticas públicas no ensino fundamental obrigatório conveniente à relação apropriada idade/ano ampliou o espectro de crianças presentes no ensino fundamental obrigatório. Hoje, é notável a expansão desta etapa do ensino e há um quantitativo de vagas cada vez mais crescente a fim de fazer jus ao princípio da obrigatoriedade face às crianças em idade escolar. Entretanto, as condições sociais adversas presentes, as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola, para a etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade é a repetência, a reprovação e a evasão escolar mantendo e aprofundando a distorção idade/ano e retardando a chegada a um acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino

⁹ A expressão *Educação ao longo da vida* foi citada no relatório para a Unesco realizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e traz a ideia de que o processo educativo se dá em diferentes contextos e espaços ao longo da vida.

fundamental, o quadro socioeducacional continua a produzir excluídos dos ensinos fundamental e médio produzindo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa. (BRASIL, 2000, p. 2).

Esse quadro, ao qual se refere o parecer, justificou a elaboração das diretrizes curriculares. No entanto, passados mais de um século da sua existência, percebemos que pouco mudou, principalmente ao que se refere aos parâmetros de idade, pois a presença de adolescentes com menos de 15 anos ainda é uma realidade nas salas de EJA.

Ao discorrer sobre as funções da EJA: reparadora (restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade), equalizadora (maiores oportunidades educacionais para EJA, de modo a reduzir a desigualdade por meio do restabelecimento da trajetória escolar do jovem ou adulto), qualificadora (educação ao longo da vida), as diretrizes curriculares reconhecem que há uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram a oportunidade de acesso aos bens provenientes da cultura letrada, assim como os bens sociais.

De acordo com o parecer,

Tal dívida se deve ao caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as conseqüências desta realidade histórica. Disto nos dão a prova as inúmeras estatísticas oficiais. Fazer a reparação desta dívida é um imperativo e um dos fins de EJA. (BRASIL, 2000, p. 3).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para EJA representam um avanço, pois reconhecem a importância desta modalidade na tarefa de reverter as injustiças sociais que marcaram a trajetória de nosso País.

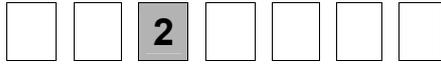
No entanto, ainda nos deparamos com questões que nos propomos a refletir nos capítulos que seguem, dentre as quais destacamos:

- a) Os programas oferecidos aos jovens e adultos levam em conta as transformações sociais, econômicas, culturais, ambientais e tecnológicas sofridas ao longo dos anos?
- b) A presença cada vez maior de jovens nos cursos de EJA está sendo objeto de estudo? As propostas curriculares têm levado em conta essa presença?
- c) Como elaborar uma matriz curricular que incorpore os diferentes sujeitos, suas trajetórias, itinerários, sonhos e utopias?

Com a análise dessas questões buscaremos responder ao nosso problema e contribuir com a pesquisa nessa área, buscando ampliar a concepção que se tem da EJA, do currículo e do papel dos sujeitos nesse contexto.

As análises dos documentos oficiais, da legislação e das diretrizes curriculares da EJA nos deram um panorama que nos permitiu perceber que pouco a pouco as vozes silenciadas dos sujeitos da EJA começam a ser ouvidas e com isso se inicia um diálogo que tende a se fortalecer, como veremos no capítulo que segue.

CAPÍTULO 2



DO SILÊNCIO AO DIÁLOGO COM OS SUJEITOS DA EJA

O que passou não conta?, indagarão as bocas desprovidas. Não deixa de valer nunca. O que passou ensina com sua garra e seu mel. Por isso é que vou assim no meu caminho. Publicamente andando. Não, não tenho caminho novo. o que tenho de novo é o jeito de caminhar. Aprendi. (o caminho me ensinou) a caminhar cantando como convém a mim e aos que vão comigo. Pois já não vou mais sozinho. (MELLO, 1984, p. 216)

3 CAPÍTULO 2 – DO SILÊNCIO AO DIÁLOGO COM OS SUJEITOS DA EJA

3.1 Os espaços coletivos de interlocução e construção do currículo

Os anos de 1990 foram marcados por intensa mobilização da sociedade civil em prol do fortalecimento da Educação de Adultos, a partir do surgimento dos Fóruns e dos Encontros Nacionais de EJA (Enejas). Esses espaços coletivos possibilitaram a discussão de teses importantes no campo da EJA e encaminhamentos e definições, como a formulação do conceito ampliado de alfabetização, que compreende a educação formal e não formal, entre outras.

As quatro Feiras Latino-Americanas de Alfabetização mobilizadas pela Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (Raaab) – realizadas em Curitiba (1990), Salvador (1993), Brasília (1995) e Recife (1997) – também foram importantes espaços de articulação e mobilização da EJA.

Também nessa década presenciamos importantes descobertas no campo cognitivo, a partir das pesquisas realizadas por Emília Ferrero e Ana Teberosky com crianças e adultos em processo de alfabetização. Essas pesquisas culminaram com a formulação da teoria construtivista baseada nos estudos de Jean Piaget. Surgem, a partir daí, inúmeras práticas metodológicas contribuindo com a atualização de métodos de alfabetização e novas formas de pensar o ato educativo, como, por exemplo, a ênfase nos estudos dos processos de aprender ao invés da pesquisa em torno dos processos de ensinar. Todas essas ações fizeram aumentar a preocupação acerca da dimensão curricular na EJA.

Ainda nessa década presenciamos outras ações que impactaram essa modalidade.

Em São Paulo foi criado o Movimento de Alfabetização (Mova), na gestão de Luíza Erundina, tendo Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação.

Em nível nacional, Fernando Collor de Mello sofre um *impeachment* em 1992 e, em seu lugar, assume Itamar Franco, que elabora o Plano Decenal de Educação e

cria a Comissão Nacional de Educação de Adultos (Cneja). Em 1997, o governo Fernando Henrique Cardoso dissolve a Cneja, criada com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização no longo prazo e focaliza os recursos no ensino fundamental de 7 a 14 anos, mostrando pouca sensibilidade com a Educação de Jovens e Adultos.

A Lei que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), em seu inciso II do artigo 2º, permitia a Estados e Municípios a inclusão dos alunos matriculados no ensino supletivo como alunos regulares do ensino fundamental para efeito da distribuição dos recursos do fundo; no entanto este dispositivo legal foi vetado por FHC, desestimulando os Estados e Municípios a abrirem vagas para a Educação de Jovens e Adultos (GADOTTI, 2008, p. 41).

Toda efervescência política e social dos anos de 1990 e mais especificamente a mobilização de lideranças da EJA nesse período, propiciaram um importante espaço de interlocução, permitindo aos sujeitos dessa modalidade uma maior participação nas discussões que se faziam em relação ao currículo da EJA.

Esses espaços estão consolidados e continuam sendo um canal aberto para se pensar a EJA que se tem e a EJA que se quer hoje, para que não precisemos mais tê-la, num futuro próximo.

Buscamos, em nossa análise, mapear esses espaços a fim de compreender como o currículo tem sido pensado em cada um deles. Não faremos uma descrição detalhada, pois cada uma dessas ações envolveu uma multiplicidade de temas, metodologias, produções etc. Interessa-nos, neste momento, situar quais foram, onde e quando foram realizados os encontros dos diferentes coletivos de interlocução da EJA.

3.1.1 Fóruns Estaduais de EJA

A necessidade de reunir as lideranças de EJA para pensar encaminhamentos a serem levados para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceria em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997, fez com que surgisse a necessidade de criar espaços de articulação entre

os diferentes segmentos que atuam na EJA, em nível nacional. Os primeiros encontros mostraram a necessidade de uma ação permanente de mapeamento e monitoramento das experiências nessa área e a partir daí nasce a ideia dos Fóruns de EJA. O Fórum Estadual do Rio de Janeiro, em 1996, consolida-se como o primeiro fórum a ter plenárias regulares.

Depois da experiência do Rio de Janeiro, outros estados aderiram a essa ideia e criaram também os seus fóruns estaduais e municipais de EJA.

Em boa parte dos fóruns, a coordenação ficava a cargo de instituições governamentais e não governamentais, movimentos sociais, sindicatos e educadores. Com o passar do tempo, outras instituições passaram a fazer parte da coordenação, como o Sistema S, universidades e até empresas.

Cada fórum teve autonomia para se organizar, mas a grande maioria se estrutura da seguinte forma:

- a) a adesão dos participantes é voluntária;
- b) as plenárias acontecem em espaços públicos e são deliberativas;
- c) quanto à periodicidade, as plenárias ordinárias podem ser quinzenais, mensais, bimestrais e até trimestrais. Em caso da necessidade de tirar encaminhamentos urgentes, convocam-se plenárias extraordinárias;
- d) os fóruns possuem baixa ou nenhuma institucionalidade;
- e) são espaços de socialização de informações, de formação continuada, de pesquisa, de publicação de materiais, de levantamento de dados e de monitoramento das ações de EJA em âmbito municipal, estadual, federal etc.

Uma pergunta que se faz nesse momento é: como os fóruns de EJA conseguiram se manter atuantes por tantos anos? Acreditamos que a resposta está na capacidade de articular os diferentes segmentos, de forma democrática e participativa, de ouvir as diferentes vozes e valorizar a participação cada vez maior da sociedade civil e no apoio do governo federal.

Atualmente, existem fóruns em todos os estados brasileiros, além dos fóruns municipais e regionais.

Esse crescimento e fortalecimento dos fóruns impulsionaram a criação de uma outra instância deliberativa que, paulatinamente, tornou-se fundamental para a Educação de Jovens e Adultos: os Encontros Nacionais de EJA (Enejas).

3.1.2 Encontros Nacionais de EJA (Enejas)

Os Encontros Nacionais de EJA surgiram a partir da necessidade de reunir os diferentes fóruns em torno de temáticas comuns. Consolidaram-se como espaço de troca de experiências e de elaboração de documentos e recomendações para a formulação de políticas para EJA. Os encontros também contribuem para o estudo de metodologias e princípios para a elaboração do currículo para EJA. Até 2009, o Eneja acontecia anualmente, preferencialmente no mês de setembro em que são comemorados o Dia Internacional da Alfabetização (08/09) e o aniversário de Paulo Freire (19/09). A partir deste ano, chegou-se ao consenso sobre a realização a cada dois anos, intercalando com os Encontros do MOVA-Brasil.

Até 2011, foram realizados 12 Encontros Nacionais de EJA, como podemos ver no quadro a seguir.

ENCONTRO	LOCAL	PERÍODO	TEMAS
I Eneja	SESC Copacabana – Rio de Janeiro – RJ	8 a 10 de setembro de 1999	Em busca de uma política integrada de Educação de Jovens e Adultos: articulando atores e definindo responsabilidades
II Eneja	Centro de Tecnologia Educacional – Campina Grande – PB	07 a 09 de setembro de 2000	Ampliação e melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil
III Eneja	Centro de Convenções do Anhembi – São Paulo – SP	05 e 06 de setembro de 2001	Educação de Jovens e Adultos como Direito Fundamental: a quem cabe cumprir
IV Eneja	SESC Venda Nova – Belo Horizonte – MG	21 a 24 de agosto de 2002	Cenários em mudança
V Eneja	Hotel Fazenda Mato Grosso – Cuiabá – MT	3 a 5 de setembro de 2003	Educação de Jovens e Adultos para a Cidadania: comprometimento e continuidade
VI Eneja	Hotel Ritter – Porto Alegre – RS	8 a 11 de setembro de 2004	Políticas públicas atuais para a Educação de Jovens e Adultos: financiamento, alfabetização e continuidade
VII Eneja	Centro de Treinamento em Educação / CNTI – Luziânia – GO	31 de agosto a 3 de setembro de 2005	A configuração do campo da EJA

VIII Eneja	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – Recife	30 de agosto a 2 de setembro de 2006	EJA – uma política de Estado: avaliação e perspectivas
IX Eneja	Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, município de Pinhão – Paraná.	18 a 22 de setembro de 2007	A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de EJA
X Eneja	Colégio Municipal Professora América Abdalla Rio das Ostras – Rio de Janeiro	27 a 30 de agosto de 2008	História e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos
XI Eneja	Centro de Convenções e Feiras da Amazônia – Hangar Belém do Pará	17 a 20 de setembro de 2009	Identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de lutas
XII Eneja	Salvador/Bahia	20 a 23 de setembro de 2011	A Educação de Jovens e Adultos nos cenários da VI Confinteia ao PNE (2011 a 2020). Avanços, desafios e estratégias de lutas dos Fóruns de EJA

Quadro 4 – Histórico dos Enejas

Fonte:Quadro elaborado pela autora.

Os encontros nacionais de EJA acabaram por assumir um caráter mais político, embora saibamos que o político e o pedagógico são indissociáveis. Essa opção, no entanto, não foi aleatória. A EJA, a partir do fortalecimento dos fóruns e da mobilização que ele oportunizava, percebeu a necessidade de ações mais incisivas no campo das políticas públicas e os Enejas surgiram como um campo fértil de diálogos com o governo federal.

Analisando os temas dos encontros realizados, percebemos uma forte ênfase na realização de balanços, no sentido de mapear as conquistas e levantar os desafios ainda presentes, bem como as estratégias de superação.

Nesses balanços, algumas questões merecem nosso destaque:

- a questão do financiamento, que envolve aspectos legais (Fundeb), foi pauta prioritária no VI Eneja; no entanto, esteve presente nos demais encontros, uma vez que é impossível discutir a qualidade social da EJA sem relacionar com a questão do financiamento;
- a relação da EJA com as demais ações em curso como PNE, Confinteia, Conae, Anped, etc., mostrando a necessidade de inserir essa modalidade na pauta de discussão da educação nacional e de prover políticas

integradas com outras modalidades;

- o mapeamento da configuração do campo da EJA, que fortaleceu a discussão acerca da diversidade dos sujeitos e apontou a necessidade de políticas específicas que atendam essa diversidade;
- embora tenha sido dedicada, enquanto tema, uma maior atenção às questões pedagógicas no IX Eneja, é fato que em todos os encontros foram discutidas questões metodológicas e curriculares, motivo pelo qual a participação nos encontros era bastante disputada pelo coletivo de educadores, que buscava, prioritariamente, um espaço de formação e de troca de experiência sobre práticas metodológicas, materiais didáticos, projetos etc.;
- vale destacar também o balanço dos fóruns, pauta dos três últimos encontros, mostrando a necessidade de avaliar os mais de dez anos de lutas dos Fóruns em favor da EJA.

Um outro fator que merece destaque é com relação à dimensão intercultural dos Enejas, possibilitado, entre outras coisas, pela presença identitária das regiões que o sediam. A análise em relação a esta questão passa pela nossa participação em seis dos encontros realizados. Pudemos estar presentes nos encontros das cinco regiões e foi possível perceber a cultura, as práticas, os fazeres de cada região. Essa imersão nas diferentes culturas nos permite perceber os muitos brasis; portanto, não cabe uma percepção hegemônica dessa modalidade, principalmente quando se trata do currículo.

3.1.3 Encontros Regionais de EJA (Erejas)

A mudança da frequência dos encontros nacionais a cada dois anos mostrou a necessidade de criar uma instância que tivesse as mesmas características do Eneja, mas com custos mais enxutos e maior participação, principalmente de educadores e educandos. Nasce então a ideia dos Encontros Regionais de EJA (Erejas). Até 2011, foram realizados quatro Erejas:

- a) **Ereja Nordeste** – realizado de 25 a 27 de novembro de 2010 em João Pessoa, Paraíba, com o tema *Os desafios das políticas públicas de EJA*

para a Região Nordeste.

- b) **Ereja Sul** – realizado de 10 a 12 de novembro na cidade de Canoas (RS), com o tema *Avaliação*, tomando por referência o que os fóruns acumularam ao longo de seus 10 anos.
- c) **Ereja Centro-Oeste** – realizado de 19 a 21 de junho de 2011 em Campo Grande (MS), com o tema *Identidades e Estratégias de Fortalecimento*.
- d) **Ereja Sudeste** – realizado de 27 a 29 de maio de 2011. Foram debatidos os temas *PNE, economia solidária, juventude negra, queda de matrículas na EJA*.

Percebemos que os temas dos Erejas foram recorrentes em relação aos Enejas, porém com viés mais focado nas questões da região e com maior participação local.

Como já dissemos, os Enejas e Erejas contemplavam mais incisivamente a dimensão política da EJA, e crescia a cada dia a necessidade de espaços para pensar metodologias e trocas de experiências, principalmente em torno da alfabetização e mais especificamente em relação ao Movimento de Alfabetização (MOVA). Para preencher essa lacuna que o MOVA apresentava, foi criado mais um espaço de discussão coletiva, como veremos a seguir.

3.1.4 Encontros do MOVA-Brasil

Após a experiência exitosa em São Paulo, quando Paulo Freire estava à frente da Secretaria Municipal de Educação, o MOVA, que se consagrou pela oferta de alfabetização para pessoas jovens e adultas por meio da parceria entre estado e sociedade civil, ganhou força e se espalhou pelo território nacional, com diferentes modelos de parcerias, mas mantendo os princípios freirianos que inspiraram sua formação.

Segundo Moacir Gadotti (2008, p. 86), que foi chefe de gabinete da Secretaria de Educação na gestão de Luíza Erundina como prefeita de São Paulo,

O Projeto MOVA-SP teve grande repercussão, tanto na cidade de São Paulo como em outros estados, pela proposta de fortalecimento dos movimentos populares sem atrelá-los ao Estado. É um exemplo de parceria entre a sociedade civil e o

Estado. É evidente que, nestas circunstâncias a relação não era sempre harmoniosa. Ela é perpassada por tensões. Mas essa é a condição necessária para um trabalho paritário entre o Estado e os movimentos populares.

No 1º Fórum Social Mundial, o MOVA-RS, juntamente com as ONGs Ação Educativa e Instituto Paulo Freire, convocou uma reunião com os representantes de MOVAs que estavam presentes. Dessa reunião nasceu a organização do 1º Encontro Nacional de MOVAs, que foi marcado para outubro de 2001. O Encontro coincidiu com o Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre. A necessidade de mapear as diversas experiências de MOVA espalhadas pelo Brasil fez surgir os Encontros Nacionais do MOVA-Brasil, que, desde sua criação, realizou, até 2011, oito encontros, como veremos na tabela a seguir.

ENCONTRO	PERÍODO	LOCAL	TEMA
1º Encontro Nacional de MOVAs	Outubro de 2001	Porto Alegre (RS)	Revisão de alguns conceitos e princípios, dentre eles, o conceito de alfabetização, de relações de parceria com a sociedade civil, de estrutura do MOVA, de formação político-pedagógica, de avaliação
2º Encontro Nacional de MOVAs	Julho de 2002	MOVA ABC	Aprofundamento do conceito de parceria, das questões de gênero, etnia e de portadores de necessidades especiais
3º Encontro Nacional de MOVAs	Agosto de 2003	Goiânia (GO)	MOVA como Política Pública
4º Encontro MOVA-Brasil	Junho de 2004	Campo Grande (MS)	MOVA-Brasil na Política Pública de Educação de Jovens e Adultos
5º Encontro MOVA-Brasil	Junho de 2005	Luziânia (GO)	MOVA-Brasil, tecendo a Educação Popular Libertadora: política pública e diversidade
6º Encontro MOVA-Brasil	Junho de 2006	Fortaleza (CE)	Interface com políticas públicas de EJA
7º Encontro MOVA-Brasil	Junho de 2008	São Sebastião (SP)	Oito anos de MOVA-Brasil: avanços e desafios
8º Encontro MOVA-Brasil	Agosto de 2010	Natal (RN)	Os diferentes conceitos de alfabetização e a perspectiva de continuidade

Quadro 5 – Histórico dos Movas

Fonte: Elaboração pela autora.

A semelhança do Eneja, os encontros do MOVA-Brasil buscavam integrar o Mova às demais iniciativas no campo da EJA e discutir parcerias, conceitos e metodologias de alfabetização de jovens e adultos.

Nos últimos dez anos, a partir da realização do primeiro encontro, muito se avançou no fortalecimento e ampliação do Mova, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da importância das estratégias de parceria entre Estado e sociedade civil.

Nesse sentido, os encontros do MOVA-Brasil, juntamente com os Enejas e Erejas possibilitaram a percepção do estado da arte da EJA.

Esse panorama acabou por revelar fragilidades na formação específica para EJA, motivo pelo qual se constatou a necessidade de criar espaços específicos para a reflexão sobre a formação de educadores para esta modalidade.

3.1.5 Seminários Nacionais de Formação¹⁰

A ideia de realização de seminários de formação surgiu no contexto do VII Eneja quando o segmento que reúne os professores das Instituições de Ensino Superior buscava respostas para as seguintes questões:

- a) Como vem se dando a preparação dos educadores para atuarem na EJA?
- b) Em que momentos e em quais espaços essa formação vem sendo realizada?
- c) Quais têm sido as exigências, as expectativas e os interesses colocados para esse processo de formação?
- d) Quais as instituições que vêm assumindo o papel, a função de formadora de educadores?

Essas indagações levaram à criação da proposta de realização de um seminário temático sobre a formação do educador de jovens e adultos. A experiência foi exitosa e, a partir do primeiro seminário, outros foram realizados, como veremos a seguir.

¹⁰ Sobre esse tema, ver a coleção denominada *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*, que se encontra no terceiro volume.

	I Seminário	II Seminário	III Seminário
LOCAL	Belo Horizonte (MG)	Goiânia (GO)	Porto Alegre (RS)
DATA	Maio de 2006	30/05 a 02/06 de 2007	26 a 28 de maio de 2010
TEMA	A configuração do Campo da EJA	Os desafios e as perspectivas da formação de educadores	Políticas Públicas de Formação de Educadores em Educação de Jovens e Adultos

Quadro 6 – Histórico dos Seminários Nacionais de Formação

Fonte: Elaboração pela autora.

Os seminários de formação, como já dissemos, foram criados para preencher uma lacuna, pois a configuração dos encontros nacional, regional e do MOVA, por terem um caráter mais amplo, não davam conta de aprofundar esta temática.

O que percebemos ao participar do primeiro encontro foi a relevância desses seminários na luta pela inclusão da disciplina de EJA nas formações acadêmicas. Para além da inclusão, cabia a reflexão acerca da qualidade da oferta desta disciplina.

Para contribuir com esse debate foi publicado, como resultado dos encontros, uma coleção composta, até o momento, por três livros, denominada *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. As instituições responsáveis pela formação de educadores foram promotoras dos seminários e organizadoras da publicação. O diálogo com a Secadi, parceira na realização de todas essas ações, se fortaleceu a partir da reativação da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja)

3.1.6 Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja)

Os movimentos e as ações geradas em torno da EJA exigiram um diálogo maior com o Ministério da Educação (MEC), retomando a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Cneja), extinta em 1997.

Em julho de 2004, o governo Lula cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) que reúne, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, que eram antes distribuídos em outras secretarias.

Esta integração permitiu se pensar a EJA em sua totalidade, mas respeitando a especificidade de cada uma dessas modalidades. O educando do campo, das comunidades indígenas, dos quilombos fazem parte da EJA e cabe a ela formular propostas curriculares que respeitem essa diversidade.

Recentemente, a Secad passou a chamar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), ampliando ainda mais o seu caráter de integração.

Outra importante ação desta secretaria foi a recriação, por meio do Decreto n.º 4.834, de 8 de setembro de 2003, regulamentado pela Portaria MEC n.º 2.645, de 24 de setembro de 2003, da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos e incorpora a Alfabetização, que passa a chamar-se Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja).

Nessa nova formatação, a Cnaeja passa a ser instância consultiva e espaço de diálogo para a construção coletiva de uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos enquanto direito de todos e todas à educação ao longo da vida. Tem como uma de suas atribuições dar assessoramento ao Ministro de Estado da Educação na formulação e na implementação das políticas e programas para a EJA, devendo também:

- I – participar do diagnóstico dos problemas relativos ao Analfabetismo no Brasil e propor medidas para aperfeiçoar as políticas e ações governamentais voltadas para a educação de jovens e adultos-EJA;
- II – analisar as estatísticas da EJA fornecidas pelo Ministério da Educação e oferecer subsídios a partir dessa apreciação;
- III – Indicar temas para estudos e pesquisas sobre alfabetização pelos órgãos do MEC, contribuindo para consolidar políticas de avaliação e pesquisa na área no tocante ao impacto dessas políticas;
- IV – promover seminários e eventos de divulgação das Políticas e programas voltados para a EJA;
- V - contribuir para o diálogo com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no sentido de fortalecer o estabelecimento de uma agenda territorial voltada para a questão.

Atualmente, conforme Decreto n.º 6.093/07, a Cnaeja está integrada por 32 representantes sendo até dezesseis instituições, fóruns ou entidades titulares e dezesseis suplentes. Os representantes são indicados por instituições, fóruns e

entidades de abrangência nacional que tenham atuação reconhecida na área educacional, podendo ocorrer convocação de outros entes, públicos ou privados, conforme pauta específica da Comissão.

Vale a pena lembrar também, nessa nossa análise dos espaços coletivos de fortalecimento da EJA, o importante papel da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. A agenda territorial foi criada para firmar um pacto social, para melhorar e fortalecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A agenda prevê a reunião de representantes de diferentes segmentos da sociedade, de cada estado brasileiro, para trabalhar em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tem como objetivo estabelecer uma agenda de compromissos para o ano, com metas claras para cada estado. O Ministério da Educação tem a responsabilidade de acompanhar a implementação dos trabalhos em cada localidade.

Todas essas ações estão interligadas, pois envolvem a mesma modalidade. Os sujeitos transitam entre a AJA e a EJA e o diálogo entre elas é possível e necessário. Nesse sentido, seria necessário construir um espaço de encontro de todos os envolvidos. Um espaço de socialização, de informações, de repositório de materiais produzidos nos diferentes encontros, enfim um espaço de diálogo constante.

Foi então criado o Portal dos Fóruns de EJA, um ambiente virtual interativo em que participam os diferentes sujeitos dessa modalidade. O portal dos fóruns de EJA (www.forumeja.org.br) é administrado coletivamente pelos próprios integrantes dos Fóruns de EJA.

O Portal disponibiliza um acervo virtual multimídia com a publicação de textos, artigos, teses, dissertações, *banners*, documentos, relatórios dos encontros, livros, *links*, imagens, produções em áudio e audiovisual.

É importante ressaltar que, além de todos esses espaços destinados exclusivamente às demandas da EJA, as lideranças dessa modalidade têm participação ativa em outros coletivos como Conae, PNE, Anped e outros, com o objetivo de inserir a EJA na pauta das discussões sobre a educação no Brasil.

Nosso objetivo, ao discorrer sobre os espaços coletivos de interlocução dos sujeitos da EJA, foi o de ressaltar a sua importância no que tange ao fortalecimento dessa modalidade e dos sujeitos que dela fazem parte. O percurso que fizemos nos leva a perceber a multiplicidade de ações a partir da década de 1990, a presença dos fóruns de

EJA como indutores de políticas públicas e do MEC como interlocutor privilegiado.

Embora a questão do currículo não apareça explicitamente nessa análise, ela permeou e tem permeado todos esses espaços e esteve na pauta central de grande parte das ações que se desenvolveram nesse período.

Um outro ponto importante a destacar é que essas ações contribuíram para o fortalecimento do diálogo entre os sujeitos da EJA e concordamos com Freire (FREIRE; SHOR, 1996, p. 123), quando diz que

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem.

Os espaços coletivos permitiram também um olhar mais apurado para a questão da diversidade, possibilitando o seu reconhecimento e valorização, possibilitando a ampliação de pesquisas nessa área e criando estratégias de atendimento qualificado por meio da formulação de propostas e matrizes curriculares específicas para essa modalidade.

3.2 O diálogo com a diversidade no campo da EJA

A EJA no século XXI sofre a influência dos amplos processos sociais transcorridos no século passado. A instabilidade da economia, o aumento da expectativa de vida, as novas configurações familiares, os vários papéis da mulher na sociedade, com impactos nas relações de gênero, a luta pela garantia dos direitos sociais, as transformações no mundo do trabalho e a revolução tecnológica criaram novas demandas e a necessidade de novas estratégias de inserção social.

Todas essas transformações acabaram por gerar demandas específicas para os diferentes sujeitos da EJA; dentre elas, a elaboração de um currículo capaz de contemplar toda essa complexidade.

Até meados da década de 1980, os sujeitos da EJA não eram percebidos em sua subjetividade, mas eram vistos somente como aqueles a quem falta a escolaridade. Com a democratização e as práticas participativas que ela

desencadeou, surgem estudos que passam a reconhecer esses sujeitos com identidade social.

No século XXI acentuam-se significativas mudanças no mundo do trabalho e os sujeitos da EJA passam a ser vistos também na sua relação de classe social. Surge, nesse período, o reconhecimento das diferentes identidades desse público (geracionais, étnicas, de gênero).

No que diz respeito à diversidade geracional, percebe-se a necessidade de políticas focalizadas. Nos últimos anos, constatamos o crescimento da matrícula de adolescentes e jovens nas salas de Educação de Adultos. Esse fenômeno continua em ascensão e poucos estudos são observados nessa área. Existem inúmeras pesquisas relacionadas à cultura juvenil, porém poucas publicações relacionam juventude e escolaridade, principalmente no que diz respeito à presença dos jovens nas salas de aula de adultos. Os jovens demandam processos educacionais que os insiram no universo profissional e nas diferentes práticas sociais e culturais, considerando que o “mundo da cultura aparece como espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, nos quais os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil”. (DAYRELL apud ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007, p. 117).

Se é na cultura, e por meio dela, que esses jovens se reconhecem, entendemos que o currículo de EJA não pode prescindir dessa dimensão.

Os adultos, por sua vez, têm seu foco no aperfeiçoamento profissional, de modo a garantir a inserção e manutenção no mercado de trabalho. A condição de trabalhador exige um currículo que tenha como um dos seus eixos principais a questão do trabalho como elemento de libertação. O que se busca na EJA não é a preparação de mão de obra barata para manutenção da mais valia, mas a formação de uma consciência crítica em relação ao trabalho, à profissionalização, na perspectiva da geração de renda e da economia solidária.

Os idosos que, de maneira geral, viram seus filhos crescer e, muitas vezes, ajudam na educação dos netos, têm a expectativa de que o ensino possa favorecer a socialização e a realização de atividades práticas do dia a dia com mais autonomia como ler receitas, histórias, ler a bíblia, escrever bilhetes, ajudar nas tarefas escolares dos netos, fazer transações comerciais e bancárias etc.

A questão étnica começou a ganhar espaço na década passada com a aprovação da Lei n.º 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, e da Lei n.º 11.645/2008, que passou a exigir a

inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Segundo Francisca Pini (2009, p. 23),

A história do Brasil é marcada por desigualdade e injustiça. Somente para lembrar, a abolição da escravatura ocorreu oficialmente em 1888, isso deixou registrado para a humanidade que o Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão.

Essa desigualdade marcou severamente a população negra, conforme expressam os indicadores sociais. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2007 revelam que as famílias negras têm rendimento três vezes menor que as famílias brancas, e que a taxa de mortalidade infantil de crianças negras até cinco anos de idade é de 76,1 por mil, contra 45,7 por mil de crianças brancas.

O Governo Federal criou em 2002 a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), cuja função é a de formular políticas de promoção e igualdade racial em conjunto com os demais ministérios, em especial com o MEC, que por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) vem implantando programas e projetos, nessa perspectiva. Para criar condições de conhecer a história e para nela intervir, foram criadas a Lei n.º **10.639/2003**, que altera a (LDB) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e a Lei n.º **11.645, de 10 de março de 2008**, para "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Essas conquistas são frutos da organização e da resistência dos povos negros, indígenas e do conjunto dos movimentos sociais que coadunam com essa bandeira de luta. O significado social das leis reside na mudança curricular. As matrizes curriculares serão obrigadas a dialogarem com esses conteúdos que historicamente não foram trabalhados. Agora com "o estudo da História da África, dos Africanos e Indígenas", a organização dos negros e indígenas, suas contribuições na formação da sociedade nacional, nas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais farão parte desse conjunto de conhecimento que o ensino fundamental e médio terão direito de estudar na escola.

Mesmo que garantidas por meio de um aparato legal, essas leis ainda não estão sendo amplamente cumpridas e os currículos de EJA ainda não as incorporam com a densidade e qualidade necessárias ao trato destas questões.

Para demarcar as diferenças, mesmo que sutis, entre os povos e comunidades do Brasil, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) instituiu em 2007, por meio do Decreto n.º 6.040, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) que define esses povos como grupos culturalmente diferenciados, que possuem formas próprias de organização social.

Os povos e comunidades tradicionais se definem pelo uso sustentável da terra, pelo destino da sua produção e o seu vínculo territorial, incluindo sua

situação fundiária, pela importância que os ciclos naturais têm nas suas práticas produtivas, pelo uso que fazem dos recursos renováveis e as práticas de uso comunitário dos mesmos, pelo seu conhecimento profundo do ecossistema no qual vivem e pelo uso de tecnologias de baixo impacto ambiental, por sua organização social, na qual a família extensa representa papel importante, também por suas expressões culturais e as inter-relações com outros grupos da região.

São reconhecidos nessa categoria os povos indígenas, as comunidades quilombolas, os povos ciganos, os pomeranos, as quebradeiras de coco de babaçu, os seringueiros e castanheiros, os pescadores artesanais, os atingidos por barragens – incluindo parte dos pescadores e ribeirinhos.

Pelas condições de alta precariedade a que estão submetidos esses povos, muitos não chegaram a frequentar uma escola e hoje ocupam as salas de aula da EJA, inseridas nas suas comunidades, o que exigiu a flexibilização do calendário escolar para esses grupos, a fim de respeitar as questões sazonais, o período de defeso e outras questões que envolvem essas comunidades.

No que diz respeito ao gênero, quando falamos em identidade de gênero estamos, na verdade, querendo entender como em nossa sociedade e na nossa cultura está organizado o que se considera de um ou de outro gênero. De acordo com Pini (2009, p. 24), “O conceito de gênero define o que é ser mulher e o que é ser homem, a partir de uma construção social. Seus papéis são estabelecidos historicamente por meio das relações sociais”.

Articular a discussão racial e étnica da discussão de gênero é essencial para compreendermos as desigualdades que estão postas no Brasil. O conceito de gênero coloca claramente o ser mulher e o ser homem como uma construção social, a partir do que é estabelecido como feminino e masculino e dos papéis sociais destinados a cada um. Por isso, gênero é um termo emprestado da gramática. Foi a palavra escolhida para diferenciar a construção social do masculino e feminino do sexo biológico (FARIA; NOBRE, 1997, p. 42 apud PINI, 2009, p. 24).

Ainda segundo Pini (2009, p. 25),

A importância de incluir essa reflexão no currículo da EJA decorre da necessidade de compreendermos como historicamente a sociedade estabeleceu o espaço privado para mulheres e o espaço público aos homens. Isso não foi natural, mas socialmente determinado,

portanto, pode ser modificado. Homens e mulheres precisam conviver tanto no espaço privado quanto no espaço público e a divisão desses papéis exige apreensão da realidade e o modo de vida que está atrelada à cultura e às relações de poder. Na EJA, as mulheres são maioria, o que significa um deslocamento do espaço privado para o espaço público, das relações sociais e de novos grupos sociais. Isso gera conflito quando essas mulheres são casadas e seus parceiros não compreendem o sentido político do retorno ao espaço escolar, o que exigirá do educador(a) nova postura e estratégias de interação com os educandos(as), que favoreça um estreito diálogo com o ambiente familiar.

Para corroborar com esse entendimento, Arroyo (2002, p. 232) afirma que:

[...] quando se parte da totalidade das práticas educativas, a concepção de currículo se alarga. Quando se parte dos sujeitos dessas práticas, os mestres-educadores, a compreensão da docência se alarga e sua imagem incorpora matrizes e traços novos. Revelam-se novos sujeitos. Ou mais exatamente, o destaque que os docentes dão a suas práticas múltiplas pode estar revelando-nos quanto eles e elas se descobriram para além de imagens reducionistas de alfabetizador e professor de recortes, de materiais... Podem estar revelando, ainda, como o cotidiano escolar é rico, complexo, multifacetado, tanto quanto é complexo e plural todo convívio entre gerações. Podem estar revelando que nessa pluralidade os conteúdos de sua docência adquirem nova qualidade.

Dessa forma, como nas dimensões anteriores, essa questão também tem impacto no currículo.

Ciente da importância de reconhecer essa diversidade, o Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010, p. 8) traz como uma de suas recomendações a necessidade de “Concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, com um foco geral nas populações rurais”.

Este documento é resultado da sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Belém, em 2009, e traz recomendações e desafios para os governos e sociedade civil no que diz respeito ao direito à educação e à aprendizagem da população adulta.

Para ilustrar o que nos propusemos a discutir neste capítulo, destacaremos do documento as recomendações acerca do item participação, inclusão e equidade, por entender que esse item fortalece o diálogo com a diversidade dos sujeitos da EJA, impactando na formulação do currículo para esses sujeitos. Nesse documento, encontramos a seguinte recomendação:

A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos. (UNESCO, 2010, p. 11).

Reconhecemos avanços em direção ao diálogo com os sujeitos da EJA, no sentido de incorporá-los cada vez mais nas discussões acerca do currículo, sabendo que ainda há um longo caminho a trilhar nessa direção.

Como forma de contribuição, proporemos no capítulo 4, como alternativa ao currículo que exclui, segrega, naturaliza, reproduz e aliena, o *Currículo Intertranscultural* que, segundo Padilha (2004, p. 115-116), é

[...] dinâmico, com vários olhares e que não se confunde com inexistência de referenciais, de princípios, de diretrizes nem de indicadores de ações. Um currículo que não se confunde com parâmetros curriculares universalistas, que poderiam apontar para a construção de um currículo único, como se Currículo Intertranscultural significasse mais um tipo de currículo único a ser seguido ou mais uma forma de dificultar o próprio entendimento do que seja currículo.

Por todas as razões aqui analisadas, faz-se necessário repensar o currículo para esses diferentes sujeitos e políticas públicas que levem em conta as diferentes culturas.

Dando continuidade a nossa intenção de mapear as estratégias de fortalecimento do diálogo com os diferentes sujeitos da EJA, analisaremos alguns programas de atendimento à juventude, a fim de observar como a cultura juvenil e as múltiplas juventudes estão sendo contempladas nos programas oficiais.

3.2.1 O J da EJA. Os programas de atendimento à juventude

Propõe-se a todo jovem comunista ser essencialmente humano. Ser tão humano que se acerque ao melhor do humano. Purificar o melhor do homem por meio do trabalho, do estudo, do exercício contínuo da

solidariedade com o povo e com todos os povos do mundo. Desenvolver ao máximo a sensibilidade até sentir-se angustiado quando se assassina uma pessoa em qualquer lugar do mundo e para sentir-se entusiasmado, quando em algum lugar do mundo se alça uma nova bandeira de liberdade. (Che Guevara)¹¹.

Observamos, nas análises anteriores, que os processos formativos da educação regular de crianças de 7 a 14 anos não acompanharam as transformações sociais e permaneceram encastelados na abordagem conteudista e descontextualizada. Isso acabou por gerar um grande fosso entre o que a escola oferecia e o que a sociedade da informação disponibilizava para esses adolescentes.

A educação formal para essa faixa etária tem promovido alguns desencantos, gerando baixo rendimento e respostas subliminares de não pertencimento, que foram interpretadas pela escola como indisciplina. Legitimou-se uma política de castigos e reprovação que geraram a gradativa “expulsão” de adolescentes e jovens da educação básica “regular” e a progressiva migração para as turmas de EJA.

Mas não foram somente estes os fatores da deserção dos adolescentes e jovens da escola regular. A necessidade de dar mais robustez à renda familiar também contribuiu significativamente para a mudança do perfil etário desse segmento. Na faixa etária em que a maioria dos jovens ainda está indecisa em relação ao seu futuro, quase 661,2 mil pessoas entre 15 e 19 anos – e outras 132 mil entre 10 e 14 anos – no Brasil são responsáveis por seus próprios domicílios, de acordo com dados do Censo 2010. A esses jovens, só resta como segunda oportunidade, já que a primeira lhes foi negada, os cursos de Educação para Adultos, o que gerou, e hoje vemos consolidado, o fenômeno de juvenilização da EJA.

Nesse sentido, cabe-nos refletir sobre a importância de ressignificar o conceito de Educação de Adultos, uma vez que essa modalidade sofreu uma silenciosa juvenilização, que exigiu a formulação de novos referenciais curriculares, novas abordagens metodológicas, novas práticas pedagógicas e políticas de formação docente voltadas para o segmento juvenil. Buscando dar respostas a essas novas demandas, surgem, no século XXI, programas destinados exclusivamente à juventude da classe trabalhadora e programas que integram jovens e adultos, como veremos neste capítulo.

¹¹ Discurso proferido em comemoração ao 2º aniversário da integração das Organizações Juvenis, 20/10/1964.

3.2.1.1 Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem)

O governo de Luis Inácio Lula da Silva, reconhecendo as especificidades do jovem estudante e ciente de que este segmento é um dos mais vulneráveis às situações de risco, cria, em 2004, o grupo interministerial da juventude, que indicava parâmetros para uma política pública de juventude. O principal foco era os jovens com baixa escolaridade e desempregados.

Em 2005, por meio da Lei n.º 11.129, de 30 de junho, é criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem).

No momento de sua criação, o programa inseria-se na Política Nacional da Juventude do governo Lula e sua coordenação ficava a cargo da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

O Programa contou, para sua elaboração, com a criação de um Grupo Interministerial de Juventude, composto por 19 Ministérios, Secretarias e órgãos técnicos especializados. Esse grupo elaborou um diagnóstico da juventude brasileira e mapeou as ações governamentais que são dirigidas ao público jovem.

O ProJovem era voltado para jovens de 18 a 24 anos que terminaram o quinto ano, mas não concluíram o nono ano do ensino fundamental e que não possuem vínculos formais de trabalho. Tinha por objetivos garantir a reintegração ao processo educacional, oferecer qualificação profissional e permitir o acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer. No ano de sua criação, o Programa estava assim estruturado:

Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem			
Metas	Duração dos cursos	Benefícios para os alunos	Abrangência
Oferecer, de forma integrada, a conclusão do Ensino Fundamental, qualificação profissional, e capacitação para execução de ações comunitárias visando ao engajamento cívico. Contribuir para a re-inserção do jovem na escola, cursando o Ensino Médio. Propiciar a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação.	Curso de 5 horas diárias por um período de 12 meses ininterruptos.	Bolsa mensal no valor de R\$ 100,00.	O Programa atende às capitais dos 26 estados brasileiros, a 34 outros municípios das regiões metropolitanas e à capital do país.

Quadro 7 – Estrutura do ProJovem em 2005

Fonte: Rummert (2007, p. 41)

Em 2008, por meio da Lei n.º 11.692 e do Decreto n.º 6.629, o Governo Federal cria o ProJovem Integrado, estruturado em quatro modalidades para atender a diversidade presente no segmento juventude. São elas: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo, ProJovem Trabalhador, como veremos a seguir:

PROJOVEM ADOLESCENTE
Coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o ProJovem adolescente destinava-se aos jovens de 15 a 17 anos pertencentes a famílias participantes do Programa Bolsa Família ou em situação de risco social, independentemente da renda familiar. O ProJovem adolescente era uma reformulação do Agente Jovem e visava contribuir para a redução dos índices de violência, de uso de drogas, de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez na adolescência.
PROJOVEM URBANO
Coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, era destinado aos jovens de 18 a 29 anos que soubessem ler e escrever e tinha como objetivo elevar o grau de escolaridade visando à conclusão do Ensino Fundamental, qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias, exercício da cidadania e intervenção na realidade local. O Programa ampliava a faixa etária de 18 a 24 anos para até 29 anos.
PROJOVEM CAMPO
O ProJovem Campo, uma modificação do programa Saberes da Terra, buscava garantir aos jovens de 18 a 29 anos a conclusão do Ensino Fundamental em regime de alternância, ou seja, alternar a presença nas salas de aula com atividades desenvolvidas no espaço familiar e comunitário. O calendário escolar era adaptado às condições climáticas e ao ciclo agrícola e o currículo era contextualizado às características do campo. Ainda eram passadas noções básicas da legislação que ampara o trabalhador rural. Para se inscrever no Programa, o jovem deveria ser alfabetizado, ser agricultor familiar, residir ou trabalhar nas regiões de abrangência do programa, não ter concluído o Ensino Fundamental e não estar matriculado em curso regular. O curso tinha a duração de 24 meses.
PROJOVEM TRABALHADOR
Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério da Educação buscavam, com esse programa, preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. Podiam participar do programa os jovens desempregados, com idade entre 18 e 29 anos, e que fossem membros de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo. O ProJovem Trabalhador unificou os programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. A faixa etária foi ampliada para jovens entre 18 e 29 anos.

Quadro 8 – Modalidades do ProJovem até 2011

Fonte: Cartilha ProJovem – Mais oportunidades. Mais direitos.

Com esta nova configuração, o ProJovem buscava atender à diversidade contida no segmento jovem. No entanto, cada uma das categorias criadas comportava uma imensa multiplicidade de imaginários, subjetividades, anseios, exigindo do programa novas e permanentes adequações.

Mesmo representando um avanço na formulação de políticas específicas para a juventude, o ProJovem tem recebido muitas críticas, dentre elas a falta de capacitação dos monitores, a falta ou quase inexistência de recursos para os projetos, a dispersão dos jovens e a falta de controle do pagamento de bolsas.

No final de 2011, o programa ganha novos contornos. Por meio do Decreto n.º 7.649, de 21 de dezembro de 2011, o ProJovem passa a ser executado pelo Ministério da Educação. Dessa forma, o programa passa a integrar a política educacional da Secadi, sendo desenvolvido no âmbito da modalidade de EJA, em articulação com as políticas de juventude.

As quatro modalidades do programa dão lugar a só uma modalidade, o ProJovem Urbano, cuja finalidade é proporcionar formação integral ao jovem associado:

- a) elevação de escolaridade – Ensino Fundamental – EJA;
- b) qualificação profissional inicial;
- c) participação cidadã – ações comunitárias.

Em relação ao público atendido, mantém-se o mesmo público, ou seja, jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o Ensino Fundamental.

No entanto, diante da constatação de que 65% do público atendido nas versões anteriores era de jovens negros, o MEC priorizará, no ProJovem Urbano 2012, a juventude negra, além dos jovens de regiões impactadas por grandes obras do governo federal, jovens catadores, entre outros.

Dentre as muitas modificações do desenho original do programa, destacamos a criação das salas de acolhimento para crianças de 0 a 8 anos, filhas das estudantes atendidas pelo programa. O objetivo é proporcionar às crianças condições de segurança e bem-estar nos horários de aula dos seus pais.

De acordo com o MEC, dos jovens atendidos pelo ProJovem Urbano até 2010, cerca de 66% era de mulheres e, dessas, 69,1% tinham filhos.

Segundo seus propositores, as salas de acolhimento não substituem as creches, a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental. Elas não têm frequência obrigatória e a intenção é somente acolher a criança que não tem com quem ficar de maneira adequada.

Cada núcleo poderá implantar até duas salas de acolhimento e contratar até dois profissionais de nível médio, com conhecimentos básicos de desenvolvimento

infantil, conforme Resolução n.º 60/2011. O Programa prevê a aquisição de merenda escolar e de material para as salas.

Entendemos que essa é uma grande inovação que vem atender a uma realidade presente na EJA, mulheres que são obrigadas a deixarem seus filhos sozinhos em casa, expostos a todo o tipo de perigo. Muitas, diante do perigo eminente, abandonam os estudos, perpetuando um ciclo de exclusão e de negação de direitos.

Cuidar desta dimensão que impacta significativamente as relações de gênero e educação é, sem dúvida, um grande avanço.

O ProJovem Urbano 2012 mantém o auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00 para educandos com frequência de, pelo menos, 75%.

O desenho que se inicia, a partir de 2012 apresenta avanços em relação à proposta anterior no que diz respeito ao fortalecimento da dimensão intersetorial, já que a gestão e a execução do programa ficam a cargo de um comitê gestor formando, em nível federal, pelos representantes da Secadi/MEC, da SNJ, do Conjuve, do TEM e do MDS; em nível estadual, por meio do comitê gestor local, envolvendo a Secretaria de Educação e o Conselho de Juventude, quando existir na localidade, ou os órgãos e organismos locais de políticas de juventude. Outro importante avanço diz respeito ao repasse de recursos que agora se dá por meio de transferência direta, de acordo com o número de educandos matriculados, sem a necessidade de estabelecer convênios.

Entendemos que, diante desta nova fase do ProJovem, cabe-nos, como estudiosos da EJA, acompanhar sua execução e avaliar seu impacto e efetividade.

Em relação à dimensão curricular, o ProJovem, ao associar elevação da escolaridade com qualificação profissional inicial e ações comunitárias, promove, necessariamente, o diálogo com as diferentes dimensões do conhecimento humano. Até 2011, a formação profissional se dava em torno de Arcos Ocupacionais. Na versão 2012, passa também a incorporar os Eixos Tecnológicos.

Nesse sentido, percebe-se a preocupação com a elaboração de abordagens curriculares que levam em conta as demandas da sociedade moderna.

Na busca por um modelo que melhor atenda aos jovens de baixa renda, outros programas federais foram criados, como o que veremos a seguir.

3.2.1.2 Projeto Escola de Fábrica

Ao discorrer sobre as iniciativas empreendidas pelo Governo Federal no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil no século XXI, Sonia Maria Rummert (2007, p. 36) aponta que

O país chega a meados da primeira década do século XXI, enfrentando a baixa escolaridade da população, cujos índices se mantêm elevados, como demonstrado na mais recente Síntese dos Indicadores Sociais divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006). Nela afirmava-se que, em 2005, o país “contava com cerca de 14,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas”. É informado, também, que “apenas 53,5% dos alunos concluíram a última série do ensino fundamental”. No que se refere especificamente à juventude, o documento destaca que para os “jovens de 18 a 24 anos, a frequência à escola era ainda mais reduzida, um *privilégio* para 31,6% das pessoas nessa faixa etária”. (grifo da autora).

Com a intenção de elevar os índices de escolaridade do segmento juvenil e de dar continuidade à política de inclusão de jovens em processos educacionais voltados à qualificação profissional, foi criado em 23 de setembro de 2005, por meio da Lei n.º 11.180, o Projeto Escola de Fábrica.

O Projeto executado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) inscreve-se no contexto de busca de inclusão social do segmento jovem de baixa renda, por meio da formação profissional no próprio ambiente de trabalho. Para isso, foram criadas unidades formadoras dentro das fábricas, promovendo a integração do setor produtivo com o processo formativo.

A Educação Profissional e Tecnológica é uma das principais demandas do século XXI, uma vez que presenciamos, desde o final do século passado, uma maior incidência do uso das novas tecnologias em todos os setores da sociedade.

Neste contexto, o Projeto Escola de Fábrica caracteriza-se como uma iniciativa inovadora que supera a lógica das obrigações e ações governamentais com a educação regular. O projeto busca ampliar as possibilidades de formação profissional e induzir a elevação da escolaridade dos jovens que deverão estar matriculados na educação básica (regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Ao mesmo tempo, constitui-se como estratégia de investigação e reconhecimento dos processos educativos construídos no mundo do trabalho.

Para dar conta desse ousado propósito, o projeto apresentava, em 2004, a seguinte configuração:

PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ampliar os espaços educativos de formação profissional incorporando os locais de produção como espaços de aprendizagem; ◆ Oferecer formação profissional a jovens de 15 a 21 anos para o exercício da cidadania e preparação para o trabalho; ◆ Estimular o ingresso e a permanência destes jovens na Educação Básica; ◆ Favorecer o ingresso destes jovens no mundo do trabalho; ◆ Envolver o setor produtivo na formação dos jovens, aliando responsabilidade social às suas necessidades de trabalhadores qualificados.
METAS	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Implantação de 500 (quinhentas) unidades formadoras em fábricas, empresas e unidades de produção a partir de 2005; ◆ Formação profissional inicial de 10.000 jovens por ano nas unidades formadoras, a partir da implantação do programa; ◆ Formação de rede de instituições gestoras para coordenação de grupos de unidades formadoras.
IMPACTOS	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Inclusão social de jovens de 15 a 21 anos, de baixa renda, por meio de formação profissional e ampliação das possibilidades de inserção no mundo do trabalho; ◆ Reconhecimento do princípio educativo dos espaços produtivos; ◆ Ampliação da responsabilidade social do empresariado brasileiro.
PÚBLICO PARTICIPANTE	Jovens de 15 a 18 anos que pertençam a famílias com renda per capita menor ou igual a um salário mínimo, não participantes do programa de aprendizagem, conforme previsto na CLT e que estejam matriculados ou retornando ao ensino público regular nas etapas finais do Ensino Fundamental ou no percurso do Ensino Médio; podem também participar jovens de até 21 anos que concluíram a alfabetização, inclusive no programa Brasil Alfabetizado e que estejam matriculados ou ingressando na Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 9 – Estrutura do Projeto Escola de Fábrica

Fonte: Brasil (2004).

O programa oferece aos seus participantes: alimentação, uniforme, transporte, material didático, seguro de vida fornecido pela empresa formadora e bolsa de R\$ 150,00 pagos pelo MEC.

As instituições selecionadas para o credenciamento recebem aporte de recursos financeiros do Ministério da Educação, visando a estruturá-las para implantar e desenvolver o projeto, captando empresas e unidades produtivas para inserir-se sob sua coordenação na rede de Escolas de Fábrica; identificando as necessidades de qualificação, auxiliando na elaboração do projeto pedagógico para cada unidade; selecionando e qualificando instrutores/orientadores, bem como

promovendo a avaliação e certificação. Os cursos oferecidos visam, segundo seus organizadores, à formação cidadã e preparação para o trabalho, sendo que cada curso poderá ser ofertado em uma das 20 (vinte) áreas profissionais reconhecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); os cursos deverão ter a carga horária mínima de 600 horas, sendo a carga horária destinada tanto à formação profissional quanto à formação cidadã através de temas transversais (cidadania, inserção social, comunicação interpessoal, sociabilidade, meio ambiente, saúde coletiva, dentre outros) e serão norteados por projetos pedagógicos construídos na articulação entre as necessidades produtivas e educativas, sendo que a organização curricular deverá envolver conteúdos teóricos e práticos, definidos a partir das necessidades de trabalho da região e da formação cidadã.

Pelo que podemos observar, o projeto é mais uma opção de Iniciação da Formação Profissional com Responsabilidade Social, destinado a uma clientela específica, que será atendida no local onde se encontra, não sendo, portanto, substituto ou alternativa à Lei do Aprendiz, “Art. 429 e 430 da Lei nº 10.097/2000” que prevê a contratação, pelas empresas, de jovens na mesma faixa etária com respectiva matrícula em instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem.

Analisando a estrutura do Projeto, percebe-se, claramente, a transferência de responsabilidade, para o empresariado, de um processo formativo que deveria ser exclusivamente executado pelo Estado. Mais uma vez vemos o poder público se eximir de sua responsabilidade com a educação e inclusão de grupos marginalizados. Com isso, segundo Rummert (2007, p. 41),

Tal quadro evidencia que o MEC, coadunado com os parâmetros da atual ordem estabelecida pelo sistema capital, executa um duplo movimento de terceirização; por um lado, terceiriza instituições de diferentes tipos, transferindo recursos públicos para que executem trabalho educativo (que deveria ser de responsabilidade estrita do Magistério) junto aos jovens da classe trabalhadora; por outro, é terceirizado pelo empresariado para gerenciar uma ação educativa que atende a seus interesses imediatos em relação à força de trabalho e imediatos no que diz respeito a iniciativas que concorram para a manutenção da hegemonia do capital.

Essa análise denuncia uma prática que vimos se cristalizar ao longo do tempo, com a consolidação de políticas de atendimento à juventude que mais serviram para formar mão de obra qualificada – e com isso contribuir com a

expansão do capital para benefício de poucos – do que para fortalecer a classe trabalhadora e eliminar as desigualdades sociais.

Ao elaborar a análise da política de educação profissional no Governo Lula, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 226) destacam que,

No caso específico do Escola de Fábrica, ao depender da parceria empresarial para sua realização, além do uso do fundo público pelas organizações privadas, tende a predominar o viés assistencialista. No fundo, essa política retoma o fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado: formar *mão-de-obra* necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho. [...] Concordamos com Márcio Pochmann quando este indica a necessidade de políticas distributivas e emancipatórias. No primeiro caso, o preceito fundamental é a garantia, pelo Estado, de uma renda mínima que leve o jovem a retornar à escola, tendo, para isso, uma fonte de renda que compense o que ganharia trabalhando de forma precária. Associado a isso, na perspectiva emancipatória, está o resgate do papel da educação e da formação, postergando-se o ingresso dos jovens no mercado de trabalho e permitindo colocar à disposição de todos as condições isonômicas de competição pelos postos de trabalho existentes e vagas de geração de trabalho e renda.

Para se opor a esse modelo excludente, faz-se necessário criar modelos alternativos, que incorporem a construção da consciência profissional, ou seja, a apreensão das práticas profissionais aliadas à reflexão crítica sobre elas. É necessário também ampliar o diálogo com os proponentes destes programas, no sentido de garantirem condições para que os jovens possam se preparar primeiro e atuar depois, e não o contrário, como vem acontecendo.

3.2.1.3 Projeto Agente Jovem

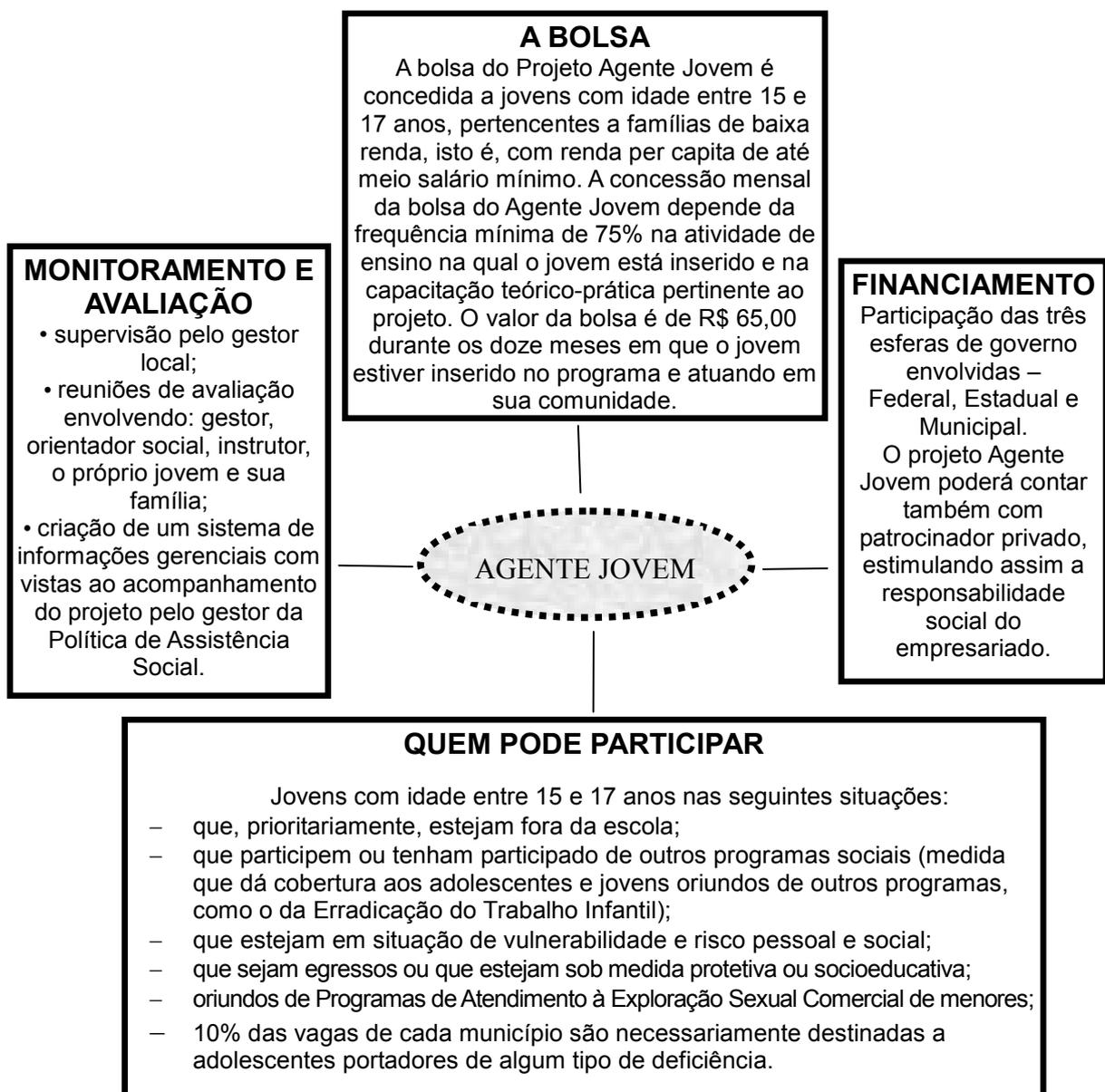
O Projeto Agente Jovem, criado pela Portaria n.º 1.111, de 6 de junho de 2000, é um programa do Governo Federal voltado a jovens de 15 a 17 anos em situação de risco e vulnerabilidade social. Os jovens selecionados para participar do programa passam por uma capacitação envolvendo atividades teóricas e práticas nos temas de saúde, cidadania e meio-ambiente, e passam a exercer atividades em sua comunidade.

A capacitação do Agente Jovem tem a duração de 12 meses, assim distribuídos:

- a) formação teórica – mínimo de 300 h/aula;
- b) formação prática – atuação na comunidade.

O jovem pode permanecer no projeto por um ano, mas, em casos excepcionais, em que ele se encontra em extrema situação de risco, pode haver uma prorrogação deste período por mais dois anos. Nesses casos, o Conselho Tutelar e/ou Conselho de Assistência Social decidem se haverá ou não prorrogação. Ao completar 18 anos, o jovem é compulsoriamente desligado do programa.

Podemos entender melhor a estrutura do Programa analisando o esquema abaixo:



Quadro 10 – Estrutura do Programa Agente Jovem

Fonte: Elaboração pela autora.

Ter uma Política Nacional de Juventude mostra que o Governo Federal neste início de milênio reconhece a necessidade de ações educativas para o segmento jovem da população brasileira. No entanto, analisando os programas aqui apresentados no atendimento a jovens de baixa renda, observamos pouca consistência nessas propostas. Além de nos parecerem pouco eficazes, os programas associam pobreza à marginalidade, estigmatizando os jovens das classes menos privilegiadas, colocando-os sempre na condição de “vulneráveis”. Sabemos que a vulnerabilidade, no que diz respeito às transgressões sociais, não é somente uma questão de classe social. A atitude transgressora se insere também nas questões biológicas e psicológicas e não somente nas questões de classe.

Percebemos, também, em todos os projetos, uma maior ênfase no ativismo, em detrimento da reflexão crítica e promotora de transformação social. Não se percebem práticas que assegurem o protagonismo juvenil e a efetiva participação cidadã. Mesmo as ações de intervenção na realidade local, propostas pelo Programa Agente Jovem, são tímidas e individualizadas. Não há conexão entre as ações comunitárias desenvolvidas pelos jovens do programa, tampouco a criação de ações coletivas e/ou a articulação em rede, formando uma rede jovem de transformação social.

Da mesma forma, não percebemos a preocupação com a formulação de matrizes curriculares diferenciadas que levem em conta as identidades juvenis em suas relações com o mundo do trabalho.

Além dos programas de atendimento exclusivo aos jovens, o Governo Federal tem investido, ainda de forma tímida, na formulação de propostas de alfabetização e educação básica voltadas à população jovem e adulta, buscando contemplar a diversidade contida nesse segmento.

3.2.2 O currículo nos programas que integram jovens e adultos

Simultaneamente à oferta de elevação de escolaridade aos jovens por meio dos programas específicos para a juventude, o Governo Federal tem garantido a oferta de alfabetização para jovens e adultos por meio do Programa Brasil Alfabetizado e a educação básica com qualificação profissional com o Proeja.

São programas que buscam cumprir as metas definidas nos diferentes documentos nacionais e internacionais e dar resposta aos movimentos sociais que clamam por políticas públicas que visem à universalização da Educação Básica e ao fim do analfabetismo.

Começemos pela análise do programa Brasil Alfabetizado.

3.2.2.1 Programa Brasil Alfabetizado

A vitória do então candidato à presidência da República, Luis Inácio Lula da Silva, representou aos movimentos sociais que trabalham com Educação de Adultos, a esperança de concretização de uma política de Estado de combate ao analfabetismo, que superasse a lógica compensatória e excludente dos programas anteriores.

Formado o quadro ministerial, lideranças na área da EJA, elaboraram uma carta ao então Ministro da Educação Cristóvão Buarque, reivindicando que a política nacional para Alfabetização de Adultos incorporasse a experiência do Movimento de Alfabetização (MOVA). Crescia, nesse período, diferentes experiências de MOVA em vários estados brasileiros, que resgatavam princípios da Educação Popular pautada nas ideias de Paulo Freire.

Embora adotando formatos diferentes no tocante aos tipos de parceria, duração dos cursos etc., os MOVAs mantinham um princípio comum: a metodologia freiriana.

Resgatar o legado freiriano, tanto do ponto de vista metodológico, quanto político, era, naquele momento, a única possibilidade de instituir uma verdadeira política pública para a EJA. Seria a possibilidade de retomar e reinventar o Método Paulo Freire.

No entanto, mais uma vez vimos esse desejo frustrado. Na década de 1960, o Método Paulo Freire foi proibido. No início da década passada, ele foi ignorado.

Em lugar de uma proposta coerente com uma administração popular democrática, que se estabelecia pela primeira vez na história do Brasil República, o ministro Cristóvão Buarque lança, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, com contornos que se distanciavam das práticas libertadoras de Paulo Freire.

Em seu desenho original, o programa previa a eliminação do analfabetismo em 4 anos, atuando sobre vinte milhões de pessoas. Configurava-se como uma ampla campanha de alfabetização, com ênfase no trabalho voluntário.

Com a saída do ministro em 2004, o programa sofre reformulações. Cai a

meta audaciosa de acabar com o analfabetismo em quatro anos e a duração dos projetos de alfabetização sobe de quatro para oito meses.

Com um índice de analfabetismo gritante em 2004 (11,4%), o Brasil ocupava a maior taxa entre os países do Mercosul. No mesmo ano, somadas, nas taxas da Argentina (2,6%), Paraguai (6,4%), e Uruguai (2,2%) o valor era inferior às do Brasil (GADOTTI, 2008).

No quadro a seguir, destacamos a estrutura do Brasil Alfabetizado em sua versão original e na versão reformatada.

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO - PBA		
	VERSÃO ORIGINAL	VERSÃO REFORMATADA
COORDENAÇÃO	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA)	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)
GESTÃO PARTICIPATIVA	Comissão Nacional de Alfabetização, formada por 14 representantes de diferentes instituições da sociedade civil e presidida pelo Ministro da Educação. O objetivo dessa Comissão é assegurar a transparência e a consulta popular na gestão do PBA. Além disso, ela assessora também o Ministério da Educação na formulação e implementação das políticas nacionais e na execução das ações de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos.	A comissão permanece, porém hoje ela chama-se Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), – pois passou a incluir a questão da continuidade e análise das políticas de EJA da Secad.
FORMAÇÃO DOS ALFABETIZADORES	Em 2003, os parceiros recebiam R\$ 20,00 pela formação inicial e R\$ 60,00 pela continuada.	Em 2004, para os cursos de 6 meses, os parceiros recebiam R\$ 100,00 pela formação inicial. Nos cursos de 8 meses, R\$ 120,00.
PAGAMENTO DOS ALFABETIZADORES	Em 2003, o pagamento dos alfabetizadores era de R\$ 15,00 reais por aluno, perfazendo, com turmas que comportavam no máximo 25 alunos, o valor máximo de R\$ 375,00 para a bolsa. O sistema de 2003 favorecia classes maiores, pois a diferença no número de alunos tinha forte impacto sobre o valor da bolsa do alfabetizador.	Atualmente, a bolsa paga aos alfabetizadores é de R\$ 120,00 por mês, mais R\$ 7,00 por mês por alfabetizando em sala, com um limite de 25 alunos por professor. Isso perfaz, no máximo, R\$ 260,00 por mês de bolsa. No caso de turmas com alunos portadores de necessidades especiais ou jovens em conflito com a lei, o valor pago ao alfabetizador é de R\$ 150,00 por mês mais R\$ 7,00 por aluno. No caso de ser necessário um tradutor em Libras (Linguagem Brasileira de Sinais), ele também receberá uma bolsa mensal no valor de R\$ 150,00.

Quadro 11 – Estrutura do Programa Brasil Alfabetizado

Fonte: Teles, Castro e Carneiro (2006).

De acordo com a Resolução CD/FNDE Nº 32 DE 1º DE JULHO DE 2011, são objetivos do Programa Brasil Alfabetizado:

I – contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios;

II – colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando as ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos realizadas pelos estados, Distrito Federal e municípios, seja por meio da transferência direta de recursos financeiros suplementares aos que aderirem ao Programa, seja pelo pagamento de bolsas a voluntários que nele atuam.

Com relação ao sistema de parcerias, o Programa Brasil Alfabetizado possui quatro tipos de parceiros: estados, municípios, organizações não governamentais (ONGs) e instituições de ensino superior (IES). De 2003 para 2004, houve uma evolução no número de parceiros, com destaque para o número de municípios participantes.

Tipo de Parceiro	2003	2004	2005	2006
Municípios	149	307	567	598
Estados	17	24	22	22
ONGs	17	45	47	209*
IES	5	6	6	27*
Total	188	382	642	856

Quadro 12 – Tipos de Parceiro

Fonte: SBA consultado em 22/12/2006

* Números das declarações de compromissos, que se constituem em intenção de parceria.

Atualmente o Programa Brasil Alfabetizado, após oito anos de existência, apresenta-se como um modelo de repasse de recursos, garantindo que estados, municípios e demais parceiros possam atender a esse segmento. No entanto, falta-lhe a garantia de atendimento qualificado, já que não há um acompanhamento sistemático, tampouco intervenção pontual em todos os projetos desenvolvidos. O monitoramento do programa se dá por meio de um plano de avaliação e tem servido para pautar as inúmeras reformulações pelas quais o programa já passou.

Parece-nos muito preocupante que o único programa de alfabetização com a chancela do governo federal seja pautado pela lógica do repasse de recursos, deixando por conta dos parceiros as diretrizes pedagógicas e as referencialidades

curriculares. O que destacamos de positivo no programa é a sua articulação com outros programas do MEC e com outras secretarias, dentre os quais destacamos:

- distribuição de livros didáticos aos alfabetizandos do Programa e da Coleção *Literatura para Todos* – que, por meio de concurso, seleciona e distribui às turmas do Programa Brasil Alfabetizado e às escolas públicas que ofertam EJA, obras literárias destinadas ao público neoleitor;
- distribuição das cartilhas *Orientações para obter o Registro Civil de Nascimento e a documentação básica* e *Almanaque do Alfabetizador - Escravo, nem Pensar!* aos alfabetizadores;
- Projeto Olhar Brasil: desenvolvido em parceria com o Ministério da Saúde, tem por objetivo identificar e corrigir problemas visuais com o objetivo de reduzir as taxas de evasão escolar e facilitar o acesso da população escolar à consulta oftalmológica e aquisição de óculos. O público beneficiário do projeto são os alunos matriculados na rede pública de educação básica e os alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado;
- financiamento para a formação de educadores para atuar na alfabetização de jovens e adultos no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

Entendemos que essas ações contribuem para a melhoria do programa; no entanto, reconhecemos que só elas não bastam. É preciso, a nosso ver, que o Programa Brasil Alfabetizado estabeleça um canal de comunicação que garanta o diálogo entre o governo federal e os parceiros, representando os educadores e educandos, no sentido de discutir sobre os rumos do programa e ampliar e qualificar cada vez mais a oferta.

Com o propósito de avaliar o programa e sugerir adequações que melhor atendam seus objetivos, a Cnaeja foi convidada a contribuir na formulação de um novo desenho para o programa. Segundo o coletivo da Cnaeja, em consonância com a Secadi, os grandes desafios que se apresentam e que demandam ações propositivas são:

1. Em relação ao financiamento:

- a) ampliar a autonomia na utilização dos recursos por parte dos entes executores;
- b) pagamento das bolsas pelo ente executor;
- c) reajustes nas bolsas dos alfabetizadores, coordenadores e tradutor e intérprete de libras;

d) análise comparativa do custo aluno do PBA com a Educação Básica.

2. Em relação à gestão:

- a) desenho incompatível com a organização das redes;
- b) oferecer turmas apenas nos lugares onde o sistema de ensino não atende;
- c) fortalecimento das ações intersetoriais;
- d) efetividade do Programa Olhar Brasil.

3. Em relação à formação:

- a) fortalecer a rede de instituições formadoras;
- b) qualificar a formação inicial e continuada;
- c) inserir no Pronatec cursos que atendam aos alfabetizadores;
- d) articulação entre a formação continuada e a atuação do coordenador de turma.

4. Questões gerais:

- a) a centralidade da alfabetização e da elevação de escolaridade no Programa Brasil Sem Miséria;
- b) a consolidação do sistema SBA e a qualidade das informações sobre a execução do programa;
- c) preservar os princípios que fundamentam o Programa Brasil Alfabetizado e a Educação de Jovens e Adultos;
- d) a centralidade do programa deve ser a atuação dos alfabetizadores.

Espera-se que essa construção coletiva, com vistas à formulação de um novo desenho para o Programa Brasil Alfabetizado possa garantir efetividade, contribuindo para a redução do analfabetismo entre o público adulto.

Veremos a seguir que esse grande desafio conta com outras ações, como, por exemplo, o Proeja.

3.2.2.2 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)

A produção de novos analfabetos, em virtude do fracasso na universalização da Educação Básica infantil, somado às políticas descontinuadas de EJA, tem exigido esforços por parte das esferas governamentais e da sociedade civil na busca

de respostas concretas ao problema do analfabetismo.

Cada vez mais percebemos que somente com ações integradas, conseguiremos enfrentar esse problema.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído, em âmbito federal, pelo Decreto n.º 5.840/2006, é uma das possibilidades de enfrentamento dessa questão.

A criação desse programa leva em conta, entre outras coisas, o artigo 205 da Constituição Brasileira que define que

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Em seu artigo 227, define a profissionalização como um dos deveres da família, da sociedade e do Estado, a ser assegurado “com absoluta prioridade”.

Em relação, especificamente, ao Ensino Fundamental, no âmbito do Proeja, os cursos deverão ser organizados de maneira a integrar os conhecimentos da Educação Básica, próprios dessa etapa de escolarização, com os específicos da formação inicial ou continuada de uma determinada área profissional ou arcos ocupacionais (BRASIL, 2007, p. 22).

Referenciando-se em experiências anteriores que aliaram aprendizagem escolar à aprendizagem profissional, o Proeja tem seus alicerces na convergência de três campos da educação, que consideram: a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania (Educação Básica).

Na busca da integração proposta pelo Proeja entre o Ensino Fundamental e a formação inicial para o trabalho, faz-se necessário o conhecimento das especificidades desses campos, incorporando-os na construção do currículo integrado. (BRASIL, 2007, p. 27).

Segundo o documento, para a implantação dessa nova concepção educacional, é fundamental considerar alguns pressupostos e princípios político-pedagógicos:

PROEJA	
PRESSUPOSTOS	
O jovem e adulto como trabalhador e cidadão	Sujeito que aprende concebido nas suas múltiplas dimensões, das quais destacam-se a sua identidade como jovem ou adulto, trabalhador e cidadão, que se afirma a partir dos referenciais de espaço, tempo e a sua diversidade sociocultural.
O trabalho como princípio educativo	Concepção que se fundamenta no papel do trabalho como atividade vital que torna possível a existência e a reprodução da vida humana e, conseqüentemente, da sociedade.
As novas demandas de formação do trabalhador	A introdução de novas tecnologias e técnicas de gestão aponta para uma formação integral dos trabalhadores, que, para permitir a sua inserção e permanência no mundo do trabalho, devem considerar: maior conhecimento científico e tecnológico; raciocínio lógico e capacidade de abstração; capacidade de redigir e compreender textos; maior iniciativa, sociabilidade e liderança; maior capacidade de lidar com problemas novos, criatividade e inovação; solidariedade, capacidade de organização e de atuação em grupo, consciência dos próprios direitos; e capacidade de tomar decisões.
Relação entre currículo, trabalho e sociedade	O currículo deve ser construído a partir do conjunto das relações sociais estabelecidas pelos trabalhadores, setor produtivo e a sociedade. Nessa construção, precisa-se levar em consideração os conhecimentos, as experiências dos sujeitos bem como suas diversidades. Dessa forma, o currículo precisa expressar claramente essas relações nos seus princípios, programas e metodologias e não constituir-se apenas como uma série ordenada de conteúdos.
PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS	
O diálogo entre professor e aluno	Um ambiente favorável ao desenvolvimento do educando implica a manutenção de uma relação saudável que deve existir entre professor e aluno, consubstanciada no reconhecimento da importância do diálogo e do vínculo afetivo no processo de ensino e de aprendizagem.
A história de vida do aluno	O compromisso com o sucesso escolar do aluno exige a adoção de práticas pedagógicas que levem em consideração o contexto de vida desse aluno, as condições sociais, econômicas, psicológicas e culturais. Diferenças sociais, culturais, de raça, gênero, etnia e geracionais não podem se constituir em justificativa para o insucesso ou a exclusão.
O espaço e tempo de formação	A sala de aula, entendida como local de encontro das diferenças, de desenvolvimento do espírito coletivo, da solidariedade, da autonomia, do fortalecimento, da autoestima, da construção de processos identitários, da convivência social, constitui-se em espaço de vida para além dos processos de sistematização das aprendizagens escolares.
A produção de conhecimento	Parte do princípio de que tanto o aluno quanto o professor são sujeitos-agentes do processo educativo. Nessa perspectiva, os conhecimentos e experiências que ambos trazem para a escola são condições relevantes para a aprendizagem.
A abordagem articulada das informações	Considera a importância do desenvolvimento de uma abordagem articulada das informações, priorizando a compreensão crítica das relações dos fenômenos no contexto sociopolítico e cultural em que ocorrem.
A preparação para o trabalho em suas várias dimensões	Valoriza, na preparação para o trabalho, as dimensões filosófica, estética, política e ética, ultrapassando os limites estreitos do utilitarismo da Educação Profissional, superando a pedagogia taylorista/fordista que norteou por longos anos a formação dos trabalhadores.

Quadro 13 – Estrutura do Proeja

Fonte: Brasil (2007, p. 28-33).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) adota a seguinte estrutura:

Público beneficiário – Jovens ou adultos com idade igual ou superior a 18 anos. O programa adota a idade cronológica para categorizar a juventude.

Modalidade de oferta – Proeja Formação Inicial e Continuada – O Ensino Fundamental será oferecido, exclusivamente, de forma presencial.

Organização curricular – adoção do currículo integrado, promovendo integração entre os saberes de formação geral e os de formação profissional. Os princípios curriculares que fundamentam o Proeja, segundo o documento base são:

- a) Princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos;
- b) Princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos;
- c) Princípio de construção coletiva do conhecimento;
- d) Princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica;
- e) Princípio da interdisciplinaridade;
- f) Princípio da avaliação como processo.

Organização dos tempos e espaços – A organização do tempo e do espaço escolar deverá levar em conta a carga horária prevista para o curso, a oferta na forma presencial e a oferta organizada por unidades formativas, modalidades, etapas ou fases, de acordo com definição feita pela instituição proponente. O tempo mínimo de duração previsto para o curso é de 1.400 horas, sendo, no mínimo, 1.200 horas dedicadas à formação geral e, no mínimo 200 horas para a formação profissional, conforme artigo 4º do Decreto n.º 5.840/2006.

Avaliação – A avaliação, nesta proposta, possa ser entendida, então, como diagnóstico, num processo investigativo, de permanente indagação, orientador do planejamento, com vistas a promover aprendizagem e avanços de alunos e alunas. Múltiplos instrumentos de avaliação podem ser auxiliares neste processo – observações e registros constantes, como avaliações escritas em grupo e individual, portfólios, cadernos de relatos e autoavaliação, relatórios de trabalhos práticos e teóricos, elaboração e execução de projetos, instrumentos específicos elaborados pelos professores e pelos próprios estudantes que, ao elaborarem questões, problemas, estarão estudando, refletindo sobre suas próprias aprendizagens, tendo assim mais oportunidades de produção e construção do conhecimento de forma

mais dinâmica e participativa. Quaisquer que sejam os instrumentos, dentro dessa concepção, há a possibilidade de que o aluno avance em uma área e não em outra, mas, sobretudo, o aluno precisa saber que conhecimentos construiu e o que não construiu e ser orientado sobre como progredir.

Áreas de formação – Os cursos oferecidos no âmbito do Proeja Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental poderão ser organizados através das áreas profissionais adotadas pelo MEC, instituídas por meio dos Pareceres CNE/CEB n.º 16/99 e CNE/CEB n.º 16/05, ou através dos arcos ocupacionais adotados pelo Ministério do Trabalho e Emprego já incorporados em programas governamentais tais como Projovem e Saberes da Terra.

Financiamento – Os recursos para o financiamento do Programa poderão ter origem no orçamento da União, recursos do MEC, do MTE e parcerias com outros órgãos e entidades públicas, bem como em acordos de cooperação com organismos internacionais. A execução do programa se fará por meio de regime de colaboração entre as universidades públicas, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os sistemas estaduais e municipais.

Áreas profissionais – Tendo como parâmetro a organização dos cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, foram sugeridas as áreas:

- a) Agropecuária
- b) Artes
- c) Comércio
- d) Comunicação
- e) Construção civil
- f) Design
- g) Geomática
- h) Gestão
- i) Imagem pessoal
- j) Indústria
- k) Informática
- l) Lazer e desenvolvimento social
- m) Meio ambiente
- n) Mineração
- o) Química
- p) Recursos pesqueiros

- q) Saúde
- r) Telecomunicações
- s) Transporte
- t) Turismo e hospitalidade
- u) Serviços de apoio escolar

Além do Proeja do Ensino Fundamental, foi criado também o Proeja Ensino Médio e o Proeja Indígena, para prestar atendimento aos diferentes públicos do segmento juvenil e adulto.

De todos os programas analisados neste capítulo, o Proeja, em suas diferentes modalidades, apresenta-se como o projeto melhor estruturado. Os documentos-base de cada modalidade do Proeja (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Indígena) apresentam uma maior clareza em relação à concepção e aos princípios que norteiam a EJA.

No entanto, eles também apresentam contradições que precisam ser analisadas e superadas, como, por exemplo, políticas focais e de caráter pontual. Mas não podemos deixar de admitir que o programa apresenta um grande avanço em relação aos demais programas de EJA.

Dentre todos os programas analisados, tanto os direcionados exclusivamente aos jovens quanto aqueles que integram jovens e adultos, o Proeja é o que apresenta uma maior clareza em relação ao conceito de currículo e às referencialidades curriculares.

A proposta de um currículo integrado aliando formação profissional à formação geral sem sobrepor uma à outra é um desejo antigo e começa a se esboçar por meio do Proeja.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 109),

[...] um currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia (Ramos, 2005, p. 108). Um currículo assim concebido baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros.

Podemos concluir que, mesmo com os limites naturais de um processo em construção, as políticas no âmbito da juventude e da EJA, em geral, buscam corrigir as distorções históricas que relegaram milhares de pessoas a um duplo fator de exclusão: analfabetismo e pobreza.

No entanto, cabe-nos o monitoramento constante para que estas políticas não enveredem para o assistencialismo.

3.3 Gênero, etnia, povos e comunidades tradicionais

Os dados obtidos na *Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2010 revelam que o* percentual de mulheres no mercado de trabalho formal (que têm carteira assinada, incluindo domésticas, militares e funcionárias públicas estatutárias, empregadoras ou trabalhadoras por conta própria que contribuía para a previdência social) subiu de 41,5%, em 1999, para 48,8%, em 2009. No mesmo período, a participação feminina, na categoria empregado com carteira assinada, passou de 24,2% para 30,3%.

Entre as jovens de 16 a 24 anos, 69,2% das ocupadas estavam em trabalhos informais. A taxa era mais elevada entre as mulheres de 60 anos ou mais: 82,2%. As diferenças eram ainda mais expressivas na comparação regional: no Sudeste, 57,2% das mulheres jovens estavam inseridas em trabalhos informais; no Nordeste, chegava a 90,5%.

No que tange à cor ou raça, a inserção das mulheres também se dava de forma diferenciada. Entre as de cor branca, cerca de 44% estavam na informalidade; percentual que era de 54,1% entre as pretas e de 60% entre as pardas. A maior diferença na taxa de formalidade entre as mulheres, segundo sua cor ou raça, ocorreu na região Norte, onde 55,9% das brancas estavam no mercado informal contra 67,1% das pretas e 68,3% das pardas. A menor diferença era a do Sul, cujos percentuais eram de 44,2% para brancas, 43,4% para pretas e 50,5% para pardas.

A Pesquisa Nacional de Domicílio (PNAD) de 2009 aponta que, no período de 2001 a 2009, o percentual de famílias brasileiras chefiadas por mulheres subiu de aproximadamente 27% para 35%. Em termos absolutos, são quase 22 milhões de famílias que identificam como principal responsável alguém do sexo feminino.

Ao tomar contato com esses dados, percebemos o crescimento da participação das mulheres, que não se restringe só ao âmbito do trabalho, mas a

toda forma de atuação. Esse fenômeno impacta significativamente o currículo e por isso não podemos desconsiderá-lo.

Se pensarmos na condição da mulher associada à criminalidade, o quadro se agrava ainda mais. Segundo Maeyer (2006, p. 29),

Ainda que sejam minoria, as mulheres provam, quando assumem todos os riscos ao carregar drogas como “mulas”, que a pobreza e a prisão estão intimamente ligadas. A pobreza reúne todos os tipos de exclusão: educação, moradia, saúde e cultura estão totalmente fora de alcance. As mulheres na prisão são as pobres entre os pobres, e os bebês que às vezes vivem com elas na prisão raramente têm acesso a atividades próprias à educação infantil. Não admira que, em alguns países, vinte por cento das crianças nascidas na prisão acabem voltando para a prisão vinte anos depois.

Todas estas questões exigem políticas de gênero que sejam específicas, como é o caso do Programa Nacional Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. Esse programa foi instituído pela Portaria n.º 1.015, de 21 de julho de 2011, e é uma proposta de aliar a educação ao trabalho, visando à diminuição de problemas sociais em comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano.

A opção pelo recorte de gênero dá-se pelo crescente número de mulheres que ampliam o seu papel na sociedade e em suas comunidades, assumindo a chefia das suas famílias, e que são responsáveis não só pelo sustento financeiro das suas residências, mas também pelo desenvolvimento cultural, social e educacional dos seus filhos e demais membros da família, fato que repercute nas futuras gerações e no desenvolvimento igualitário e justo do País.

O Programa prevê, entre 2011 e 2014, a formação de 100 mil mulheres, moradoras de comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano e/ou integrantes dos Territórios da cidadania, que é um programa que tem como objetivos promover o desenvolvimento econômico local e regional e universalizar programas básicos de cidadania por meio da integração de ações dos governos Federal, estaduais e municipais, com participação da sociedade civil.

Com relação às questões étnicas, os dados da *Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2010* apontam que, de 1999 a 2009, houve um crescimento da proporção das pessoas que se declaravam pretas (de 5,4% para 6,9%) ou pardas (de 40% para 44,2%), que agora em conjunto representam 51,1% da população. A situação de desigualdade por cor ou raça, porém, persiste.

A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade era de 13,3% para a população de cor preta, de 13,4% para os pardos contra 5,9% dos brancos. Outro indicador importante é o analfabetismo funcional (pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo), que diminuiu de 29,4% em 1999 para 20,3% em 2009. Essa taxa, que para os brancos era de 15%, continua alta para pretos (25,4%) e pardos (25,7%).

A população branca de 15 anos ou mais tinha, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto entre pretos e pardos, a média era 6,7 anos. Os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido tanto pelos pretos quanto pelos pardos ainda é inferior ao patamar de brancos em 1999 (7 anos de estudos).

Em 2009, 62,6% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos cursavam o nível superior (adequado à idade), contra 28,2% de pretos e 31,8% de pardos. Em 1999, eram 33,4% entre os brancos contra 7,5% entre os pretos e 8% entre os pardos. Em relação à população de 25 anos ou mais com ensino superior concluído, houve crescimento na proporção de pretos (2,3% em 1999 para 4,7% em 2009) e pardos (de 2,3% para 5,3%). No mesmo período, o percentual de brancos com diploma passou de 9,8% para 15%.

No que tange às políticas públicas para atendimento da população negra, vários órgãos nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal) contribuem para isso, implementando ações voltadas para as comunidades quilombolas. Em nível federal, os ministérios da Saúde, da Educação, da Cultura, do Meio Ambiente, de Minas e Energia, do Desenvolvimento Agrário, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, além de órgãos como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a Fundação Cultural Palmares, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e a Fundação Nacional de Saúde (Funasa). O Ministério da Educação (MEC) oferece, anualmente, apoio financeiro aos sistemas de ensino e os recursos são destinados para a formação continuada de professores para áreas remanescentes de quilombos, ampliação e melhoria da rede física escolar e produção e aquisição de material didático. Todos esses órgãos, por meio da parceria com estados e municípios, implementam ações de caráter intersetorial, contribuindo com elevação da qualidade de vida das populações atendidas.

Com relação aos povos e comunidades tradicionais, foi lançada em 2007, a

Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais, visando à implementação de políticas para esses povos e comunidades, especialmente no que diz respeito àquelas de inclusão social. Mesmo no caso dos grupos para os quais já existe reconhecimento constitucional – indígenas e quilombolas –, persistem questões primordiais pendentes, como o acesso à terra, à saúde e educação diferenciadas, condições mínimas necessárias para a permanência desses povos e comunidades em seus territórios e com sua identidade cultural preservada.

Povos e comunidades tradicionais se definem pelo uso sustentável da terra, pelo destino da sua produção e o seu vínculo territorial, incluindo sua situação fundiária, pela importância que os ciclos naturais têm nas suas práticas produtivas, pelo uso que fazem dos recursos renováveis e as práticas de uso comunitário dos mesmos, pelo seu conhecimento profundo do ecossistema no qual vivem e pelo uso de tecnologias de baixo impacto ambiental, por sua organização social, na qual a família extensa representa papel importante, também por suas expressões culturais e as inter-relações com outros grupos da região.

Nesse sentido, não se pode pensar em uma matriz curricular para esses povos que não respeite essas especificidades. Há que se levar em conta a sazonalidade, as condições geográficas, que exigem, por exemplo, a adoção de barcos-escolas para atendimento aos povos ribeirinhos, e a implementação de espaços e tempos diferenciados.

Embora tenhamos focalizado neste capítulo, o início do diálogo do currículo com a questão geracional, etária e étnico-racial, não podemos deixar de falar das pessoas com deficiências, que, em número cada vez maior, estão presentes nas salas de aula da EJA. Sobre isso, mais uma vez, tomaremos como objeto de análise as considerações de Pini (2009, p. 22):

No que concerne aos direitos das pessoas com deficiência, há que se garantir a defesa da educação inclusiva e de boa qualidade, que não apenas integre, mas que de fato inclua o educando(a) na sua totalidade, assegurando-lhe condições de aprendizagem, participação e trocas. Há que se valorizar também suas potencialidades, valendo-se do uso de estratégias de inclusão – como a escrita e leitura em braile para os deficientes visuais, libras para os deficientes auditivos –, infraestrutura que permita o acesso para deficientes físicos e para múltiplas deficiências e profissionais minimamente preparados.

O trabalho com as pessoas com deficiência exige uma mudança cultural que inclua a ampliação da visão sobre as potencialidades dos seres humanos, não reduzidas à intelectualidade, e amplie a discussão conceitual sobre as definições de deficiência e de normalidade. A educação sempre esteve muito presa a padrões de comportamentos esperados, à adequação a uma cultura dominante e a resultados de aprendizagem que atendessem à sociedade e não às necessidades e anseios individuais.

Como vemos, a questão curricular envolve uma diversidade de temas, nuances, perspectivas que não podem ser desconsideradas. Felizmente, há um diálogo se iniciando e preenchendo o vazio que até então existia em relação às políticas públicas de inclusão desses sujeitos.

Nesse diálogo ressoam as vozes dos jovens, adultos e idosos exigindo políticas públicas de atendimento às suas necessidades educativas e um currículo que contemple essa diversidade, sem priorizar uma em detrimento da outra e sem dicotomizá-las ou confrontá-las, mas integrá-las e valorizá-las.

CAPÍTULO 3



O LUGAR DO JOVEM, DO ADULTO E DO IDOSO NAS MATRIZES CURRICULARES

O senhor mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. (ROSA, 1956, p. 38)

4 CAPÍTULO 3 – O LUGAR DO JOVEM, DO ADULTO E DO IDOSO NAS MATRIZES CURRICULARES

4.1 As muitas juventudes

Já dizia Comenius, em 1657, que a arte de ensinar tudo a todos é uma obrigação de se formar nos estudos que deve atingir *toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma*. (COMENIUS, 1984, p. 43, grifo do autor).

Iniciamos o 3º milênio com a alfabetização de jovens e adultos de volta à agenda do governo. No entanto, os resultados da Conferência de Dakar (2000), na África, e os da VI Confinteia realizada no Brasil, em 2009, indicaram que os governos nacionais precisam demonstrar mais compromissos com a educação básica de jovens e adultos. No caso do Brasil, apesar das conquistas já contempladas na legislação educacional, não se conseguiu cumprir todas as metas assumidas em Jomtien (1990), na Tailândia, metas que foram ratificadas na Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília em 1994.

Os encontros nacionais e internacionais de EJA resultaram em novos desafios que precisam ser assumidos pela sociedade brasileira na busca pela superação dos problemas apontados. A reflexão crítica acerca destas questões pode se configurar como um importante passo na direção do enfrentamento desses desafios.

O baixo declínio do analfabetismo, presente em todos os documentos analisados, nos instigou a pensar nas causas desse fenômeno e nas possibilidades de revertê-lo. No que diz respeito às causas, algumas hipóteses podem ser apontadas, dentre as quais podemos citar:

- a) programas ineficazes, com caráter de campanha e viés assistencialista e compensatório;
- b) descontinuidade dos programas e projetos;
- c) fontes de recursos variáveis e, muitas vezes, “oportunistas”;
- d) falta de focalização – nem sempre quem frequenta os cursos da EJA são os analfabetos;
- e) inexistência de formação docente com foco nas especificidades da EJA;

- f) ausência de políticas públicas eficazes, gerando a produção e “estoque” de novos analfabetos;
- g) legislação comprometida com interesses muitas vezes contrários ao que se quer alcançar;
- h) centralização dos processos e conseqüente falta de autonomia dos sujeitos da EJA.

Muitos outros pontos poderiam ainda ser destacados, mas podemos começar pela denúncia destes problemas e anúncio de novas possibilidades. Ao utilizarmos o conceito freiriano de denúncia e anúncio, estamos dialeticamente nos transformando e transformando os contextos em que nos inserimos.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que é possível mobilizar os sujeitos da EJA, e em especial a juventude, em prol da construção de processos formativos emancipadores, capazes de transformar contextos de opressão e de violação de direitos.

Vimos que a diversidade está presente na EJA, inclusive com a existência de diferentes juventudes. Potencializar a presença jovem, sua capacidade criadora e inventiva é anunciar um futuro melhor. Concordamos com Arroyo (2005, p. 21) quando diz:

[...] o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como campo específico de educação é o protagonismo da juventude. Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório. Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura... Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e de intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação.

Para que não naturalizemos a negação dos direitos humanos a esses jovens, faz-se necessário que cada educador e cada educadora da EJA, cada gestor das diferentes esferas públicas, cada intelectual das instituições superiores de ensino, cada militante que atua nos movimentos de educação busque novos elementos que contribuam com o enfrentamento dessa questão.

Para que os sujeitos da EJA sejam acolhidos e tenham seus direitos garantidos e respeitados, é necessário repensar essa modalidade e isso se faz com pesquisa, que, para Paulo Freire, é um dos vinte e sete saberes necessários à prática educativa.

Ao concluir esta pesquisa, percebemos que só começamos. Há ainda muito que pesquisar, muito que refletir e muito que construir pelos jovens e pelos adultos da EJA.

Como já dissemos, uma questão central apontada pela juventude é o reconhecimento da diversidade presente neste universo; por isso a opção por juventudes. O desafio posto às políticas sociais, à sociedade e à mídia é a reelaboração da compreensão e da percepção sobre a juventude, tendo em vista que as ideias simplificadoras anulam as possibilidades de entender a igualdade na diversidade.

Com base no processo de organização política dos movimentos sociais representados pela juventude, em abril de 2008, realizou-se em Brasília, a Primeira Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude¹², cujo debate pautou-se por temáticas relativas a: trabalho, ensino superior, educação profissional e tecnológica, educação básica (ensino médio) e elevação da escolaridade, cultura, sexualidade e saúde, segurança pública, meio ambiente, política e participação, tempo livre e lazer, esporte, drogas, comunicação e inclusão digital, cidades, família, povos e comunidades tradicionais, jovens negros e negras, cidadania, GLBT, jovens mulheres, jovens com necessidades especiais, fortalecimento institucional da Política Nacional de Juventude e juventude do campo. Esta Conferência foi precedida por conferências livres em âmbitos municipal e estadual e sua preparação teve duração de oito meses.

Assim, a concepção de democracia participativa ganha espaço na agenda política, pela compreensão da parte da sociedade que entende que é o processo coletivo o possibilitador das transformações sociais. As juventudes convocam todos e todas a olharem a realidade social sob o foco de novas lentes, o que significa uma mudança nos princípios e valores, para o rompimento de velhos paradigmas.

Inúmeras visões sobre os jovens e concepções sobre a juventude foram se constituindo ao longo do tempo. Não há um conceito único e perene. Trata-se, pois, de uma concepção construída histórica e culturalmente, que incorpora cenários sociais locais e globais, além de elementos relativos a gênero, etnia, condição social, diálogo geracional, criando não apenas uma juventude, mas várias juventudes.

¹² A 1ª Conferência Nacional de Juventude foi resultado de um amplo processo de diálogo do Governo Federal com a sociedade, com debates nas escolas, universidades, grupos juvenis, etapas municipais e estaduais que se iniciaram em setembro de 2007 e culminaram numa grande reunião em Brasília, entre os dias 27 a 30 de abril de 2008. (BRASIL, 2008, p. 5).

Segundo José Machado Pais (1997 apud ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007, p. 23-24), duas grandes linhas, na sociologia da juventude, se apresentam, quais sejam:

Uma que considera a juventude como grupo social homogêneo, composto por indivíduos cuja característica mais importante é estarem vivenciando certa fase da vida, isto é, pertencerem a um dado grupo etário. Nessa linha, a prioridade é conferida à análise daqueles aspectos tidos como mais uniformes e constantes dessa etapa da existência. Outra, de caráter mais difuso, que, em função de reconhecer a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural etc.), define a juventude para muito além de um bloco único, no qual a idade seria o fator predominante. Por essa linha, vem se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego do termo juventudes, no plural, no sentido não de se dar conta de todas as especificidades, mas, justamente, apontar a enorme gama de possibilidades presentes nessa categoria.

Na sociedade atual, o jovem ainda é alvo de discriminação e preconceito. Muitas vezes são vistos como demasiadamente infantis e imaturos para algumas coisas e considerados adultos para outras (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007). Essa oscilação demonstra claramente a dificuldade de se conceber o jovem como sujeito de direitos, com identidade própria.

Esta busca que mobiliza as juventudes precisa ser potencializada no campo educativo. Isso nos alerta para a necessidade de oferecer novas oportunidades de aprendizado. Os adolescentes, com suas linguagens próprias, seu dinamismo e curiosidade, requerem do educador uma abordagem metodológica diferenciada. A identificação com esse dinamismo, a predisposição em compreender a postura irreverente, são fatores fundamentais na relação professor-aluno. Desverticalizar essa relação é o primeiro passo em busca dessa compreensão.

Atualmente, alunos e professores culpam-se mutuamente pelo fracasso escolar:

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretenso individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estariam gerando um desinteresse pela educação escolar. Para grande parte dos jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses e necessidades, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais em uma “obrigação” necessária tendo em vista a necessidade dos diplomas. (DAYRELL, 2007, p. 1.105).

A escola das juventudes tem que garantir não só o acesso, mas principalmente a permanência com qualidade social; para isso, é preciso conhecer e compreender o comportamento, os anseios, a visão de mundo destes jovens.

No cenário nacional, os dados de realidade mostram o quanto ainda precisa ser feito em termos de políticas para jovens, a fim de superar a invisibilidade a que está submetida essa categoria.

Tais experiências vêm ao encontro de estudos contemporâneos que buscam entender a dimensão e a complexidade da juventude, em particular, no âmbito da educação, com destaque para os estudos que indicam o papel da escola na socialização dos jovens, pois, juntamente com a família, a escola tem papel importante na sua formação integral.

4.1.1 Aspectos cognitivos, socioeconômicos e culturais do universo jovem

Há uma música de Charles Brown Jr. (2003), *Chorão*, cujo refrão diz: “Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério. Não é sério. O jovem no Brasil nunca é levado a sério”. Esse refrão faz pensar o quanto a sociedade ainda está despreparada para compreender adolescentes e jovens, cujos modos de ser são marcados também pelas dimensões biológica, psicológica, social, cultural, geográfica, política, econômica e legal.

Do ponto de vista da dimensão biológica, pode-se mencionar o fenômeno da puberdade como desencadeador de mudanças corporais relacionadas à produção de hormônios. Esse crescimento não se dá por igual, e é transitório. Precisa-se observar e cuidar para que não ocorram situações de discriminação em função de tais transformações biológicas que se manifestam fisicamente. Adolescentes e jovens de ambos os sexos aprendem a ser sensíveis à sua imagem corporal e, dependendo de como isso é tratado pelas pessoas de sua convivência nos diversos espaços sociais (família, escola, dentre outros) que frequenta, torna-se motivo de preocupação. Gulassa (2004, p. 111) afirma que Wallon chama de “indício do espelho” a situação em que o adolescente fica por longos períodos em frente ao espelho, examinando as mudanças em seu rosto e seu corpo, “tentando se entender nessas mudanças e se recriar como pessoa”.

Tendo como pressuposto que a constituição da subjetividade dos adolescentes e jovens se dá no contexto das relações sociais (Vigotsky), a qual implica processos contraditórios, conflituosos, e necessariamente não lineares, compreende-se que a juventude não é processo de transição entre a infância e a idade adulta. Para Wallon, “a pessoa se abre para dimensões ideológicas, políticas, metafísicas, éticas, religiosas, que precisa preencher” (apud DANTAS, 1992, p. 96). A interpretação walloniana da adolescência sugere que a grande questão para o adolescente é descobrir de que lado ele próprio estará. Deste modo, entende-se que as transformações psicológicas se relacionam com as demais dimensões – biológicas, históricas, sociais, culturais, geográficas, políticas, econômicas e legais – da sociedade, em que crianças, adolescentes e adultos estão inseridos, modificando-a e sendo modificados por ela.

As transformações histórico-sociais decorrentes da sociedade industrial do século XIX acabaram contribuindo na caracterização da adolescência ou da juventude como período pelo qual se adquire conhecimentos necessários ao ingresso do jovem no mundo do trabalho e preparação para constituição de sua própria família. A juventude torna-se potencialmente um mercado de consumo com inúmeros produtos dedicados exclusivamente a ela. Os meios de comunicação de massa passam a criar ídolos e mitos, promovendo situações alienantes conforme os seus interesses. Nas últimas décadas da sociedade atual, a preocupação com os adolescentes e jovens está relacionada com a dinâmica da sociedade de consumo, a qual tem sido demandada a pensar e formular políticas sociais para assegurar o ingresso no mercado de trabalho e o seu devido preparo técnico, bem como justificar a não inserção no trabalho de um determinado grupo social.

Na sociedade ocidental, a diferenciação de papéis entre os adultos e os seres em formação (crianças e adolescentes) é o que a caracteriza, além da existência de instituições sociais e legais.

Ainda, pode-se tomar como exemplo a sociedade brasileira, cuja diversidade cultural e geográfica é expressivamente rica, impactando na percepção que se tem do clima e temperatura; na orientação espacial que se tem, de acordo com o relevo de cada região, no sotaque de sua gente, nos hábitos alimentares, nos modos de se vestir, nas expressões artísticas como a música, dança e o teatro. Enfim, certamente os aspectos culturais e geográficos mencionados são exemplos de situações capazes de transformar os modos como os adolescentes se constituem enquanto sujeitos.

As transformações políticas, econômicas e legais também são fundamentais nos processos de constituição dos modos de pensar, sentir e agir dos adolescentes, uma vez que as dimensões política e econômica permitem viabilizar a implantação e a implementação de ações que assegurem os direitos dos adolescentes garantidos em lei.

Desde 1988, o Brasil assumiu como marco legal que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Esse reconhecimento se encontra formulado no art. 227 da Constituição Federal e ratificado no art. 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Essa formulação tem exigido da sociedade e do poder público mudanças na concepção, na gestão e na formulação de políticas públicas. Entretanto, também se faz necessário uma mudança cultural.

Atuar com os jovens exige competências conceituais e metodológicas que assegurem conhecimentos sobre as dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas da condição juvenil. Além disso, é preciso conhecer as práticas na solução de problemas ligados à violência, ao consumo de drogas e ao trabalho.

A partir de processos participativos da população jovem, o Governo Federal, neste início de século, anunciou, como já vimos no capítulo 2, a criação da Secretaria Nacional da Juventude, do Conselho Nacional da Juventude, bem como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Tais avanços, embora tímidos, representaram a possibilidade de os jovens conquistarem um lugar na agenda das políticas sociais.

4.1.2 Construção do espaço de pertencimento

Os estudos contemporâneos sobre juventude nos mostram o importante papel da escola na socialização dos jovens, pois, juntamente com a família, a escola tem papel importante na sua formação integral.

No entanto, sabemos dos conflitos que permeiam a relação entre juventude e escola. As altas taxas de repetência, evasão, indisciplina são pistas que nos mostram a tensão entre escola e juventude.

Diante disso, é preciso conhecer e compreender o comportamento, os anseios, a visão de mundo destes jovens.

A neurocientista Suzana Herculano-Houze (2008, p. 50) explica que

[...] o jovem sofre um embotamento do sistema de recompensa do cérebro – que é um conjunto de estruturas que nos premiam com uma sensação de prazer e nos fazem querer mais de tudo que é bom ou dá certo. Os antigos prazeres como jogar bola ou brincar de correr não são mais suficientes para ativar essa área. A partir da adolescência há uma redução dos receptores, por isso é preciso produzir um estímulo muito mais gratificante para que se despejem quantidades generosas de dopamina para se conseguir uma sensação de prazer, que ainda é muito menos intenso do que as brincadeiras de pega-pega das crianças. Por isso, os jovens valorizam tanto as novidades. Uma vez que os antigos estímulos não surtem mais efeitos, o cérebro procura nas novas situações outras possibilidades de satisfação.

Segundo ela, a capacidade de mobilização dos jovens pode ser posta a serviço da aprendizagem. Essa constatação nos alerta para a necessidade de oferecer novas oportunidades de aprendizado a partir de um currículo que compreenda o que realmente motiva os jovens. Segundo Freire (FREIRE; SHOR, 1995, p. 15),

O currículo padrão lida com a motivação como se esta fosse externa ao ato de estudar. As provas, a disciplina, os castigos, as recompensas, a promessa de emprego futuro são considerados os motores da motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora. Da mesma maneira, a “alfabetização” é definida como “aptidões básicas”, isoladas de um conteúdo sério de estudo, isoladas dos assuntos que possuem valor crítico para os estudantes. Primeiro, torne-se apto, depois poderá obter uma educação de verdade! Primeiro, obtenha uma educação de verdade, depois poderá ter um bom emprego! A melhor coisa é sempre aquela que você não está fazendo no momento. Não é de espantar que os estudantes não cooperem.

Marília Spósito nos provoca a refletir sobre o mito de que a juventude é uma categoria problema. Esse mito é quase sempre alimentado pela ideia de que o jovem é, por natureza, rebelde.

Mas seria a rebeldia uma marca negativa no jovem? Sobre isso, Paulo Freire (2001c, p. 250) afirma:

Os adultos deveriam compreender melhor que a rebeldia faz parte do processo de autonomia. Não é possível ser sem rebeldia. O grande problema é como amorosamente dar sentido produtivo, criador, ao rebelde, e não acabar com a rebeldia. E mais: O adolescente não pode ser a vida toda um rebelde, ele deve ser a vida toda um ser disposto a rebelar-se contra as injustiças do mundo. Mas ele tem que orientar a própria rebeldia no sentido da reconstrução. Os adolescentes precisam encontrar na escola propostas que ativem ou criem sonhos.

A pesquisa no campo da EJA e mais especificamente sobre a presença dos jovens cada vez mais jovens nesta modalidade pode ainda revelar outras nuances desta problemática.

Para o jovem que ingressa precocemente na EJA, a escola prazerosa, atraente e lúdica é a utopia e o horizonte almejado. Para alcançá-lo, é necessário garantir que o jovem sinta-se pertencente à comunidade escolar e o pertencimento se constrói com a participação. Fomentar ações que fortaleçam o protagonismo juvenil, a construção da cidadania desde a infância, é fundamental para construir a noção de pertencimento.

Em uma sala de aula em que prevaleça o monólogo do professor, em um recreio em que os aprendizes marchem em fila (como em uma formação militar) até o pátio para receber a merenda, em uma sala de diretoria em que são recebidos com gritos e castigos, não é possível construir o pertencimento.

Para que possamos um dia ter uma escola que acolha esse jovem em sua diversidade, garantindo-lhe o pertencimento, a participação, a aprendizagem e a terminalidade no tempo ideal, muito se tem ainda a fazer e uma delas é reconhecer e acolher como natural a diversidade que a compõe.

4.1.3 A diversidade dentro da diversidade

Já vimos que é grande a diversidade presente no campo da EJA. Ela incorpora dimensões geográficas, geracionais, de gênero, religiosa, e em cada uma destas dimensões um amplo leque se abre, mostrando um mosaico de feições, falares, saberes, comportamentos e identidades. Essa multiplicidade, expressa pelos sujeitos que a compõem, faz da EJA um campo de conflitos.

Dentro do segmento juventude, podemos traçar dois tipos de jovens presentes nas salas de EJA.

O primeiro refere-se a jovens nascidos nos grandes centros urbanos, que frequentaram a escola desde os primeiros anos de vida e que em algum momento começaram a apresentar dificuldades de acompanhamento e passaram a ter repetidas reprovações. Neste caso, são inúmeras as causas que levam a esse problema. Muitos trazem problemas familiares. São jovens estigmatizados, com alto grau de rejeição pela escola e até pela família. Após anos de retenção, estes jovens são encaminhados para a EJA, levando consigo a sensação de que fracassaram e que terão agora a última oportunidade.

Enquanto seus colegas de sala são encaminhados para etapas superiores, cabe-lhe o prêmio de consolação que é dar continuidade aos estudos, mas em um outro contexto escolar: as salas de EJA. Estes jovens expressam profunda vergonha por não terem conseguido acompanhar seus colegas de turma.

É muito frequente a queixa de professores e de alunos mais velhos em relação a eles; por isso, são marginalizados e sofrem preconceito por parte de alguns professores e dos demais segmentos da escola. A vida escolar não é fácil para esses jovens. Eles são arrancados de uma situação conhecida, confortável e colocados em uma situação nova, com novos e diferentes pares e distintos desafios.

Ao contrário dos alunos mais velhos, a realidade das periferias nos mostra que a maioria não trabalha, mas a escola lhes assegura a condição de estudante, o que lhes confere certo status social, além de atender à exigência dos pais que cobram a conclusão dos estudos.

Esses jovens são vítimas de um sistema escolar excludente e buscam na EJA a possibilidade de acessar a terminalidade dos estudos.

As pesquisas acadêmicas analisadas na obra *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*, com coordenação de Sérgio Haddad (2000, p. 46), revelam:

A escola reproduz a estrutura de desigualdade social presente na sociedade capitalista; está longe da realidade e das necessidades concretas dos alunos. Daí resultam repetência, evasão e fracasso, muito evidenciados entre os jovens que cada vez mais ocupam as escolas noturnas (FIKER, 1989). Os conteúdos e metodologias partem de um padrão de aluno “ilusão” (FREITAS, J. R., 1994; FREITAS, M. V., 1995). Por outro lado, não se pode desconsiderar que a escola noturna é marginalizada, a frequência às aulas é prejudicada pela falta de professores, os serviços de apoio

pedagógico são inexistentes, o relacionamento com o corpo administrativo não é cordial (NUNES, 1995). As experiências de cursos e exames supletivos reforçam esta marginalidade da Educação de Jovens e Adultos, segundo os autores.

Outra categoria de jovens presentes na EJA é formada por jovens oriundos de áreas rurais, em grande parte do interior dos estados do Norte e Nordeste, que não tiveram oportunidade de estudar na infância. Muitos tiveram que trabalhar para ajudar no sustento da família, outros pararam de estudar porque não havia na região escolas próximas, e são registrados casos em que a falta de escolaridade se dá pela pouca importância que muitas famílias atribuem ao estudo, pois a maioria da população, nas comunidades em que estão inseridos, tem pouca ou quase nenhuma escolaridade. Ao chegarem aos grandes centros urbanos, deparam-se com a dura realidade: não conseguem se inserir no mercado de trabalho se não tiverem, minimamente, o Ensino Fundamental concluído.

Esses jovens carregam uma profunda baixa estima pela exclusão e preconceito que sofrem nos centros urbanos. Ao chegarem à cidade, têm que lidar com inúmeras situações novas: adaptação à nova realidade, a busca pelo emprego e a convivência na escola com histórias de vida muito diferentes. Para esses jovens, há que se iniciar uma nova socialização.

Muitas vezes enfrentam preconceito por parte dos colegas e até dos educadores pelo seu vocabulário. Buscam a escola porque desejam melhorar as condições de vida e serem aceitos socialmente, pois se sentem estrangeiros nos grandes centros urbanos; mas também lá eles são discriminados.

São, em sua maioria, jovens trabalhadores, mesmo que vinculados à economia informal. De acordo com Haddad (2000, p. 47),

Da parte dos alunos, muitos se consideram incapazes e fracos, introjetando a concepção da ideologia dominante do fracasso entre alunos do noturno como inevitável (KALAF, 1990). Esta concepção também é visível entre alunos oriundos da zona rural.

Em função desses jovens que clamam por oportunidades no mercado de trabalho, na vida social e política, faz-se necessária a construção de um novo paradigma educacional que inclua, entre outras coisas, um currículo que leve em consideração a cultura jovem, políticas de juventude que garantam a efetiva participação deste segmento no contexto social e político, práticas linguísticas que

permitam o diálogo e a comunicação; enfim, é preciso que cada vez mais seja garantido aos jovens deste País o direito a um protagonismo juvenil. É necessário, acima de tudo, que a juventude não seja vista como *sala de espera da idade adulta*.

4.1.4 Escola, espaço de (des)encontros

“A instituição escolar é uma fonte de decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela.” (BOURDIEU, 1999, p. 57).

Compreender o papel da escola em uma sociedade globalizada, onde os apelos tecnológicos seduzem, encantam e competem com as instituições escolares de forma desigual, é um exercício necessário, já que cada vez mais, a escola se distancia de seu objetivo primordial, tornando-se espaço de exclusão.

Mais do que nunca, faz-se necessário refletir sobre a escola e as suas implicações na vida de adolescentes e jovens. O fortalecimento das desigualdades e o processo de exclusão no âmbito escolar se dão a partir dos primeiros anos de escolaridade e se acirra na fase da adolescência e juventude.

Mas, afinal, como se dá o encontro com a escola?

Embora não tenhamos lembrança, o nascimento é o maior evento de nossas vidas. É o momento em que acontece o “grande encontro” entre o ser, até então limitado a um espaço restrito, embora aconchegante, e o mundo exterior. É o encontro com a luz, com a atmosfera, com a dor e, salvo algumas exceções, com o amor.

Desse momento em diante, começa uma sucessão de encontros¹³ e, em decorrência deles, se inicia um processo de acúmulo de experiências, que nos vão ajudando nas escolhas que fazemos. De cada encontro, nasce uma nova experiência e mesmo na mais tenra idade já temos uma considerável bagagem de saberes.

As crianças, ainda muito pequenas, aprendem a negociar com os adultos os

¹³ O conceito de encontro ao qual me refiro é trabalhado por Alfonso López Quintás (2001) no livro *El conocimiento de los valores*. Nesta obra, ele fala do “encuentro” como “o momento em que um conceito vem à luz, em que nasce uma convicção, em que surge uma compreensão nova da realidade, provocada pela descoberta de sentido” (PERISSÉ, 2004, p. 25).

seus desejos e necessidades. Aprendem a usar o choro e o sorriso como moedas nessa negociação. A linguagem, nas suas diferentes modalidades, vai se constituindo como instrumento para a criança dar a conhecer o seu pensamento e permitir que se relacionem com o mundo que as cerca.

Como um rio, que nasce com um pequeno fio d'água e se torna extenso e volumoso, a linguagem se amplia, tornando-se cada vez mais fluente. Quando a criança chega à escola, já traz um universo vocabular que pode ser maior e mais complexo, ou menor e menos rico, dependendo da ambiência, ou seja, do contexto familiar e social em que ela está inserida. Mas, por mais precário que ele seja, já é suficiente para permitir o diálogo entre o saber escolar e os saberes já constituídos na vida.

É nesse momento que deveriam se dar muitos outros encontros, pois a escola constitui-se num *âmbito* privilegiado de aprendizagem. É o espaço que promove, ou deveria promover, muitos outros encontros profícuos. É na escola e nos espaços de aprendizagem formais ou não formais que os conhecimentos empíricos deveriam ser organizados. É lá que novas demandas de aprendizagem deveriam ser criadas. É a escola que deveria aguçar a curiosidade epistemológica latente em todo ser humano.

No entanto, ela não consegue romper as práticas reprodutivistas e perde a oportunidade de ser criativa e de promover encontros fecundos e experiências transformadoras. Segundo Peregrino (2008, p. 113),

A escola não é *onde* tudo começa, porque ela não é a origem dos problemas. Ela apenas os reflete. Mas é deste lugar, da escola, que temos uma compreensão, digamos, mais “humana” do problema. É ali, quando tudo começa, que percebemos as interdições, degradações e injustiças que passarão a demarcar os contornos dessas vidas em seu início. Assim, se a escola não *produz* as condições que limitarão daí por diante as vidas “que começam”, ela, com certeza, *as reproduz*. (grifo do autor)

Sabemos que o desencanto pela escola, e por aquilo que ela oferece, tem sido a causa do que se convencionou chamar de “fracasso escolar”. Embora o adjetivo “escolar” corresponda à locução adjetiva “da escola”, esta não tem assumido sua parcela de responsabilidade nesse processo. Passados tantos anos, com tantas reformas e pacotes educacionais, é muito comum, ainda hoje, atribuir ao aluno este fracasso.

O aluno quando chega à escola vem carregado de curiosidade. Em sua bagagem há o desejo de viver intensamente aquele espaço de descobertas. Pouco a pouco, essa curiosidade vai sendo sufocada, dando lugar à rotineira obrigação, ao enfadonho dever, à sonolenta obediência.

Alguns alunos entregam-se passivamente, deixando-se contaminar pelo diagnóstico da escola que, muitas vezes, lhes confere o título de fracassado. Outros, inteligentemente, não aceitam este estigma e subvertem essa lógica. Para esses alunos, a curiosidade inicial dá lugar à ousadia e à rebeldia. Mas não se trata aqui de uma rebeldia refratária, mas a que leva à criação.

Mas a escola, mesmo sendo umas das instituições mais antigas da sociedade, foi a instituição que menos mudou, que pouco avançou, a despeito de grandes educadores e de muitas reformas educacionais. Não se registra na história da civilização nenhuma grande ousadia da escola, nenhum fato que tenha revolucionado a sua atuação e a maneira como concebe o conhecimento, o aprendiz e a relação entre ambos.

Nesse sentido, ela tem sido refratária às inúmeras descobertas científicas que introduzem novos paradigmas educacionais e novas formas de conceber a relação ensino e aprendizagem.

Esta posição conservadora da escola caminha na contramão da história, fortalecendo o descompasso entre o que se quer e se precisa aprender e o que a escola quer ensinar. Essa dicotomia, somada a outras incoerências, resulta na visão negativa que se tem da escola.

Para muitos jovens, a escola é, como espaço de socialização, sedutora, mas, como espaço de aprendizagem, assustadora. Eles se referem a ela como o lugar em que eles mais gostam de estar socialmente, mas quando se pergunta qual espaço da escola eles preferem, constatamos, com pesar, que a sala de aula ocupa o último lugar da lista.

Chama-nos muito a atenção o fato de ser ela um ambiente em que todos os seus frequentadores, alunos, professores e funcionários, esperam ansiosamente a hora de sair. Muito antes de soar o sinal, é muito comum ver alunos e professores apinhados na porta das salas de aula olhando no relógio, ansiosos. Ao som do sinal, inicia-se uma corrida frenética e é visível a expressão de felicidade, de todos os segmentos, ao cruzarem o portão de saída. Essa é uma triste realidade, se pensarmos que um estudante passa metade de sua vida num ambiente tão indesejável.

Paulo Carrano (2000, p. 12), em seu artigo intitulado *Identidades juvenis na escola* diz que “é preciso reverter o processo atual, extremamente conservador, de constituição das escolas como ‘celas de aula’”. Esta metáfora ilustra bem a cena descrita acima.

Nesse espaço complexo, híbrido, que oscila entre o lugar do encontro social e do desencontro cognitivo, estão inseridos milhares de jovens marcados pela desigualdade.

A pesquisa sobre jovem e escola realizada por Mônica Peregrino (2005), nos mostra que uma das formas de manifestação da desigualdade na escola é a existência de dois modos diversos de escolarização: o modo pleno, que, como o próprio nome sugere, agrupa jovens com uma escolaridade mais regular, com equivalência entre os anos de escolarização e o número de séries cursadas e o modo precário, que também, como sugere o nome, é composto por jovens cuja vida escolar é marcada pela descontinuidade e fragmentação. Esses jovens, pelo excessivo número de repetências e evasões, não apresentam compatibilidade entre as séries cursadas e os anos na escola.

Esses modos distintos de escolarização vão gerar trajetórias escolares não somente diferentes, mas desiguais, dentro da própria instituição escolar e para além dela.

Para que esses jovens possam alcançar a terminalidade, muitas vezes se inserem em programas como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ProJovem e outras iniciativas de caráter aligeirado.

Alguns destes programas estão inscritos no que denominamos de educação não formal e atendem prioritariamente jovens de baixa escolaridade. Muito se tem discutido sobre essa modalidade educativa para jovens, mas, segundo Spósito (2008, p. 84), a reflexão sobre educação escolar e a reflexão sobre a educação não formal devem caminhar juntas, e evoca Manuela du Bois Reymond (2003, p. 2 apud SPOSITO, 2008, p. 84), que afirma:

A reflexão sobre a educação não formal é também, por definição, uma reflexão sobre a educação formal. Todas as medidas e políticas concernentes à educação não-formal afetarão no longo prazo a educação formal”, ou seja, as duas modalidades de oferta educativa de algum modo estão em processo de interação mesmo que ações muitas vezes privilegiem apenas um dos polos.

A pesquisa realizada por Mônica Peregrino Ferreira (2008), ao longo das últimas três décadas (1970, 1980 e 1990), mostrou ter sido nesse período que se consolidou o estabelecimento dos desiguais na escola, mas também constatou uma significativa expansão da escolaridade neste período, não acompanhada, lamentavelmente, pela melhoria da qualidade de ensino.

Estudo do Ipea destaca que a situação educacional de brasileiros com idades entre 15 e 29 anos mostra avanços. De acordo com a pesquisa, os jovens, atualmente, conseguem passar mais tempo em sala de aula e ter maior escolaridade do que os adultos. Em 1998, a média de anos de estudo entre pessoas de 15 a 24 anos era 6,8. No ano anterior, a média era de 8,7 anos de estudo entre jovens de 18 a 24 anos.

Esse significativo aumento da média de estudos entre os jovens nos dá a esperança de que a situação de exclusão vivenciada por inúmeros jovens está dando lugar a uma outra lógica, pautada na inclusão e no aumento das oportunidades para esta parcela da população.

4.2 Concepção de idade adulta: aspectos cognitivos, socioeconômicos e culturais do universo adulto

Assim como nas demais fases da vida, a idade adulta tem características próprias, o que difere de pessoa para pessoa. Isso porque cada fase da vida vem marcada por aspectos biológicos, psicológicos, sociais, geográficos, econômicos e legais que contribuem para a diversidade presente no conceito de idade adulta.

Para que possamos ter mais clareza em relação a esse conceito, cabe-nos uma reflexão sobre cada uma dessas dimensões.

Do ponto de vista biológico, a idade adulta começa quando o indivíduo é capaz de se reproduzir. Neste período, ocorrem mudanças significativas no corpo que marcam a passagem da puberdade para a fase adulta.

Com relação aos aspectos psicológicos, a idade adulta está relacionada à capacidade de independência do indivíduo. É quando ele desenvolve a competência de administrar o próprio equilíbrio, resultante dos conflitos cognitivos e emocionais inerentes a sua condição humana.

Os aspectos sociais referem-se aos padrões estabelecidos pela sociedade no que diz respeito à condição do indivíduo para assumir sua responsabilidade produtiva. Esses aspectos estão relacionados, principalmente, ao trabalho.

Do ponto de vista geográfico, a concepção de adulto é ainda mais difusa. Em algumas regiões, a entrada na vida adulta varia entre os 16 e os 21 anos. Algumas culturas africanas consideram adultos todos os maiores de 13 anos; mas, em quase todos os lugares do mundo, a idade limite entre a adolescência e a idade adulta é 18 anos, embora em alguns países o indivíduo seja considerado plenamente adulto somente aos 21 anos. Mas essa fase também é entendida como juventude.

Em relação aos aspectos econômicos, nas sociedades em geral, é muito comum conceber a idade adulta como aquela capaz de atingir a estabilidade econômica. É a fase em que, via de regra, o vigor físico, a capacidade intelectual e o dinamismo estão mais exacerbados, contribuindo para a conquista de sucesso profissional. Mas, na mesma proporção, vemos o aumento do desemprego, da baixa escolaridade e da falta de oportunidades econômicas, penalizando homens e mulheres que iniciam, nesta fase, não somente uma carreira profissional, mas também a constituição de uma família.

Um fenômeno social crescente na América Latina é o surgimento da “geração canguru”. Trata-se de indivíduos que moram com seus pais desde crianças, mas seguem normas de adultos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no Brasil, mais de oito milhões de pessoas, entre 25 e 40 anos, moram com os pais. Dentre outros fatores, este fenômeno está relacionado às condições econômicas, já que está cada vez mais tardia a tão almejada estabilidade.

Do ponto de vista legal, embora haja diferentes interpretações da lei, a legislação vigente reconhece a idade adulta como aquela em que a pessoa física passa a ser considerada capaz para os atos da vida pública. Dizemos que essa pessoa adquiriu a maioridade e está apta para exercer direitos próprios de adultos, contrair obrigações e ser responsabilizado civil e penalmente por suas ações.

Como vemos, são muitas as variáveis presentes na concepção de adulto. Oliveira (2010) procura formular esse conceito da seguinte forma: “Adulto é aquele indivíduo que ocupa o status definido pela sociedade, por ser maduro o suficiente para a continuidade da espécie e autoadministração cognitiva, sendo capaz de responder pelos seus atos diante dela”. Ela considera importante destacar que esse

conceito não pode estar desvinculado do contexto social, pois é no acordo entre os indivíduos e a sociedade que se estabelece o padrão de vida comunitária. Por isso, o conceito pode variar de uma sociedade para outra.

4.2.1 O trabalho como eixo privilegiado na construção do currículo

Do ponto de vista educacional, interessa-nos conhecer o adulto e suas características nas diferentes dimensões. Esse conhecimento nos ajudará na formulação de princípios orientadores para a construção de políticas públicas para esse segmento. Segundo dados do censo 2010, a população adulta não alfabetizada no Brasil é cerca de 15 milhões de pessoas. Se contarmos os analfabetos funcionais, esse número alcança o patamar de 33 milhões.

Ao pensarmos no educando adulto, é preciso considerar, entre outras coisas, que:

- a) o adulto já chega à escola com uma bagagem considerável de conhecimentos. Ele é um sujeito que já passou por diferentes situações de aprendizagem, ou na escola, ou fora dela, ou em ambos os contextos. Deve-se, portanto, partir dos seus conhecimentos prévios, de seu repertório cultural, de seus saberes informais, os próprios contextos dos quais são originários;
- b) o trabalho pedagógico com adultos deve ser pautado no diálogo e na horizontalidade nas relações. Uma característica do trabalho pedagógico com o adulto é que ele não admite relações de mando e poder, de hierarquização, de autoritarismo, práticas que trazem sérias consequências e prejuízos à formação deste adulto;
- c) há uma estreita relação entre idade adulta e trabalho, uma vez que o educando adulto encontra-se em sua fase produtiva. O crescimento profissional, por sua vez, está atrelado ao desenvolvimento cognitivo, por isso, grande parte dos adultos que retomam seus estudos espera ampliar seus conhecimentos para obter sucesso no emprego. Nesse sentido, o trabalho constitui-se como eixo fundamental na formulação do currículo.

A EJA, embora reconhecida oficialmente, por meio da LDBEN/96 como modalidade regular, tem pouco prestígio social. A população juvenil que dela faz

parte apresenta trajetórias marcadas pela exclusão social, o que faz desses jovens frequentadores da EJA sujeitos duplamente discriminados.

Segundo Sérgio Haddad (2000, p. 46), coordenador da pesquisa *Educação de Jovens e Adultos no Brasil 1986-1998*, trata-se, de maneira geral, de “indivíduos que, juntos com seus familiares, são marcados por carências socioeconômicas e culturais”.

As pessoas adultas são capazes de ir ressignificando suas trajetórias e preenchendo as lacunas de formação. Elas se inserem no mundo do trabalho sob o preço alto de adiar o sonho de uma formação escolar qualificada. Mas, a cada dia que passa, exige-se mais do trabalhador, e esta exigência está estritamente voltada ao domínio de conhecimentos formais, objeto de trabalho da escola.

Diante disso, não resta ao trabalhador outra saída a não ser voltar aos bancos escolares, pois aquilo que foi negado pelo imperativo da sobrevivência volta-se agora contra ele, excluindo-o do mundo do trabalho, constituindo-se agora como imperativo para a manutenção do emprego.

Muitas vezes, ocorre o que alguns especialistas chamam de *metáfora do estacionamento*: o indivíduo é obrigado a parar suas atividades profissionais para se requalificar. Esse tempo, em que estão *estacionados* no mercado de trabalho, e em plena atividade estudantil, pode lhes garantir, no futuro, uma maior qualificação profissional, e com isso a garantia de empregabilidade.

O currículo da EJA não pode ser pautado por esta lógica excludente. Dentre as questões curriculares relevantes, há que se pensar nas questões relativas ao tempo, ao espaço na EJA. É preciso que o tempo seja visto pela lógica da inclusão na vida social, que busca potencializar os sujeitos e inseri-los nas redes de proteção social.

Esse tempo não pode correr no sentido anti-horário da perda, da reposição de conteúdos perdidos, mas deve respeitar, acima de tudo, os diferentes sujeitos que habitam no espaço escolar, com suas diferentes necessidades.

Outra questão relevante na formulação do currículo refere-se aos sujeitos, como vimos no capítulo 1. Em relação ao público da EJA, Marta Kohl de Oliveira (1999, p. 59) afirma:

O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo... É o jovem, recentemente incorporado ao

território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida.

A partir da afirmação de Oliveira, vemos que o que define o público da EJA não é somente o recorte etário, mas, dentro deste recorte, uma determinada parcela da população a quem foi negado o direito à formação escolar.

Este adulto, que muitas vezes se considera culpado por não ter conseguido levar adiante sua escolaridade, chega nas salas de aula da EJA com muita ansiedade. Para alguns, a volta aos estudos acalenta uma esperança promissora de um emprego melhor. Para outros, o desejo de saber mais para ensinar os filhos na escola. Para muitos, apenas o desejo de ler a Bíblia, o ônibus, o jornal, enfim, ler o mundo e o que nele há para ser lido.

Mas há inúmeros casos de pessoas que buscam mais do que a aprendizagem formal. Elas buscam um espaço de sociabilidade. Buscam, muitas vezes, driblar a solidão, serem vistas, ouvidas, sentirem-se vivas.

Essa imensa diversidade presente na EJA exige que não haja modelos únicos e sim modelos híbridos.

Desta forma, tempo e espaço precisam garantir não só o acesso à EJA, mas, acima de tudo, sua relevância e significado. Em relação ao acesso e também à permanência, consideramos que a EJA deve oferecer flexibilidade de horário, maior número de escolas em diferentes regiões, oferta de vagas, material didático, merenda escolar, pois muitos educandos vêm direto de seus locais de trabalho etc.

O mais importante, no entanto, quando se pensa em tempo e espaço de aprendizagem é o reconhecimento de que se aprende em todo lugar e a todo tempo. O espaço escolar, nesse sentido, é apenas um dos vários ambientes de aprendizagem.

No entanto, como espaço privilegiado de construção do conhecimento, a sala de aula da EJA e o currículo que ali é construído não pode desconsiderar a dimensão do trabalho, tampouco os saberes dos educandos trabalhadores, afinal, aqueles que passaram boa parte de suas vidas num descompasso entre o tempo da formação escolar e o tempo do trabalho, chega a hora decisiva de buscar conciliar essas duas necessidades fundamentais.

Por entender o trabalho como eixo privilegiado na construção do currículo,

cabe-nos aprofundar nossa reflexão acerca do trabalho e de seu papel na emancipação dos sujeitos da EJA.

Mas de que concepção de trabalho estamos falando? Estamos falando do trabalho enquanto ação transformadora de homens e mulheres sobre a natureza, no sentido de modificá-la e de obter dela os bens necessários à sobrevivência. Essa ação não pode ser predatória, conforme apontam Antunes, Neri e Stanguerlim (2011, p. 11),

As graves crises econômicas e políticas do final do século 20 e início do século 21 provocaram a diminuição de postos de trabalho e a flexibilização das relações trabalhistas, entre outros aspectos. Quando se olha para a história, o que verificamos é que o trabalho sofre transformações. Passamos por formas de trabalho como a escravidão, servidão, trabalho assalariado... O trabalho vem sofrendo mudanças na forma, nos instrumentos utilizados, na apropriação do produto do trabalho e nas relações do trabalho com o produto. Para que o trabalho seja um meio de humanização de homens e mulheres, faz-se necessário buscar alternativas que favoreçam o desenvolvimento da potencialidade humana. É o que, por exemplo, Francisco Gutiérrez (1993) chama de educação socialmente produtiva, numa tentativa de resgatar a visão totalizante da produção, que expressa a identidade comunitária, que supõe uma intencionalidade e um modelo social de desenvolvimento. Desenvolvimento que é entendido para além do fenômeno econômico, como um aspecto da criação contínua do homem em todas as suas dimensões, desde o crescimento econômico até a concepção do sentido dos valores e metas na vida.

Para ser coerente com essa concepção de trabalho, nos referenciaremos em uma perspectiva de trabalho com base na Economia Solidária. Segundo Antunes, Neri e Stanguerlim (2011, p. 13), é necessário refletirmos mais sobre a relação entre o trabalho, a economia e a educação. Elas afirmam que,

Segundo Moacir Gadotti¹⁴, já nos anos de 1980, os envolvidos com a Educação Popular se apoiavam no trabalho como princípio educativo. Na Educação de Adultos, a alternância entre estudo e trabalho se constituía no fundamento de toda proposta pedagógica. Havia o entendimento de que o trabalhador não podia parar de trabalhar para estudar. Então, não bastava promover a conscientização e a organização popular. Era preciso associar a consciência crítica e organizativa, ao produtivo, ao trabalho e à renda. E começaram pela associação da educação comunitária com a economia popular, inspirados, sobretudo, nos trabalhos do economista chileno Luís Razeto. Este entendia a economia popular como um fenômeno que estava se generalizando na América Latina em função das profundas

¹⁴ Texto de autoria de Moacir Gadotti, adaptado por Ângela Antunes para o caderno Economia Solidária, da coleção Cadernos de Formação, do Projeto Mova Brasil: Desenvolvimento e Cidadania (ANTUNES; NERI; STANGUERLIM, 2011, p. 13).

transformações em curso. Naquele contexto, referiam-se a processos conhecidos como “economia informal”, “estratégias de subsistência”, “economia subterrânea” e outros similares.

Nesse sentido, Antunes, Neri e Stanguerlim (2011, p. 15) buscam explicitar o conceito de Economia Solidária utilizando as palavras de Moacir Gadotti:

[...] a economia solidária é um movimento de alcance global que nasceu entre os oprimidos e os velhos e novos excluídos, aqueles cujo trabalho não é valorizado pelo mercado capitalista, sem acesso ao capital, às tecnologias e ao crédito. É deles e dos ativistas e promotores da economia solidária, que emerge a aspiração e o desejo de um novo paradigma de organização da economia e da sociedade. [...] hoje, a economia solidária destaca-se como um rico processo em curso regido pelos princípios da solidariedade, da sustentabilidade, da inclusão social e da emancipação. Ela representa uma grande esperança de transformação do modo como produzimos e reproduzimos nossa existência no planeta.

Acreditamos que o currículo da EJA, ao contemplar a reflexão acerca do trabalho, não pode deixar de considerar esse novo paradigma. Os educandos e educandas que só conheceram o trabalho na perspectiva do capital, ao tomar contato com essa outra visão descobrem que sua força de trabalho pode ser colocada a serviço da construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

4.3 Tempo de recomeçar: a presença do idoso na EJA

[...] a sociedade capitalista estruturou um sistema educacional e produtivo coerente aos seus interesses e relegou os idosos ao esquecimento. A criança deve ser educada para que, quando adulto, venha a ser um trabalhador adequado às necessidades do capital. O jovem e o adulto devem ser formados e profissionalizados para assumir uma função específica da esfera produtiva e garantir assim a eficiência do sistema econômico em constante desenvolvimento e mudança. E o velho? Onde entra? A verdade é dura e cruel: não há lugar para o velho na sociedade capitalista. (PERES, 2005, p. 89).

O texto que acabamos de ler apresenta uma visão do idoso que não pode ser encarada como normal. Da mesma forma, entendemos que não é adequado o uso de eufemismos quando nos reportarmos ao idoso, conforme nos alerta Marques e Pachane (2010, p. 477-478).

[...] o substantivo “velho” deu lugar para “senhor idoso”, “senhor da terceira idade” ou “senhor de idade avançada”, tanto no gênero masculino como no feminino; e o substantivo “velho” permanece apenas com função adjetiva, quando nomeamos coisas antigas ou usadas. A palavra “velho” pode, no entanto, assumir distintos sentidos em distintas culturas e/ou ambiências, se, por um lado, pode trazer um sentido pejorativo, que carrega a imagem de algo decadente que está na hora de ser descartado, de alguém que não traz qualquer contribuição para o seu grupo social, ou de um ser dependente dos favores dos “capazes”, em algumas culturas pode significar experiências.

O que desejamos considerar aqui é justamente essa visão do idoso como sujeito produtivo, embora sua produtividade não seja mais marcada pela força de trabalho, mas sim pelos conhecimentos acumulados ao longo da vida. Mas ainda é precária a situação do idoso no Brasil. Segundo dados da *Síntese de Indicadores Sociais 2010 (SIS)* que busca fazer uma análise das condições de vida no País, tendo como principal fonte de informações a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2009), o analfabetismo ainda se concentra entre idosos, pessoas com menores rendimentos e residentes no Nordeste.

Os dados apontam que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade baixou de 13,3% em 1999 para 9,7% em 2009. Em números absolutos, o contingente era de 14,1 milhões de pessoas analfabetas. Destas, 42,6% tinham mais de 60 anos, 52,2% residiam no Nordeste e 16,4% viviam com ½ salário mínimo de renda familiar *per capita*.

Os maiores decréscimos no analfabetismo por grupos etários entre 1999 a 2009 ocorreram na faixa dos 15 a 24 anos. Nesse grupo, as mulheres eram mais alfabetizadas, mas os homens apresentaram queda um pouco mais acentuada, passando de 13,5% para 6,3%, contra 6,9% para 3% para as mulheres.

Esses dados revelam que o idoso ainda não está totalmente integrado à EJA. No entanto verificamos que a cada dia surgem novas possibilidades de inclusão dos idosos nas salas de aula da EJA.

Segundo o Documento Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte VI) (BRASIL, 2009, p. 29), e mais especificamente o documento intitulado *BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida*:

Os idosos começam a representar um número bastante significativo na população brasileira e tenderão a representar cada dia mais, face ao aumento da expectativa de vida (vive-se mais, portanto) e ao envelhecimento considerável de um significativo contingente da população. Em decorrência destas constatações, o Brasil hoje começa a compreender a importância de se preocupar com a qualidade de vida e com os direitos dos brasileiros com 60 anos e mais, como expressa, por exemplo, a aprovação do Estatuto do Idoso em 2003. Por um lado, a existência de idosos que não se escolarizaram, ou nem se alfabetizaram no país; por outro, a concepção do aprender por toda a vida, exigem repensar políticas públicas que valorizem saberes da experiência dos que, não mais vinculados ao trabalho, podem continuar contribuindo para a produção cultural, material e imaterial da nação brasileira, com dignidade e autonomia, mudando-se a tendência histórica de relegá-la ao ócio e a atividades pouco criativas e que não possibilitam assumir compromissos sociais com o legado de uma vida, na transmissão da herança cultural.

Diante disso, as políticas públicas não podem deixar de se preocupar com essa questão. Nos últimos anos temos acompanhado o crescimento da oferta de cursos para a 3ª idade em diferentes níveis. Isso mostra que a “velhice” não é mais considerada como o fim de uma vida produtiva, como muitos concebiam no passado. Hoje há um novo entendimento do envelhecimento. Ele é visto como um processo natural que todos atravessamos e que ocorre desde o nascimento até a morte. É um processo que envolve corpo e mente e é vivenciado de modo diferente em cada pessoa.

Em 1985, a Organização Mundial de Saúde (OMS) considerou idosa a população a partir dos 60 anos. Esta é a idade cronológica, mas o envelhecimento biológico é variável de uma pessoa para outra, dependendo das condições de vida. Existe uma disposição interna de cada pessoa idosa. Aqueles que mantêm os seus sonhos, a alegria de viver, realizam projetos de vida e cuidam de sua saúde física e mental, apresentam uma idade psicológica diferente da idade cronológica, sentem-se mais revitalizados, autoconfiantes. A velhice saudável e feliz não depende só da pessoa idosa, mas também das condições do contexto social, cultural e econômico.

Do ponto de vista da valorização da pessoa idosa, percebemos que ela varia de uma cultura para outra. Nas sociedades mais antigas, os conselhos de anciãos decidiam questões sérias de interesse da comunidade. Os idosos mais valorizados eram homens de posses, maduros, fortes e atuantes. A mulher idosa nem sempre recebia este prestígio. Eram úteis enquanto novas, para procriar e cuidar. Por outro lado, as mulheres de algumas tribos indígenas têm um papel decisivo. A opinião das

idosas é levada em conta e ela pode tanto resolver conflitos domésticos como dividir as tarefas de roçar, caçar e coletar.

Na sociedade urbana brasileira, apesar da crescente valorização da velhice, ainda restam preconceitos que precisam ser revistos. Idosos podem ser vistos como pessoas pouco produtivas, que dão preocupação e trabalho aos filhos, que tomam o lugar do trabalho que poderia ser destinado aos mais jovens etc.

Porém não percebem que os idosos que voltam a estudar o fazem justamente porque isso lhes foi negado triplamente: na infância, na juventude e na idade adulta. Agora, que já lhes sobra tempo para investir no crescimento pessoal, já que investiram anos de suas vidas no crescimento do País, há que se ter garantido esse direito.

Ainda no campo dos direitos, o idoso passou a contar, desde 2003, com o Estatuto do Idoso (Lei n.º 10.741/2003). No que diz respeito à educação, interessamos dois artigos em particular – os artigos 21 e 22 – que dizem respectivamente:

Art. 21 – [...] caberá ao poder público criar oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

Art. 22 – [...] nos currículos de diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Como seres inacabados, os idosos estão em constante processo de aprendizagem, por isso a Educação de Adultos tem sentido e por isso os idosos não podem ser desconsiderados nas políticas e na formulação do currículo.

No que tange à Educação de Jovens e Adultos, consideramos esse tempo da vida dos educandos idosos como tempo de recomeçar e de contribuir com a experiência e sabedoria acumuladas ao longo da vida.

Para concluir este capítulo valorizando a presença dos jovens, adultos e idosos na EJA, recorreremos às considerações de Pini (2009, p. 20-21):

A convivência entre jovens e idosos na EJA tem nos apontado inúmeros desafios. Talvez o primeiro deles seja como trabalhar com essas particularidades de cada um dos grupos.

Os jovens, muitas vezes movidos a uma necessidade de autoafirmação, apresentam atitudes agressivas em função da experiência negativa que viveram na escola. Necessitam conquistar espaço, mostrar que sabem, que são capazes. Representantes de diferentes movimentos como o *hip hop*, o qual inclui o *rap*, o grafite e a dança de rua, tão presentes nas periferias, são alternativas reais de projeção destas vozes como movimentos de denúncia e anúncio

das situações de violência e marginalização vivenciadas por estes jovens.

O currículo da EJA cada vez mais é desafiado a incluir a realidade dos educandos(as), tanto jovens quanto adultos. É preciso reconhecer e aproveitar de fato o conhecimento que trazem sobre os diversos conteúdos: a forma como aprenderam a reconhecer os números; as formas de medir que desenvolvem para diferentes situações, como o campo de futebol desenhado na rua para a pelada; os conhecimentos químicos nas fórmulas que as moças manipulam na tintura de cabelo e alisantes e nas receitas culinárias; as necessidades reais de leitura, como uma bula de remédio, um documento, um cartaz, o jornal, uma carta. Integrar esses conhecimentos prévios contribui para dar mais significado aos conteúdos formais.

As novas gírias, que para alguns educadores parecem não dizer nada, para os jovens dizem muito, pois formam sua identidade enquanto grupo, uma forma de contestar, de se fazer diferente. O essencial é integrar as “novidades” dos jovens, fazendo uma “ponte” com os conhecimentos que se pretende desenvolver, com as normas da língua, com as diferentes culturas, com a cultura popular brasileira, com as tradições etc.

A convivência intergeracional é produtora de conhecimento. É preciso que percebam o quanto um jovem pode ensinar a uma pessoa idosa e o quanto um idoso pode ensinar a um jovem. As idades diferentes, quando se encontram na EJA, precisam ter asseguradas o momento do diálogo.

Ao terem a oportunidade de refletir sobre suas posturas e sobre seus comportamentos, mudam suas atitudes e suas formas de atuações no mundo. O diálogo exige flexibilidade de ambas as partes. E não são apenas os jovens que precisam transformar-se. Os educadores também precisam aprender a ouvir, refletir, flexibilizar posturas.

Outro ponto essencial é que o currículo precisa considerar as características da sociedade atual, em constante transformação, e a relação da escolarização com este contexto, em sua função, não de meramente transmitir conhecimentos acumulados nem de preparar pessoas para o futuro, mas de influir no presente, na relação dinâmica do conhecimento, em movimento, em constante transformação.

As matrizes curriculares, ao garantirem o diálogo intergeracional na EJA, estarão possibilitando não só a aprendizagem dos conceitos escolares, mas estará contribuindo para uma convivência social pautada nos princípios da solidariedade, respeito às diferenças e outros valores tão necessários à construção de uma sociedade justa e cidadã.

CAPÍTULO 4**REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EJA – EXPERIÊNCIAS DE
CONSTRUÇÃO DE MATRIZES CURRICULARES PARTICIPATIVAS**

A educação é obra transformadora, criadora. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer alguém progredir significa modificá-lo. Por isso, a educação é um ato de desobediência e de desordem. Desordem em relação a uma ordem dada, uma pré-ordem. Uma educação autêntica reordena. É por essa razão que ela perturba, incomoda. É nessa dialética ordem-desordem que se opera o ato educativo. (GADOTTI, 1980, p. 89).

5 CAPÍTULO 4 – REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EJA – EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO DE MATRIZES CURRICULARES PARTICIPATIVAS

As concepções de currículo têm variado muito e ainda causam polêmicas, sobretudo quando se discutem parâmetros ou conteúdos programáticos. É natural que esse debate exista, pois **currículo** tem a ver com processo, movimento, percurso, como a etimologia da palavra o indica. As exigências da formação variam conforme o tempo e o lugar. O currículo não é estático. Ele é vida. Daí precisarmos sempre de uma “reorientação” curricular.¹⁵

Este capítulo pretende mostrar duas experiências de construção de matrizes curriculares participativas na área da EJA. Entendemos que a Reorientação Curricular, quando pensada como movimento participativo, rompe com o modelo que chamaremos de “construção descendente”¹⁶, ou seja, o currículo é organizado em instâncias superiores, consolidado em instâncias imediatamente inferiores e colocado em prática na base, pelos educadores, sem que estes tenham participado de sua construção em nenhuma das etapas. Nessa perspectiva descendente, o currículo é pensado por pessoas que não vivem o cotidiano em sala de aula e executado por aqueles que efetivamente conhecem os contextos e as características de cada comunidade. Essa forma de organizar o currículo desconsidera o diálogo e a escuta. A Reorientação Curricular, por sua vez, traduz-se na “construção dialógica ascendente”, permitindo que o processo se inicie na base e vá sendo consolidado pelas instâncias superiores, num movimento dialógico e participativo.

Experiências relativamente recentes têm nos mostrado que esse é o caminho, portanto pareceu-nos oportuno analisar duas experiências de Reorientação Curricular, uma no município de São Paulo, outra no município de Osasco.

A opção por estas duas experiências se deu em função de nossa atuação em ambas, onde tivemos a oportunidade de participar em condições diferentes, uma como professora titular da Rede Municipal de São Paulo e a outra como coordenadora do processo de Reorientação Curricular de EJA em Osasco na condição de assessoria.

¹⁵ Reorientação Curricular - *Desafios e perspectivas da construção de relações democráticas no espaço escolar*. Texto preparado para o 2º Congresso Nacional de Reorientação Curricular (Blumenau, SC, 3 a 5 de maio de 2000).

¹⁶ Essa expressão deriva do conceito defendido por Romão e Padilha, no livro *Autonomia da Escola, princípios e propostas* (GADOTTI, 1997, p. 75-89).

Poder acompanhar de perto a Rceja nos permitiu maior vivência do processo, motivo pelo qual iremos nos deter mais detalhadamente nessa experiência.

5.1 A experiência de Reorientação Curricular da EJA no município de São Paulo

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 2001 a 2004, teve como diretrizes a Democratização do Acesso e Permanência, Democratização da Gestão e Democratização do Conhecimento – Qualidade Social da Educação. Nessa perspectiva de democratizar a gestão, teve início em 2002 o movimento de Reorganização e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e adultos (Rceja). Esse processo contou com a participação de vários segmentos e tinha como objetivo formular e implementar propostas a partir do diálogo entre todos os envolvidos.

O movimento da Rceja se inspirou em três ideias fundamentais: superar o paradigma compensatório por meio da equidade educativa com maior flexibilidade; articular propostas e programas educativos às questões do mundo do trabalho e do mundo da cultura; e articular as aprendizagens pretendidas à formação política para a cidadania ativa.

A discussão em torno destas ideias se deu por meio de debates realizados nos NAEs e socializados para a rede em forma de publicações elaboradas por um coletivo com representantes da SME, das assessorias e dos NAEs.

Foi elaborada a Coleção *Uma nova EJA para São Paulo* e o caderno 1 foi organizado em três partes: a **EJA que temos**, a **EJA que queremos** e os **desafios** para a construção de uma nova EJA para São Paulo.

Em relação à **EJA que temos**, o documento destaca alguns elementos considerados responsáveis pela exclusão de muitos jovens e adultos da escola. São eles: Tempo e espaço, conteúdos, estrutura e funcionamento da escola, cultura profissional dos professores, formação docente e avaliação.

No que concerne à **EJA que queremos**, o documento destaca três pontos que foram recorrentes na fala dos educadores: currículo, formação dos professores e organização escolar. Os Núcleos de Ação Educativa (NAEs) debateram as questões e elaboraram cartas de intenções que foram encaminhadas à Diretoria de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos (DOT-EJA).

Em relação ao currículo, registraremos aqui trechos das cartas de intenções dos NAEs 1, 3, 5, 6, 10 e 13.¹⁷

NAE 1

[...] conteúdo adequado à realidade do aluno, não condensado; o aluno ser sujeito da escola e do processo.

NAE 3

[...] construção de um currículo com identidade própria, não reduzindo as questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, verificação de conteúdos mínimos.

NAE 5

[...] o ensino de jovens e adultos hoje desconsidera o conhecimento e experiência que seus alunos trazem e, quando o faz, não consegue estabelecer relação com o conhecimento historicamente construído dificultando, dessa forma, o acesso às tecnologias e benesses que a ciência traz para a humanidade, uma vez que grande parte dos alunos, ainda que aprendam alguma coisa, não passam de analfabetos funcionais.

NAE 6

[...] A construção de um currículo que pretenda levar em conta jovens e adultos das classes populares, moradores da periferia de São Paulo, trabalhadores dos mais diversos segmentos de mercado, oriundos de diferentes regiões brasileiras, desenvolve-se à medida que se estabelece um diálogo permanente entre a apreensão da realidade e a leitura dos elementos constituintes da cultura humana, num intenso esforço de ressignificação do contexto histórico cultural de seus interlocutores e agentes.

[...] as propostas de trabalho para EJA devem pautar-se em alternativas que não só reconheçam esse novo sujeito (que não é o mesmo excluído do passado) com sua bagagem constituída por sua história, mas também articulem práticas no sentido de sua permanência na escola, bem como contribuam para a construção de significância social ao processo educativo.

NAE 10

[...] que as discussões sobre a matriz curricular sejam amplas e atinjam todos os segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos.

NAE 13

[...] construir diretrizes para EJA as quais contemplem as questões do trabalho: desemprego, autonomia na geração de renda, economia alternativa.

No item Formação de professores, destacaremos apenas os trechos das cartas de intenções dos NAEs 6 e 12, embora todas os NAEs reforçaram a necessidade de formação dos educadores para a EJA.¹⁸

¹⁷ Os trechos selecionados encontram-se nas páginas 14, 15 e 16 do caderno 1 da coleção Uma nova EJA para São Paulo, 2004.

¹⁸ Os trechos selecionados encontram-se na página 16 do caderno 1 da coleção Uma nova EJA para São Paulo, 2004.

NAE 6

[...] Os desafios colocados ao trabalho docente, nesta perspectiva, apontam para [...] o educador como sujeito capaz de capturar, traduzir, relacionar os discursos e vivências de seus alunos com os seus e o do mundo em conjunto com outros educadores.

NAE 12

[...] atividade diversificada na JEI (*Jornada Especial Integral*) que melhore o desempenho em sala de aula, investir no trabalho coletivo, procurar assessorias e parcerias para EJA. Promover discussões sobre: construção de currículo contextualizado; planejamento adaptado ao aluno da EJA; construção de vínculos; projetos direcionados para EJA; relação professor-aluno; ensino de qualidade para clientela EJA; estímulo à participação ativa de alunos; reorientação curricular e ciclos. Encontros pedagógicos como espaço educativo teórico e prático com reflexão do exercício docente. (grifo nosso)

Em relação ao item Organização escolar, as cartas de intenções apontaram aspectos que gostariam que fossem modificados. São eles:

Carga horária: os tempos escolares podem ser flexibilizados, tanto na carga horária diária quanto na duração do curso, de modo que respeitem os processos de aprendizagem dos educandos (NAE 10).

Número de alunos por classe: reduzir o número de alunos por sala (NAE 1), devido à dificuldade de trabalhar a aprendizagem com salas numerosas (NAE 11).

Demanda: abertura de outros períodos, além do noturno para que os alunos tenham outras opções e atender assim a demanda (NAE 8), fazer uma análise criteriosa sobre os motivos da evasão e retenção e atuar de forma a diminuí-las; divulgação com maior ênfase das matrículas para o noturno (NAE 5).

Situação funcional dos docentes: adequação de jornada de trabalho dos professores (NAE 3); atribuição de aulas deve acontecer em fevereiro de cada ano, respeitando a procura dos alunos que normalmente ocorre em janeiro (NAE 8); garantir presença de professor adjunto (NAE 12).

Materiais didático-pedagógicos: política para criação de um “acervo” de materiais didáticos (NAE 13), como livros didáticos e paradidáticos, vídeos, jornais e revistas (NAE 11) e para apoio aos professores de EJA (NAE 8).

Sala de leitura e informática: encontros de Informática Educativa e Sala de Leitura, não só com POIE (Professor Orientador de Informática Educativa), ou OSL (Orientador de Sala de Leitura), mas sim com os próprios professores articulando as diferentes áreas do conhecimento (NAE 2).

Relações UEs, NAEs, DOT, SME: propostas de formação pedagógica para EJA (Suplência, MOVA e CIEJA) devem ser pensadas e executadas coletivamente e de maneira integrada (NAE 13); amparo do NAE às propostas e projetos elaborados pelas UEs (NAE 8); ampliar os fóruns decisórios, para além daqueles já existentes buscando construir uma nova relação SME/Escola/Comunidade.

Projeto Político-Pedagógico e Gestão: respeitar a opção de

jornada dos professores dando autonomia às escolas para elaborar a carga horária, projetos e formação continuada dos docentes de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, sendo discutido e votado pelo Conselho de Escola (NAE 8); propiciar a efetiva participação dos alunos nos fóruns de decisão como: Grêmios Estudantis, Conselho de Escola, APM, CRECE etc. (NAE 3).

Quanto aos **desafios para realizar a “EJA que queremos”**, as cartas de intenções reconheciam a complexidade da tarefa e apontavam a necessidade de:

- a) desenvolver processos formativos que não se restringissem somente à dimensão escolar;
- b) apoiar e favorecer a formação política dos educadores;
- c) promover uma maior aproximação entre EJA e MOVA, superando a histórica separação entre estas duas modalidades.

Destacavam também a necessidade de romper com o modelo da escola regular, adotando para a EJA uma estrutura mais flexível e um currículo com identidade própria. As cartas reconheciam também a necessidade de um olhar sensível para o educando da EJA de modo a considerar suas experiências, seus problemas, suas diferenças, suas potencialidades e suas peculiaridades.

Para contribuir com o processo da Rrceja, a SME contou com a assessoria de instituições ligadas ao Fórum de EJA de São Paulo, de modo a contemplar as discussões que vinham sendo feitas nestes coletivos instituintes, aproximando o desejo da SME às lutas dos movimentos populares.

Esta aproximação também possibilitou uma maior integração entre EJA e MOVA, já que uma das intenções dos fóruns era fortalecer o MOVA e o modelo de parceria que ele promovia.

Ao propor uma análise da experiência de São Paulo, cabe-nos mais uma vez destacar o lugar de onde falamos. Na condição de professora da Rede, descreveremos o processo vivido, destacando aspectos que julgamos terem sido positivos e aspectos que, a nosso ver, foram dificultadores.

Começaremos pelos aspectos que contribuíram com a melhoria da EJA na Rede e com a nossa formação profissional:

- a) a própria ideia de reorganizar e reorientar o currículo foi para nós, educadores algo inspirador, pois retomava um movimento iniciado em 1989 quando Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação. A descontinuidade do Movimento de Reorientação Curricular na SME iniciado naquele período trouxe a nós,

professores comprometidos com a transformação, um grande desalento. A retomada desse movimento nos fez acreditar na renovação das ideias, das práticas e das concepções dos educadores;

- b) a oportunidade de formação em serviço foi outro aspecto positivo. Nesse período foram oferecidas várias oportunidades de participar de palestras, debates e grupos de estudos. Os horários de trabalho pedagógicos (HTPs) eram orientados por leituras sobre currículo, visão de área e temas relacionados ao currículo na EJA;
- c) o fortalecimento da EJA na Rede foi outro aspecto que mereceu destaque. A condição da EJA nas escolas, no período explicitado, era bastante precária. A redução do número de educandos possibilitava o fechamento de salas. A proposta de reorganizar e reorientar o currículo estava intimamente ligada à existência de uma EJA na Rede, portanto passou-se a investir na ampliação da oferta, por meio da divulgação e acolhida dos educandos;
- d) destacamos também como bastante positivo o diálogo que se estabeleceu com experiências curriculares de outros estados. Os encontros de trocas de experiências permitiram visualizar contextos diferentes em alguns aspectos, mas semelhantes em outros, mostrando o caráter plural do currículo e a necessidade de reconhecer as especificidades de cada contexto. Ouvir falar como os problemas foram resolvidos em outras situações nos ajudava a pensar novas formas possíveis de solucionar os nossos problemas.

Com relação aos aspectos dificultadores e desfavoráveis, destacaremos:

- a) não houve momentos de participação direta dos educandos no processo da Rrceja, pelo menos não em encontros institucionais. Alguns NAEs incentivaram a realização da Leitura do Mundo, cuja metodologia contempla as vozes de todos os sujeitos da EJA, mas avaliamos que o processo seria mais rico se tivesse contado com a participação direta destes sujeitos;
- b) a relação entre o tamanho da Rede Municipal de São Paulo e o tempo de desenvolvimento da Rrceja também foi um elemento dificultador. A descontinuidade do processo não permitiu consolidar um quadro mais exitoso. Como educadora da Rede, não percebemos um grande avanço em termos de produto, mas reconhecemos um grande avanço no processo;
- c) ainda relacionado com a questão temporal, um processo como este requer um amplo tempo de sensibilização, pois exigirá dos professores um “compromisso” a

mais. Diante das precárias condições a que muitos estão submetidos, como baixos salários, dupla e até tripla jornada de trabalho, não é tão fácil contar com o engajamento destes profissionais. Há a tradicional resistência, cansaço, desânimo que precisam ser problematizados com vista a uma mudança de comportamento. Constatamos que o tempo não foi suficiente para angariar maior adesão docente ao processo da Rrceja;

- d) por fim, percebemos também, principalmente ao analisar os trechos das cartas de intenções, uma certa imaturidade política que não permitiu aos participantes do processo perceberem a importância do momento e a oportunidade que tinham para, ousadamente, propor e consolidar um currículo construído com eles e não para eles. Algumas falas das cartas de intenções revelam uma postura, de certa forma, passiva e dependente, colocando nas mãos de outrem aquilo que cabe aos educadores garantir (ex.: conteúdo adequado à realidade do aluno, não condensado; o aluno ser sujeito da escola e do processo). Percebemos a ausência de propostas concretas, de estabelecimento de metas e de engajamento político na execução das propostas e metas.

Como toda ação que envolve um grande coletivo, a Reorganização e Reorientação Curricular da EJA em São Paulo encontrou desafios, superou obstáculos, mas, acima de tudo, representou um importante momento da história da EJA no município.

5.2 A experiência de Reorientação Curricular da EJA no município de Osasco

Na descrição que faremos da Receja em Osasco iremos falar de um lugar diferente; portanto o olhar sobre o objeto também será diferente. No entanto, nos propomos a analisar imparcialmente as duas experiências, ressaltando as semelhanças, as diferenças, as complementaridades e o legado deixados por elas.

O Processo de Reorientação Curricular da EJA em Osasco (Receja) se iniciou no segundo semestre de 2007. Foram realizados encontros para levantamento de dados, para ampliar a reflexão sobre a EJA e para levantar propostas para esta modalidade.

A Receja em Osasco precisava se estruturar de forma a incorporar as

contribuições da comunidade escolar como um todo e mais especificamente as vozes dos educandos, dos educadores, da comunidade e dos gestores das escolas que tinham EJA.

Para que se pudesse contar com a participação dos segmentos acima mencionados, foi criado um Grupo de Trabalho, composto por representantes destes segmentos. A composição do grupo se deu por adesão voluntária e a única orientação é que estivessem representadas todas as unidades educacionais de Osasco. Os educandos e a comunidade não participaram deste grupo, mas foram consultados e ouvidos em outras ações promovidas pela EJA.

Desde os primeiros encontros, a discussão esteve centrada no currículo e foram analisadas algumas experiências de organização curricular para conhecer as experiências exitosas de outros municípios. Para tanto, os participantes do GT receberam, logo nos primeiros encontros, a revista *Alfabetização e Cidadania*, publicada pela Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) com o tema “Práticas educativas e a construção do currículo”. Não foi possível promover a troca de experiências presencialmente, como ocorreu na Rrceja paulista, mas os relatos da revista permitiram o conhecimento de cada contexto.

Buscou-se também conhecer o que as pesquisas acadêmicas falam sobre a EJA e foram analisados textos do documento *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*, da série Estado do Conhecimento, n.º 8, coordenado por Sérgio Haddad.

A fim de ampliar a concepção de currículo presente no grupo, foram analisados os textos: *Currículo, complexidade e círculo de cultura* (PADILHA, 2004, p. 117-181), trecho do livro *A aventura de inovar* (CARBONELL, 2001, p. 51-69), *Os sete saberes da educação* (MORIN, 2007), *Os educandos, seus direitos e o Currículo* (ARROYO, 2007).

Foram também oferecidas ao GT da Receja duas palestras, uma com o Prof. Carlos Alberto Torres, professor da Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA) e estudioso da educação do Brasil e outra com o prof. Luis Carlos de Oliveira, diretor da Rede Municipal de São Paulo, pesquisador da educação socioambiental. A palestra do Prof. Torres versou sobre o tema “A educação de Jovens e Adultos e a responsabilidade do estado democrático”. O prof. Luis Carlos de Oliveira falou sobre “O papel do gestor público na construção de práticas libertadoras”.

Mas assim como o currículo escolar deve privilegiar a adoção de múltiplas

linguagens como forma de valorizar as diferentes dimensões humanas, buscou-se também orientar as reflexões a partir da linguagem teatral. Optou-se pela metodologia do Teatro do Oprimido, com a abordagem do teatro imagem, em que os participantes foram provocados a analisar algumas situações cotidianas que interferiam diretamente na concepção de currículo subjacente ao grupo. A reflexão a partir da linguagem cinematográfica também foi utilizada com a análise do filme *Nenhum a Menos* do diretor chinês Zhang Yimou.

A metodologia utilizada no GT permitiu o protagonismo dos participantes, resultando num processo de construção coletiva efetivamente fundado na dialogicidade e autonomia dos sujeitos envolvidos.

Nesse processo, educandos, educadores, comunidade, trio gestor, equipes da Secretaria de Educação tiveram voz e a escuta se deu de forma diferenciada para cada segmento.

Os educandos foram instigados a refletir sobre os desafios que se apresentavam para a construção de uma escola de boa qualidade, respeitando os tempos e os espaços dos jovens e adultos. Eles apontaram os aspectos positivos e os que poderiam ainda ser melhorados, por meio de duas formas de expressão plástica. No contexto do I Encontro¹⁹ foi a colcha de retalhos, construída num processo socializado ascendente, onde cada classe discutiu o que queria retratar e representou isso em um pedaço de tecido de um metro quadrado. A síntese de cada sala compôs a colcha da escola que, somada às demais, formou uma grande colcha com cerca de trinta e cinco metros quadrados.

No contexto do II Encontro, a forma de expressão plástica foi a elaboração das bandeiras, que foi escolhida por ser símbolo de integração do grupo. Cada escola confeccionou sua bandeira, num processo coletivo, com a participação de educandos e educadores dos diferentes anos/séries.

À semelhança da experiência de São Paulo, a colcha de retalhos partia da análise dos educandos sobre a “EJA que temos” e “A EJA que queremos”. Esta análise trouxe novos elementos à discussão da EJA em Osasco.

Em relação à **comunidade escolar**, os participantes do Encontro registraram nas colchas de retalhos o perfil da comunidade escolar afirmando tratarem-se de pessoas guerreiras que, apesar das dificuldades cotidianas, se

¹⁹ Maiores informações sobre os dois encontros podem ser encontradas no Anexo A.

dedicam para que o espaço escolar seja um ambiente solidário e de boa convivência. Os educandos são trabalhadores, em sua maioria, e buscam na escola a aprendizagem necessária ao seu desenvolvimento intelectual e também um lugar de sociabilidade. Declararam que, além de aprenderem, eles se divertem e fazem boas amizades. Quanto aos educadores, os educandos afirmaram que são ótimos e trabalham em sintonia com os educandos. Da mesma forma se referiam aos funcionários de apoio.

Em relação ao **espaço**, a visão que os educandos tinham do espaço é de um lugar onde aprendiam e compartilhavam experiências. Consideravam a sala de aula acolhedora e, em algumas escolas, apontaram a necessidade de maior conservação e limpeza. Avaliaram que a merenda era boa.

Em relação à **metodologia de ensino e aprendizagem**, afirmavam que o ensino era excelente, os professores muito atenciosos; mas que dependia também do interesse dos educandos para melhorar mais. Segundo eles, a EJA trouxe oportunidades, experiência, sabedoria, crescimento e dignidade às suas vidas. Apesar da boa avaliação, declararam que faltavam materiais para aprenderem cada vez mais.

Quanto à **EJA que queremos**, os educandos declararam querer uma educação que realize sonhos. Em relação ao espaço, eles reivindicavam a utilização da sala de leitura, da quadra de esportes, da biblioteca e da sala de vídeo. Pediram também estacionamento com segurança. Em algumas escolas apareceu a solicitação por bebedouros, banheiros limpos com papel higiênico, livro didático, bons vídeos, café e computadores nas escolas que não têm. Segundo os educadores, precisaria haver conscientização para manter a escola limpa e sem pichações. Declararam ter que haver mais respeito entre educadores e educandos.

Uma das questões que apareceu em quase todas as salas foi a continuidade dos estudos. A maior reivindicação era que o Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª) fosse oferecido pela Rede Municipal de Ensino, pois com a municipalização o Segundo Segmento do Ensino Fundamental passou a ser oferecido pelo Estado. Alguns educandos pediam um ano para cada série, bem como atividades extraclasse, teatro, um professor para cada série, aulas de inglês, cursos profissionalizantes, aulas de informática e passeios culturais.

O II Encontro procurou levantar com os educandos questões relativas à

diversidade a fim de que fossem contempladas na proposta curricular as diferentes diferenças presentes na EJA. As bandeiras expressaram essa diversidade e apresentaram um belíssimo conjunto de cores, matizes e texturas. Nos Círculos de Cultura surgiram as seguintes questões:

- a) que o currículo da escola considere a diversidade étnico-racial, afetivo-sexual, geracional etc., construindo estratégias de combate à discriminação e ao racismo, superando as situações de exclusão;
- b) que as escolas assegurem o acesso e a permanência de todos, tendo como resultado a qualidade social da educação;
- c) continuidade e ampliação do programa MOVA e maior integração com EJA;
- d) que se criem estratégias para combater a evasão na EJA.

Na perspectiva da Leitura do Mundo, a Receja realizou a caracterização socioeconômica da EJA. O GT aplicou junto aos educandos 229 questionários com perguntas acerca da faixa etária, etnia, sexo, estado civil, religião, renda mensal, escolarização e levantou muitas outras informações. Essa amostragem nos permitiu visualizar quem são os educandos, o que fazem, quais são suas aspirações, enfim para que sujeitos o currículo tem que ser pensado e como o currículo da EJA poderá responder às ansiedades daqueles educandos? Da mesma maneira, o perfil dos educadores e gestores também foi traçado e os dados dessa pesquisa foram registrados no caderno 1 da Receja, publicado em junho de 2008. Nesse caderno, também foram apresentados pontos levantados pelo grupo que precisavam ser problematizados, a fim de estabelecer diretrizes comuns a toda a EJA no município. São eles:

- a) salas multisseriadas;
- b) critérios de avaliação e sistema de menções;
- c) organização e funcionamento da EJA (tempo e espaço);
- d) material didático utilizado na EJA;
- e) inclusão de pessoas com deficiência.

As unidades educacionais de Osasco realizaram outros momentos de Leitura do Mundo e um deles foi por meio da Festa da Escola Cidadã, uma importante metodologia que levanta dados numa perspectiva sócio-antropológica. Todas estas ações compuseram o marco referencial para a elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico e da proposta curricular da EJA em Osasco.

5.2.1 Concepção de currículo para o GT da Receja

Os debates e discussões realizadas nos encontros do GT da Receja nos permitiram perceber a concepção que o grupo tinha em relação ao currículo. Transcreveremos, a seguir, em forma de tópicos, as sínteses das falas dos educadores com relação ao que entendem por currículo.

- a) Currículo é um instrumento que tem como objetivo levar em conta a diversidade, que precisa ser revisto permanentemente com objetivos definidos e necessita da participação de todos os envolvidos no processo educativo.
- b) O currículo deve estar voltado para a transformação da realidade social, sendo compreendido como produto de reflexão crítica sobre a relação estabelecida entre os saberes científicos e a prática social dos indivíduos.
- c) Ele deve promover a ligação entre os princípios e a prática, englobando tanto o conteúdo a ser ministrado quanto as características da comunidade ou região.
- d) O currículo visa ampliar a educação restrita a quatro paredes para além da escola, sendo uma ferramenta para usufruir e compreender as manifestações culturais, sociais e econômicas da sociedade em que vivemos.
- e) Uma proposta curricular deve considerar o processo de produção do conhecimento e as histórias de vida dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, torna-se necessário repensar a seguinte questão: para atender a qual expectativa o currículo escolar está organizado?
- f) A definição de um currículo dentro de um sistema municipal de educação não pode ser descontextualizada de significância política. Devemos procurar desenvolver certas linhas gerais.
- g) Há a necessidade de planejar e construir um currículo que possa extrapolar a formação dos educandos e que não se reduza a definir os conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, verificação do rendimento mínimo, mas que envolva todos os atores do processo, numa prática de problematizar, analisar e sintetizar conhecimentos.

Podemos perceber, a partir do explicitado acima, que o grupo tem clareza do papel do currículo no contexto de uma educação cidadã. No entanto, outras problematizações se faziam necessárias a fim de ampliar essa concepção. Uma das questões era: O que diferencia um currículo da EJA em relação às demais modalidades?

De acordo com o GT da Receja, o educando adulto traz em sua trajetória vivências de situações muito mais amplas. Durante sua vida, ele teve que buscar alternativas para resolver inúmeros problemas presentes no cotidiano, o que fez com que desenvolvesse mecanismos de adequação à sociedade, apesar da pouca ou nenhuma escolaridade. As leituras que fazem, mesmo sendo analfabetos, imprimem a estes sujeitos um saber a mais, uma capacidade de resolver problemas, enfim, uma competência que pode ser utilizada em favor de sua aprendizagem.

Neste contexto, partir das experiências de vida é pré-requisito para a formulação do currículo da EJA.

Outra questão que o caracteriza é que este currículo deve estar voltado para as exigências significativas do dia a dia, para o exercício da cidadania, para os diferentes modos de vida e para o mundo do trabalho.

O GT da Receja procurou refletir sobre estas questões a fim de, entre outras coisas, identificar se as práticas cotidianas dos educadores e educadoras consideram a especificidade deste segmento.

Outra questão bastante significativa para subsidiar uma reorientação curricular é saber qual a visão que se tem do educando da EJA.

De acordo com o GT da Receja, os educandos da EJA Osasco são pessoas que:

- a) não puderam concluir seus estudos na idade própria, por ter que trabalhar para ajudar em casa; outros, por não terem oportunidade de acesso e por não ser obrigatório, deixaram de frequentar e/ou nem chegaram a matricular-se em uma escola;
- b) possuem grande vontade de crescer socialmente, e acreditam que os estudos podem mudar suas vidas;
- c) vivem em relativa situação de pobreza, moram em casas cedidas, alugadas ou área livre e são verdadeiros sobreviventes nessa exclusão que os cerca;
- d) são adultos, homens e mulheres; empregados e desempregados; filhos, mães e pais; moradores urbanos da periferia;
- e) a EJA atende a uma ampla faixa-etária e os educandos possuem objetivos específicos quando decidem voltar a estudar;
- f) verifica-se que a maioria dos adolescentes são egressos do ensino regular que pela faixa-etária não puderam mais continuar cursando o período diurno.

Da mesma forma, cabia refletir sobre a visão que se tem do profissional que atua na EJA. O grupo de trabalho ponderou que hoje os professores são

mais dedicados, interessados e melhor preparados para atuarem na EJA. Segundo eles:

- a) trata-se de profissionais responsáveis, que se identificam com a realidade do educando em cumplicidade na jornada diária;
- b) a grande maioria é de mulheres, que possuem dupla jornada de trabalho;
- c) envolvem-se bastante nesse segmento, pois o trabalho com adultos é um desafio que possibilita perceber as conquistas do(a) educando(a) muito mais rapidamente do que o universo infantil;
- d) são habilitados, como prevê a legislação: indivíduos versáteis, ligado às questões do dia a dia, com formação para atender às especificidades da sua clientela;
- e) são profissionais bem preparados e capacitados para este fim, porém nem sempre são bem remunerados;
- f) os educadores da EJA demonstram paixão pela profissão, até porque, além de atuarem como profissionais da educação, eles contribuem para assegurar os direitos fundamentais dos educandos;
- g) a grande maioria já está engajada no ensino da EJA há mais tempo e possui uma grande bagagem de conhecimento pedagógico.

O grupo afirma ainda que alguns educadores acumulam a função de educador com o cargo de gestão (diretor, coordenador etc.) e se realizam profissionalmente dando aulas na EJA.

Percebemos que o coletivo de educadores traçava uma autoimagem muito positiva e poucas críticas faziam de sua atuação e formação. Entendemos que esse comportamento dificultaria processos de mudança que se faziam necessários para responder, principalmente, às questões colocadas pelos educandos em relação à EJA que desejavam ter. Nesse sentido, os profissionais da EJA foram orientados a analisar seus itinerários formativos tentando localizar onde há a carência de complementação da formação. Procuramos reforçar que sempre é possível saber mais e o educador pesquisador complementa diariamente a sua formação, quando faz da pesquisa sua ferramenta de trabalho.

Outra questão bastante relevante nas discussões da Receja foi a evasão. Ao contrário do que ocorre nos outros segmentos educacionais, nas salas de aula da EJA, a evasão é um fenômeno muitas vezes visto como natural. No entanto, não se pode naturalizar algo que promove a exclusão e aumenta cada vez mais a desigualdade.

O desafio que o GT apresentava era definir estratégias de combate à evasão e implementá-las com vista à redução desta prática tão presente nas salas de aula da EJA.

Uma das ações em relação a isso foi levantar as possíveis causas da evasão nas unidades educacionais em Osasco. O GT da Receja detectou algumas situações causadoras da evasão. São elas:

- a) horário de trabalho (muito instável);
- b) problemas de saúde e problemas de famílias;
- c) retorno à cidade natal;
- d) viagens (para visitar familiares, férias);
- e) dificuldade em deixar os filhos na guarda de alguém;
- f) desânimo e desmotivação quando apresenta muita dificuldade para aprender;
- g) cansaço físico;
- h) dupla jornada, trabalho/escola;
- i) insegurança do próprio educando;
- j) horário de trabalho não compatível ao horário da escola;
- k) quebra constante na sequência dos dias de aulas;
- l) troca de professores de ano para ano;
- m) trabalho em turnos, assim como as horas-extras nas empresas em que trabalham;
- n) moradia distante e a carência de ônibus que serve o bairro;
- o) professor que não valoriza e desconhece a realidade do educando;
- p) conteúdos não condizentes com a realidade dos educandos;
- q) falta de compromisso com a escola em favor da religião.

As sínteses elaboradas a partir do registro destas questões nos permitiram enxergar a concepção de currículo que permeava a EJA em Osasco e apontar elementos para o levantamento dos princípios e diretrizes para este segmento.

5.2.2 Princípios e diretrizes da EJA em Osasco

O crescimento e a valorização da EJA no Brasil, especialmente nos últimos anos, tem provocado o mesmo movimento nos estados e municípios comprometidos com o

fortalecimento da educação pública e popular. Isso foi verificado no município de Osasco.

Ao traçarmos a linha do tempo da EJA em Osasco, a partir do ano de 2001, percebemos que o número de matrículas permaneceu um tempo estacionada, mas recebeu um forte impulso nos últimos anos. Além dos dados numéricos, que revelam o fortalecimento da EJA e ampliação do acesso, os educadores receberam investimento na formação profissional por meio da formação continuada e da participação em encontros e conferências.

Segundo dados do município, em 2001, a EJA atendia a 1.143 educandos em 32 unidades educacionais e dois núcleos (sindicato e Igreja), com 86 professores, portanto, 86 salas de aula.

No ano seguinte, foram 1.019 educandos matriculados, mas permanecia o mesmo número de educadores e de salas de aula. Em 2003, houve um pequeno aumento do número de matrículas, em relação ao ano anterior, chegando a 1.170 matriculados, porém o número de professores diminuiu para 82.

Em 2004, o número de educandos cai para 1.021 (no início do ano) e chega ao início de 2005 com 896 educandos(as) apenas.

Logo no início (1º semestre de 2005), as matrículas aumentam para 1.623 e chegam ao final daquele ano com 1.821 educandos matriculados. Percebe-se aí um grande investimento na abertura de novas salas e na valorização da EJA. Em 2006, amplia-se a oferta atendendo 1.821 educandos.

Continua o crescimento em 2007, passando a atender 2.185 educandos (121 com necessidades educacionais especiais, incluídos na sala regular de EJA).

Em 2008 amplia-se o atendimento nas EMEFs, passando de 34 para 37 escolas. Os(As) educando(as) dos núcleos do sindicato e da Igreja passam a ser atendidos nas EMEFs próximas desses núcleos e foram montadas 4 salas para atender educandos no período diurno na EE Edmundo Burjato.

Em 2009, a EJA em Osasco contava com 2.558 educandos(as), 145 salas de aula e igual número de professores. Em relação à dimensão populacional do município, reconhecemos que a oferta ainda era tímida e por isso foi elaborado um plano de divulgação que envolvia a participação de carros com alto-falante passando pelas ruas onde a demanda era menor, fixação de cartazes em pontos comerciais e divulgação via rádio.

É importante que se registre também a experiência-piloto da EJA com

Orientação Profissional (EJA-OP). No primeiro semestre de 2008, duas escolas vivenciaram essa experiência. No segundo semestre, foram quatro escolas contempladas com esse projeto.

Estes dados mostram um salto qualitativo e quantitativo em 2007 e 2008.

A partir das leituras, reflexões, sínteses, sistematizações feitas ao longo dos encontros de formação, das conferências, dos encontros do GT e, acima de tudo, diante do contexto em se apresentava a EJA em Osasco, foram organizados alguns princípios e diretrizes desta modalidade no município. São eles:

- a) o Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola deve contemplar as especificidades da EJA;
- b) a Educação de Jovens e Adultos de Osasco deverá observar as características e necessidades de seus educandos;
- c) a matriz curricular adotada na EJA deverá respeitar as histórias de vida dos educandos, partindo de suas experiências e conhecimentos construídos ao longo da vida, ampliando e ressignificando-os; ela deverá considerar as diferentes dimensões humanas como a cognitiva, afetiva, ética, cultural, estética e política, visando à formação integral do educando, a fim de superar a dicotomia que tem caracterizado a educação, que separa mente de corpo;
- d) a EJA deve reconhecer a convergência que há entre as demandas do mundo do trabalho e as demandas da vida; para isso, deverá levar em conta o desenvolvimento de competências cidadãs, pois elas estarão presentes no mundo do trabalho;
- e) a EJA deve pautar-se nos referenciais freirianos, e no sócio-construtivismo, organizando o trabalho pedagógico a partir da Leitura do Mundo e das situações significativas ao educando e das questões geradoras do seu contexto;
- f) a diversidade presente no campo da EJA deverá ser razão de enriquecimento da aprendizagem, não um fator limitador da mesma.

5.2.3 Organização, estrutura e funcionamento da EJA Osasco

No período em que foi realizada a Receja, a EJA em Osasco estava estruturada da seguinte forma:

- **Em relação ao tempo e espaço**

A EJA em Osasco equivale ao primeiro segmento do ensino fundamental e estava estruturada em anos/séries, sendo que o primeiro ano (equivalente à alfabetização) tinha a duração de um ano e os demais, com duração de seis meses cada. O educando que fizesse o curso completo, sem nenhuma reprovação no percurso, concluiria em dois anos e meio.

Segundo consultas feitas no processo de formação, não havia consenso entre os educandos sobre a duração do curso. Alguns defendiam a ideia de que seis meses era pouco tempo para garantir uma aprendizagem efetiva e propunham que o curso completo tivesse a duração de quatro anos. Outros defendiam a ideia de que já perderam muito tempo na vida e agora precisavam de um curso mais aligeirado.

No período analisado, as salas de aula da EJA funcionavam nos prédios das unidades educacionais. Os cursos eram predominantemente noturnos com carga horária de 20 horas semanais distribuídas em 4 horas diárias de segunda a sexta-feira.

Um outro problema em relação à questão do tempo é que o horário de entrada (18h) era incompatível com a realidade dos educandos. A incompatibilidade do horário era um dos fatores que interferiam na frequência, portanto era um problema que precisava ser solucionado de maneira a garantir o acesso e a permanência dos educandos até o final do curso.

Em relação ao espaço, um problema que apareceu bastante na Leitura do Mundo foi a pouca, ou quase inexistente, utilização de todos os espaços da escola pela EJA. Segundo relato dos educandos, os diferentes espaços de aprendizagem da escola permaneciam fechados à noite, restringindo a permanência do educando à sala de aula e ao pátio. Para eles, a escola deveria garantir os mesmos acessos e direitos a todos.

Segundo diálogos realizados, os participantes entendiam que esta questão só seria resolvida quando a comunidade escolar se conscientizasse de que a EJA não é uma hóspede da escola. Ela faz parte, está integrada e deve usufruir dos mesmos direitos das outras modalidades. Em relação ao uso dos espaços, o que se pensava para o ensino diurno deveria ser pensado para o noturno. A vida que pulsa durante o dia não poderia perecer à noite. Os educandos da EJA têm direito à mesma merenda servida durante o dia. Têm direito a utilizar os equipamentos disponíveis e se sentirem acolhidos pela equipe escolar.

- **Em relação à organização do ensino**

No período em que se realizou o processo da Receja, a EJA em Osasco adotava o sistema de seriação com aprovação ou retenção ao final de cada período letivo, que poderia ser de um ano para a 1ª série (alfabetização) ou seis meses para as séries subsequentes, diferente do que ocorria no primeiro segmento do ensino fundamental na Rede, que adotava o sistema de ciclos.

Muito se discutiu sobre as vantagens e desvantagens do ciclo. Os defensores desta proposta acreditavam que o ciclo permitia um tempo maior para o desenvolvimento de um conjunto de saberes. Segundo eles, em vez de ter que fazer paradas a cada período, o ciclo permitia que cada educando, a seu tempo, respeitando seu ritmo, avançasse na aprendizagem do todo, chegando junto com os demais no final do ciclo. O que não podia acontecer é que as intervenções pedagógicas, no sentido de auxiliar cada trajetória, fossem feitas só no final do percurso.

Ainda de acordo com esses educadores, o ciclo também permitia que o educador tivesse um tempo maior para avaliar o educando e fazer as intervenções necessárias à superação das suas dificuldades. Seis meses era um período muito curto para promover um criterioso processo de sondagem e caracterização de cada educando, diagnosticar as principais dificuldades e promover um cuidadoso acompanhamento. Esse processo requeria tempo, familiaridade com o educando, pesquisa e busca de soluções inovadoras. Sem este tempo e estas estratégias, o ciclo correria o risco de ser mal compreendido.

Aqueles que eram contrários aos ciclos alegavam que ele era o responsável pela promoção indiscriminada, tanto daqueles que aprenderam o conteúdo quanto dos que tiveram uma aprendizagem incipiente.

Nas discussões realizadas, percebeu-se que tal conceito não se inscrevia dentro de uma proposta curricular que partia dos saberes e das experiências de vida dos educandos e que via a aprendizagem do ponto de vista amplo, intra e extraescolar. Essa perspectiva de aprendizagem envolvia o convívio social, as práticas cotidianas e a superação dos desafios impostos diariamente a esses educandos.

Diante destas considerações surgidas nos encontros de formação, a nova proposta curricular deveria tomar posição se mantinha o sistema de seriação ou se adotava o sistema de ciclos, igualando-se ao sistema regular de ensino no município.

- **Em relação ao sistema de avaliação**

As leituras realizadas nos encontros do GT da Receja apontavam que a avaliação regula os mecanismos de aprovação e retenção e tem muitas vezes se configurado como instrumento de poder e dominação e nessa perspectiva tem sido também promotora de práticas excludentes.

Nesse sentido, a avaliação dialógica ou cidadã deveria deixar de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem. Para isso, precisávamos rever os critérios utilizados para avaliar, assim como definir qual o sistema de menções deveria ser adotado.

Sabemos que é impossível medir o grau de conhecimento alcançado por uma pessoa. Mais difícil ainda é atribuir um conceito que explicita este grau. Por muitos anos, avaliou-se a aprendizagem dos educandos atribuindo-lhes notas. Essas notas eram traduzidas por números de 0 a 10, representando respectivamente a nota mais baixa e a mais alta.

Em Osasco, as menções apresentavam cinco classificações representadas pelas letras: **A** (excelente aproveitamento), **B** (bom aproveitamento), **C** (aproveitamento regular), **D** (pouco aproveitamento) e **E** (nenhum aproveitamento).

Os educadores reconheciam limitações deste uso e um dos desafios que se colocava na Receja era estabelecer um sistema de menções que expressasse melhor os avanços que vinham sendo observados na aprendizagem dos educandos.

- **Em relação às áreas do conhecimento**

Em Osasco eram trabalhadas as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza, Artes, Ensino Religioso e Educação Física. Os educadores pautavam-se por um documento elaborado pela equipe da Secretaria a partir da Proposta Curricular para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental de EJA elaborado pelo MEC.

Percebia-se, no entanto, que o documento elaborado restringia-se a um rol de conteúdos distribuídos em anos/séries, sem que houvesse uma reflexão mais

aprofundada sobre a visão que se tinha de cada área do conhecimento.

Essa discussão não podia mais ser adiada. Uma das tarefas que se propunha ao grupo da Receja era definir as disciplinas que iriam compor a proposta curricular e explicitar o que se entendia de cada uma delas. Essa questão demandava o estudo dos documentos oficiais que deveriam ser ajustados ao contexto local.

A partir dos objetivos, princípios e diretrizes da EJA em Osasco, deveriam ser definidas as áreas do conhecimento que iriam compor a matriz curricular da EJA, e conhecida a função social de cada uma delas.

Nos dois anos em que durou o movimento de Reorientação Curricular da EJA em Osasco foi possível construir um panorama dessa modalidade e apontar o que precisava ser transformado, ampliado, suprimido, valorizado, fortalecido.

Dentre as questões que mereceriam uma intervenção direta, os participantes da Receja apontaram a inexistência de uma definição metodológica. Segundo eles, alguns declaravam fazer uso de metodologia tradicional, outros de metodologia diversificada ou mista, mostrando a necessidade de superar essa imprecisão.

Ainda relacionado ao item metodologia, os educadores e educandos manifestavam o desejo de utilizarem material adequado ao público da EJA.

Outro fator limitador era a existência de classes multisseriadas. Essa prática, muito comum em zonas rurais, onde há um número reduzido de escolas e uma grande distância entre elas, era ainda presente em Osasco. O que justificava a existência de salas com séries diferentes, segundo os educadores, era o fato de não haver número suficiente de educandos para formar salas de uma mesma série.

As vagas na EJA não são tão concorridas, até porque, historicamente, esta demanda foi abafada e invisibilizada. Muitas vezes a comunidade desconhece a existência dos cursos de EJA no bairro e precisam ser informados e sensibilizados a retomar seus estudos. Nesse sentido, a divulgação dos cursos é fator fundamental e deve ser um processo permanente.

Mas, de acordo com os participantes, o que mais comprometia o trabalho com salas multisseriadas é que, na maioria das vezes, era feita uma separação na sala, criando uma linha imaginária dividindo os estudantes. Isso demandava dois planejamentos e elaboração de atividades diferenciadas. Essa situação existia em algumas escolas e não era regra geral.

5.2.4 Receja e a formação de educadores

A Receja se estruturou de forma a fechar ciclos de discussões com encaminhamentos pontuais. Foram desenvolvidos quatro ciclos, sendo que cada um teve a duração de cinco meses. As discussões realizadas nos ciclos culminaram com a elaboração de uma proposta curricular para EJA, além da elaboração, execução e avaliação do Projeto Eco-Político-Pedagógico da EJA no município. Foram também elaborados 3 cadernos com o registro do processo.

Paralelamente aos encontros com o GT, foram realizados encontros de formação continuada com os educadores e gestores da EJA, a fim de conciliar as ações da Reorientação Curricular com a formação continuada dos educadores, sem que fossem momentos estanques. As formações nos ajudaram a contemplar a dimensão macro da EJA no que diz respeito a sua estrutura de funcionamento (tempo e espaço, legislação, currículo, jornada etc.).

A proposta de formação sustentava-se em quatro pilares que se apresentavam como etapas da construção do conhecimento. Nosso objetivo ao explicitá-los aqui é reafirmar o nosso esforço em promover um processo formativo pautado nos referenciais freirianos. Os pilares eram: sensibilização, problematização, tematização e sistematização.

Sensibilização

- a) foco no uso de jogos e diferentes linguagens artísticas como meios de reflexão e de explicitação de diferentes formas de ler o mundo;
- b) valorização do corpo na construção de conhecimentos;
- c) animação do corpo e de sua interconexão com a mente;
- d) educação das sensibilidades: provocação dos sentidos, das emoções e dos sentimentos;
- e) investimento na autoestima do educador e construção de vínculos afetivos entre os participantes do grupo.

Problematização

- a) foco no diálogo e na oralidade como meio de reflexão e de explicitação de diferentes formas de ler o mundo;

- b) arte de construir problemas e investigar a realidade;
- c) valorização da pergunta como método indutivo;
- d) valorização dos saberes dos participantes do grupo na construção de possíveis respostas;
- e) momento de desnaturalização do “natural” e desestabilização do “estável”, estranhamento do óbvio e questionamento das certezas;
- f) investimento no exercício crítico e investigativo que toma o mundo como problemático e desafiador.

Tematização

- a) foco na leitura de diferentes gêneros textuais;
- b) organização das discussões e problematizações em temas de estudo;
- c) confronto dos saberes pessoais e de grupo com conhecimentos sistematizados por outros autores;
- d) teorização e conceituação das discussões;
- e) consolidação da passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica;
- f) articulação entre o que se sabe e o que ainda não se sabe.

Sistematização

- a) foco na escrita: registro descritivo, narrativo e interpretativo das discussões;
- b) ação de sistematizar: estabelecer relações entre diferentes elementos;
- c) interpretação das relações estabelecidas e registradas;
- d) atribuição de materialidade e duração ao conhecimento produzido por meio de outras linguagens durante o processo;
- e) processo e produto polifônico e polissêmico.

Quanto aos **objetivos** da formação continuada, elencamos:

- a) fomentar um processo de Reorientação Curricular da EJA (Receja);
- b) mapear as práticas político-pedagógicas desenvolvidas pelos educadores;
- c) conhecer o perfil do(a) educando(a) e do(a) educador(a) da EJA a fim de superar preconceitos e rotulações;
- d) desenvolver o gosto pela arte e incentivar o uso de diferentes linguagens na Educação de Jovens e Adultos;
- e) reforçar o movimento de ação-reflexão-ação nas práticas cotidianas na EJA;

- f) refletir a prática dialógica de planejar o processo de ensino-aprendizagem;
- g) consolidar o processo de planejamento dialógico;
- h) promover a leitura de mundo nas salas de EJA de modo a problematizar e explicitar o currículo vigente;
- i) consolidar a aproximação entre os educadores e coordenadores educacionais, bem como a criação de vínculos afetivos e profissionais através do processo de correspondência;
- j) estreitar os laços de complementaridade entre os segmentos de MOVA e EJA;
- k) repensar e reorientar o currículo.

Dentre os **temas** sugeridos pelos educadores para serem abordados nas formações, citamos:

- a) jogos de matemática como desenvolvimento da criatividade e desenvoltura entre professores e alunos;
- b) prática de alfabetização;
- c) como desenvolver a autoestima dos adultos;
- d) como utilizar a cultura do analfabeto para a contribuição do aprendizado dos códigos;
- e) diferença de educação de adulto e de criança;
- f) planejamento e roteiros a serem trabalhados;
- g) prática pedagógica de Paulo Freire;
- h) trocas de experiências entre os professores de EJA;
- i) trabalho, biodiversidade, a EJA no município de Osasco;
- j) atividades que podem ser trabalhadas na EJA (jogos, dinâmicas...);
- k) práticas educativas;
- l) música como instrumento de alfabetização;
- m) motivação para o aprendizado, como ter autoridade sem ser autoritário;
- n) emoções e preconceitos;
- o) racismo, preconceito racial;
- p) ecologia e inclusão social;
- q) como trabalhar com alunos que não aceitam dinâmicas e só quer aprender com métodos da educação bancária;
- r) dinâmicas para serem aplicadas com os alunos em sala de aula, métodos mais simples para alfabetizar matemática;

- s) diferenças raciais, criação e arte para ensinar;
- t) avaliação: como avaliar o aluno de EJA? Estratégias pedagógicas, intervenções pedagógicas;
- u) interdisciplinaridade;
- v) temas geradores;
- w) desemprego, sexo na adolescência, ecossistema, globalização;
- x) currículo para EJA, conteúdos, avaliação, registro.

A Receja em Osasco, a semelhança da experiência de São Paulo, apresentou avanços e desafios. Trataremos como avanços os aspectos exitosos e como desafios o que necessita ainda ser superado.

Como **avanços**, destacamos:

- a) a mobilização da gestão municipal em favor da EJA, permitindo um pouco mais de evidência e garantindo os recursos necessários para o fortalecimento desta modalidade;
- b) a participação efetiva de todos os segmentos, seja por meio dos encontros do GT, dos encontros de formação de educadores e gestores e dos encontros de educandos. Os funcionários de apoio e a comunidade do entorno da escola participaram por meio da elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico que envolvia todas as ações da escola, inclusive a Receja;
- c) a ampliação do conceito de currículo que no início do processo mostrava-se bastante reduzido. Os inúmeros textos lidos, as reflexões em torno do tema, os textos produzidos, enfim, todo esse mergulho no tema permitiu que a Rede amadurecesse o entendimento desse tema;
- d) ao iniciarmos o processo percebemos uma certa falta de clareza dos educadores e educadoras em relação à metodologia e aos conteúdos. Como exemplo podemos citar a resposta de alguns educadores quando perguntado quais eram os conteúdos trabalhados na disciplina de religião, que, na época, fazia parte do currículo da rede. Dentre as mais diferentes respostas, as mais comuns eram que nada era trabalhado e que somente atribuíam um conceito para todos os educandos. Uma educadora relatou que vez ou outra trazia uma história da Bíblia para ler com os educandos e outra disse que rezava todos os dias com eles um Pai Nosso e uma Ave Maria. A reflexão sobre o cotidiano da sala de aula e sobre o papel de cada área do conhecimento permitiu aos educadores a passagem da

visão ingênua para uma visão mais crítica, o que consideramos um grande avanço;

- e) a Leitura do Mundo realizada nas unidades educacionais que permitiu um maior conhecimento dos educandos e da comunidade que em que estavam inseridos;
- f) a construção e fortalecimento da cultura de participação nas comunidades intra e extraescolares;
- g) a ampliação do processo de Reorientação Curricular para a Educação Infantil e para todo o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.

Os aspectos **dificultadores** do processo foram:

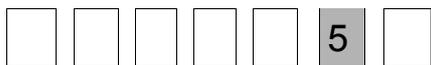
- a) a habitual resistência dos educadores e dos gestores com relação à mudança e a pouca cultura de participação dos profissionais da educação no município. Não havia fóruns de EJA e nenhum outro espaço de discussão política;
- b) a condição funcional dos educadores da EJA. Em Osasco, na época em que se deu o processo da Receja, grande parte dos quadros da rede da Secretaria Municipal de Educação era de profissionais contratados e, principalmente na EJA, havia muitos educadores que, em função de não serem efetivos, tinham que ser remanejados constantemente. A não existência de concurso público para os diretores era também um fator dificultador. Esse permanente rodízio de educadores e gestores comprometia a continuidade do processo, exigindo a necessidade de um recomeço constante;
- c) o fato de a Rede Municipal de Ensino de Osasco não ter o seu próprio Sistema Municipal de Educação, estando sujeita ao sistema do estado de São Paulo também foi um problema na época, porém, essa questão foi sendo resolvida no município com a criação do seu próprio sistema. A sua elaboração, que também foi marcada por um amplo processo de construção coletiva acabou por contribuir para a socialização da Receja, uma vez que contava com uma Câmara temática especialmente dedicada à Educação de Jovens e Adultos que alimentava a Receja e vice-versa;
- d) com relação ao tempo, percebemos que a primeira etapa do processo (a discussão temática) foi bem sucedida, porém avaliamos que para implementação da proposta necessitamos de muito mais tempo. É bem verdade que a implementação ainda está em curso, mas sabemos que dadas as condições estruturais da EJA no município, esse tempo precisa ainda ser estendido e as discussões mantidas para que não haja estagnação, tampouco retrocesso.

Poderemos ainda elencar uma série de elementos que estiveram presentes nos dois processos relatados, tanto no que diz respeito aos avanços quanto na questão dos desafios que ainda necessitam ser superados.

No entanto, queremos dar destaque a um elemento que nos interessa mais do que qualquer outro por ser nosso objeto de estudo: a participação dos sujeitos no processo de reorientação curricular.

As duas experiências procuraram chegar a uma proposta curricular que rompesse com a dimensão de grade, de construção descendente e envolveram os sujeitos da EJA na construção da proposta.

Nesse sentido, ratificamos a relevância destas e de outras ações de Reorientação Curricular e concluímos que experiências como estas contribuem para a consolidação de matrizes curriculares participativas.

CAPÍTULO 5**DA GRADE PARA A MANDALA, O CURRÍCULO EM MOVIMENTO**

Que sociedade queremos construir? Que ser humano desejamos formar? Estas são perguntas imprescindíveis. Participam das origens, dos destinos, e atravessam a história cotidiana do trabalho com educação. Elas são inseparáveis de outros questionamentos: como levar a aprender, levar a pensar, levar a criar. O modo como fazemos o ensinar e o aprender não se separa da concepção sobre o conhecimento, o homem, a natureza. Em nosso tempo, as concepções de realidade têm sido assinaladas por mudanças revolucionárias desde o início do século XX. Crescentemente o real se revela como tecido de múltiplas dimensões. A vida como teia. O conhecimento como rede. Precisamos de um novo olhar. Uma nova escuta. Necessariamente transdisciplinares. Esse é um difícil e prolongado parto, que coexiste com muitas agonias. (SEVERINO, 2002, p. 34).

6 CAPÍTULO 5 – DA GRADE PARA A MANDALA, O CURRÍCULO EM MOVIMENTO

6.1 A participação dos sujeitos da EJA na formulação do currículo

O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem. Daí, a vigilância com que devem atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar sempre abertos, seus ouvidos, também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado “currículo oculto” anda cheio. Daí a exigência que se devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir virando cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos. (FREIRE, 2005, p. 80).

Iniciamos nossa pesquisa buscando compreender como o currículo tem dialogado com os sujeitos da EJA. Constatamos que durante muitos anos houve apenas o monólogo dos gabinetes por meio dos programas, pacotes e planos. As grades curriculares encarceraram os sujeitos e silenciaram suas vozes. Mas vimos que, cada vez mais, esses sujeitos conquistam espaço na formulação do currículo e este deixa de ser um simples documento que disciplina a vida dos estudantes para incorporar a própria vida desses indivíduos em favor de sua aprendizagem.

Durante muitos anos acreditamos que seria necessário sensibilizar o educador para essa mudança na compreensão do currículo. Isso realmente precisa acontecer, pois é grande a resistência dessa categoria para o novo. Mas não é só o educador e o gestor que têm medo de mudar. Há também uma grande resistência por parte dos educandos. Qualquer experiência que se distancie do imaginário que eles têm de escola, de educador, de aprendizagem é rejeitada por eles. Podemos perceber as causas disso pelas palavras de Freire (1996, p. 133):

Eu lhes digo que não sou contra um currículo ou um programa, mas apenas contra a maneira autoritária e elitista de organizar os cursos. Defendo a participação crítica dos alunos na própria educação, você percebe? Eles têm o direito de participar, e eu não tenho o direito de dizer isso porque eles rejeitam a participação, então assumo a posição de lhes dar a formação totalmente. Não! Tenho que reconhecer que os alunos não podem entender seus próprios

direitos, porque estão tão ideologizados que rejeitam sua própria liberdade, seu próprio desenvolvimento crítico, dado o currículo tradicional. Então, tenho que aprender com eles, como ir além desses limites, além da rejeição de seus direitos.

Para promover a mudança é necessário então desideologizar os educandos e isso se faz com um trabalho com base na horizontalidade nas relações, tendo como princípio que não há alguém neste mundo que saiba tudo, assim como não há ninguém que nada saiba. Todos nós sabemos e ignoramos, ao mesmo tempo, uma infinidade de coisas. Acontece que nossas ignorâncias, bem como nossas sabedorias são diferentes de uma pessoa para outra. Por isso, o fato de vivermos juntos é sempre uma chance de trocarmos nossos saberes e experiências. Isso se estende a todos os seres humanos, inclusive àqueles que dedicam parte suas vidas a ocupar a posição-de-sujeito educador.

O problema é que na nossa cultura letrada, a ignorância é desqualificada socialmente. Não é vista como condição primeira da sabedoria, mas como falha de inteligência. Para muitos, onde há ignorância não pode haver sabedoria. Reconhecer que, além de sábio, o educador também é um ignorante e que o educando sabe de muitas coisas entre todas as que ignora, para muitos, não é tarefa fácil. Isso significaria romper com um mito muito antigo que, desde muito cedo, aprendemos a dar crédito sem questionar: o mito da onisciência do educador. Essa verdade inventada tem produzido cotidianamente os seus efeitos nas relações entre educadores e educandos.

O encontro cotidiano de educadores e educandos poderia ser a oportunidade para um “escambo” de diversas sabedorias, do qual todos saíssem acrescidos.

Mas não é isso o que geralmente acontece. Acostumados a achar que o papel do educador é transmitir conhecimento e que são como receptáculos vazios de cultura, muitos educandos depositam toda expectativa do seu próprio aprendizado nas mãos do outro. Contudo, “toda expectativa” é muita coisa. Muitos alfabetizadores, por sua vez, tendem a alimentar esse mito, escondendo seu “não saber” dos educandos como se fosse uma anomalia. As sabinas recíprocas tornam-se corriqueiras e a ignorância do outro passa a servir a um jogo de dominações e constrangimentos. Aquilo que o outro ignora passa a ser interpretado como defeito de formação geral e deixam de ter valor as sabedorias que ele traz consigo. O que o outro não sabe passa a ser mais importante do que aquilo que ele já sabe. As faltas tornam-se mais importantes que os acúmulos.

Essas representações do papel do educador e do papel do educando impedem que as trocas realmente importantes aconteçam. A crença na onisciência do educador leva os educandos a não reconhecerem em si os saberes que possuem como válidos e necessários à busca de saberes novos. Enquanto isso, os educadores passam a ter medo de assumir sua própria incompletude, como se esta não fosse intrínseca à nossa condição humana.

Acontece que onde há medo e intolerância não é possível haver construção coletiva do conhecimento. Se todos passassem a enxergar, em educadores e educandos, potenciais investigadores do mundo e produtores constantes de sabedorias inacabadas; se acreditassem no poder de descoberta e resolvessem buscar juntos aquilo que não sabem; se ignorar algo fosse apenas o motivo da vontade de saber, talvez fosse mais fácil inventar novos caminhos para o ensino-aprendizagem diário, melhorando as formas de convivência, superando as dificuldades e aumentando os acúmulos de sabedorias. Estudar é investigação do mundo que, se compartilhada por todos, pode levar a melhorar a condição humana e a vida que levamos. Valorizar o saber do outro, mais do que a sua ignorância, e construir as próprias sabedorias, mediados pelo auxílio do educador, poderiam servir como um bom recomeço rumo à melhoria das relações entre educadores e educandos e para a construção do currículo.

Podemos perceber a magia contida na relação educando-educador pelas palavras de Brandão (BRANDÃO; FEITOSA; AMARAL, 2009, p. 19-20),

Com que cuidado um cantor prepara o momento do seu espetáculo de duas horas de música lírica, a começar pelo lento trabalho de “aquecer a voz”! Com que sentimento de estar prestes a recriar um momento sagrado um pregador religioso prepara a sua prédica de um domingo! Com que solenidade um conferencista anuncia à sua platéia quem ele é, o que vai “proferir” ali. Todos eles e tantos outros mais sabem que o seu dizer (o seu cantar, o seu pregar, o seu proferir, o seu anunciar, o seu discursar) envolve um momento em que a fala e a escuta da fala devem estar revestidas de uma densidade especial. De uma qualidade quase única e solenemente quase sagrada.

O que nós vivemos quando “damos uma aula” e, assim, cumprimos uma fração mais de uma *matéria*, de um *programa de curso*, de uma *disciplina*, não é em nada menos do que isto. Deixada num livro, a gramática da nossa língua ou um poema de Adélia Prado é parte do que poderíamos chamar de “cultura morta”. Está ali, feita, realizada e deixada de lado. Mas elas retornam à vida, elas se reacendem como um momento de “cultura viva” quando uma professora toma um livro de gramática e trabalha um tema dela com seus estudantes. O

poema renasce quando um grupo de estudantes de EJA o toma e lê em conjunto. Melhor ainda, quando se anima a preparar algo de arte em sala-de-aulas, a partir do poema lido, dialogado e aprendido.

Esta é uma das razões pelas quais o mestre, a professora, educadores e educadoras são sujeitos de culturas quase sempre estimados e mesmo reverenciados entre os mais diferentes povos, de uma pequenina tribo indígena a uma complexa sociedade pós-moderna. Ao lado de sermos aquelas e aqueles que ensinam-saber-que-aprenderam, somos também aqueles e aquelas que não somente transmitem o saber-sentido de uma cultura, de uma geração para a outra. Somos as pessoas que, ao realizarem isto, estão continuamente “despertando o saber”, “acordando o sentido”, trazendo de volta à vida, nos pequenos e grandes círculos onde pessoas se reúnem para, juntas, viverem o mistério e o milagre do *diálogo do saber*, frações de valor inestimável do conhecimento humano.

Podemos duvidar dos inúmeros milagres que nos são anunciados através da mídia todos os dias. Mas como duvidar do milagre que resulta de se estar diante de uma turma de sete mulheres e cinco homens analfabetos e, ao final de oito meses, vê-los alfabetizados? Isto é, ascendidos culturalmente ao mundo da palavra escrita. O que significa trabalhar com uma “Turma de EJA” durante um período de meses e anos e descobrir em cada estudante-aprendente um alguém que ascende a esferas cada vez mais densas e interligadas do saber de sua cultura?

A necessidade de aprendizagem humana nasceu antes da necessidade de ensinar e condicionou as tarefas e métodos dessa última. Diante de um mundo perigoso e adverso, cheio de desafios e limites a serem superados, os seres humanos foram, paulatinamente, ao longo de suas histórias, encontrando soluções, inventando meios de ultrapassagem dos obstáculos, transformando a natureza a sua volta e acumulando vastos repertórios culturais possíveis de serem legados aos seus descendentes. Forjar práticas de ensino foi a maneira humana encontrada de compartilhar as experiências aprendidas no decorrer dos dias, evitando que as novas gerações cometessem os mesmos erros e tivessem que partir sempre de um “ponto zero”.

Contudo, com o passar do tempo, as práticas de ensino foram se sobrepondo às práticas de aprendizagem, promovendo uma inversão histórica artificial entre elas, como se as últimas decorressem das primeiras e não o contrário. A necessidade de aprender dos educandos passou a ser determinada por aquilo que os educadores, considerados mais experientes, decidiam como o mais importante a ser ensinado a seus aprendizes. Tornou-se então uma tradição, dentre as práticas educativas, considerar a tarefa do ensino descolada da tarefa do aprendizado. As escolas tradicionalistas não reconhecem o direito dos educandos de participar da construção do currículo e de suas próprias aprendizagens. Tradicionalmente, nas

escolas é o educador quem decide, a priori, o que o educando deve aprender, desconsiderando suas expectativas, projetos, sonhos, sabedorias e ignorâncias. Nessa perspectiva, ensinar passa a ser uma tarefa de transmissão de conhecimentos apresentados aos educandos como prontos e acabados a serem assimilados passiva e acriticamente pelos educandos.

Para se dizer o que se quer e se precisa ensinar a um grupo é preciso saber o que esse grupo quer e precisa aprender. O que dá sentido ao ensino é a vontade de aprender. É a sua própria vontade de saber ligada à vontade de saber de outrem que leva alguém a ensinar. Em outras palavras, é a vontade de saber que nos leva a colocar em signos aquilo que sabemos. Signos são sinais de comunicação que usamos para dizer aquilo que vivemos, pensamos e sentimos, “ensinando” aos outros os aprendizados que tivemos em nossas experiências.

Não saber não é um problema em si mesmo. A ignorância pode ser o motivo da busca pela sabedoria. A vontade de ensinar leva-nos à vontade de saber o que ainda não sabemos e tanto o educador quanto os educandos podem tornar-se juntos, pesquisadores, investigadores do mundo, unidos pela necessidade de aprender a superar os desafios colocados pela realidade. Isso não torna o papel do educador e o papel do educando equivalentes no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que o educador não se coloque como um ser onisciente e modelar em relação aos educandos, ele tem importância fundamental na mediação das práticas educativas. É ele que provoca o grupo, que o desafia, que coordena suas atividades e descobertas, trazendo novos elementos para a construção coletiva do conhecimento. Porém, sua autoridade não é autoritária nem totalitária, mas democrática. O educador da autonomia compartilha com seus educandos a autoria do caminho de ensino-aprendizagem em direção a um novo mundo possível.

Abrir-se para aquilo que se pode aprender ao ensinar um grupo, talvez seja um bom começo para a atividade alfabetizadora. Dessa maneira, a comunidade escolar assume coletivamente a tarefa de elaborar o currículo, escolhendo juntos o caminho que seguirão cotidianamente para aprender e ensinar.

Para isso, é preciso considerar a necessidade de objetivos claros e definidos, e, para isso, recorreremos aos objetivos listados por Brandão (BRANDÃO; FEITOSA; AMARAL, 2009, p. 32-33). Para ele, é necessário que os educandos sejam capazes de

** Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem.*

Os educandos são motivados a aprenderem não apenas para “saberem o suficiente” e para “resolverem os seus problemas imediatos”, mas para saberem atribuir ao que aprendem um sentido de valor em termos de uma nova postura diante de suas vidas e de suas responsabilidades como pessoas que ao “saberem mais” aprenderam também a “viverem melhor” de um ponto de vista afetivo, interativo, ético e social?

** Ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural.*

O fato de haverem concluído um programa de alfabetização ou de EJA encerrou para os educandos uma breve “carreira de estudos”, ou ele foi o momento e o foco motivador para uma continuidade de formação escolar?

** Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida.*

O haverem aprendido algo mais de saberes e de valores básicos e progressivos, motivou os educandos a novas posturas como pessoas do mundo do trabalho, tornando-as mais cooperativas e solidárias, ou em nada alterou a visão mercadológica que o próprio mundo dos negócios enfatiza, ao sugerir que “vence apenas quem é mais competitivo e competente... instrumentalmente”?

** Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania.*

Educandos analfabetos que se alfabetizaram, ou estudantes que elevaram seus níveis de saber-valor ao participarem de um *programa de EJA*, aprenderam também a tornar-se “alfabetizados éticos e políticos”, internalizando e colocando em prática preceitos e princípios de uma verdadeira e progressiva “experiência de vida cidadã”?

** Desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado da educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade.*

Ao terem estudado e aprendido algo mais em suas vidas, os(as) educandos(as) aprenderam também que a educação é um bem de valor inestimável e um valor de vida que deve ser por igual (em suas diferenças, mas nunca em suas desigualdades) partilhado por todas as pessoas?

E, ao haverem aprendido “isto”, tornaram-se mais responsáveis pela “educação de outros”, a começar pelas “pessoas lá de casa”?

** Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não discriminação.*

Ao haverem participado de uma experiência didático-interativa em que se sentiram aceitos, acolhidos e respeitados em sua pessoa, e em seu “ser diferente” diante de outros, as(os) educandas(os) foram capazes de aprenderem princípios e atitudes profundas de respeito e acolhida da diferença e dos diferentes?

** Valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social. Aumentar a autoestima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem.*

Para os participantes de um *programa de formação de EJA* o aprendizado de saberes do mundo letrado foi também um novo

aprender a “ler-se a si-mesmo” com os olhos de quem reconhece em si e em todos os outros os valores, deveres e direitos de uma pessoa humana?

** Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.*

Sem deixarem de viver e de valorizar a fundo as criações de suas próprias culturas, as(os) participantes de um *curso de EJA* são agora capazes de abrir um pouco mais os seus horizontes culturais em termos do que agora lêem, da música que ouvem, do tempo que dedicam à escolha de programa de rádio ou de televisão?

** Exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais.*

Se aprender algo mais significa também abrir portas, escancarar janelas, alongar horizontes de vida e aprofundar os relacionamentos da vida interativa e social, as pessoas que estudaram conosco e “aprenderam algo mais”, vivem isto na qualidade de suas relações com outras pessoas, a começar pelas “de casa” e a estender-se a círculos mais e mais amplos e pessoalmente significativos?

Enfim, um currículo de formação de jovens e de adultos foi capaz de levar seus participantes a: *Se motivarem pessoalmente? Dialogarem solidariamente? Aprenderem reflexivamente? Integrarem saberes crescentemente? Reterem o saber interativamente? Usarem o aprendido criativamente? Viverem eticamente? Mudarem socialmente? Cuidarem melhor do espaço onde vivem? E do planeta?* (grifo do autor)

Pelas análises e estudos realizados nesta pesquisa, corroborados pelas palavras de Brandão, concluímos que o alcance desses objetivos pode nos levar à libertação das grades curriculares. É um caminho novo que se faz e se fortalece ao caminhar.

6.2 A leitura do mundo e os encontros de educandos como instrumentos de pesquisa para a elaboração do currículo intertransdisciplinar

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 2003, p. 30).

As análises que fizemos dos documentos, projetos e a experiência acumulada na participação e coordenação das Reorientações Curriculares de São Paulo e Osasco, nos proporcionaram identificar que não se faz uma mudança de paradigmas sem ter clareza do que queremos mudar, como queremos mudar e com quem devemos contar para promover a mudança. Esta não se dá por força de uma “canetada”, tampouco por meio exclusivamente de decretos e pelo rigor da lei. A mudança se faz processualmente a partir da análise da realidade, da identificação dos problemas e do planejamento das possíveis soluções. Isso requer uma metodologia e destacaria como ponto de partida para a elaboração do currículo a leitura de mundo.

Antes de chegar à escola, os educandos já interpretam a realidade em que vivem, experimentando-a e explicando-a de maneiras muito particulares. Essas leituras de mundo não podem ser desconsideradas como um tipo de saber menor e descartável, pelo contrário, devem ser lidas pelo educador e relidas por toda a comunidade de aprendizagem, confrontando-as com os conhecimentos humanos sistematizados. Desse modo, não é possível construir o currículo antes de conhecer os educandos, seu universo e suas demandas e, acima de tudo, respeitar a leitura que trazem, como nos alerta Freire (1997, p. 139):

O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados. Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou ao respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.

A primeira mediação do educador se dá com a formação da comunidade de aprendizagem. O grupo reunido em uma sala de aula constitui-se em um círculo

de culturas diversas, disponíveis em tais circunstâncias para potenciais trocas. Tal comunidade, unida em torno da aprendizagem, começa por se conhecer e por superar a condição de mero agrupamento de pessoas, iniciando a construção de seus vínculos afetivos. É papel do educador criar as possibilidades para que todos se apresentem, falem de si e do mundo em que vivem, de suas histórias de vida, de seus problemas diários, dos seus sonhos, das vontades de saber e de poder que os levam até a escola, das dificuldades e expectativas de aprendizagem. Essa primeira abordagem promove uma primeira aproximação do educador com as situações significativas vividas pelos educandos, além de permitir aos mesmos que se distanciem de suas próprias experiências cotidianas, estranhando a sua aparente obviedade. A leitura de mundo é o início da desnaturalização da realidade e da passagem de uma visão ingênua sobre o mundo para uma visão crítica e problematizadora sobre o mesmo. De acordo com Freire (1997, p. 90),

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

Como as realidades vividas não são iguais e os desafios colocados pelo mundo variam de acordo com a localidade, o currículo não é o mesmo de um lugar para o outro. As prioridades de aprendizagem e de estudo devem ser definidas localmente pela comunidade de aprendizagem, situada em circunstâncias históricas e geográficas específicas.

Nessa perspectiva, o ensino torna-se tarefa de mediação da aprendizagem e da construção de conhecimentos, enquanto as disciplinas escolares tornam-se meios de alcançar os objetivos da aprendizagem e não um fim em si mesmas. De nada adianta estudar “Capitanias hereditárias”, por exemplo, se este conteúdo não fizer sentido para quem o estuda. Mas, se o objetivo for encontrar respostas históricas para a existência do grande latifúndio improdutivo hoje, que coloca o educando na posição de “sem-terra”, aí sim faz todo o sentido retornar ao passado

longínquo das capitâneas. O estudo dos conhecimentos sistematizados passa a receber um tratamento diferenciado, haja vista que é a realidade vivida por quem estuda que atribuí seus significados a eles. Sobre isso, afirma Freire (1997, p. 138):

Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

É importante lembrar que o estudo da realidade não se restringe somente aos educandos, mas também à comunidade em que vivem. Dessa forma, além do levantamento de informações sobre eles, é fundamental saber quem compõe a comunidade, como ela está organizada, se há equipamentos públicos e quais estão a serviço dos moradores, entre outras questões.

Esse conhecimento proporcionará a articulação das áreas do conhecimento, com os conteúdos e as pessoas envolvidas no fazer pedagógico em cada localidade, formando uma comunidade motivada pela qualidade da educação e criando uma sinergia entre todas as pessoas participantes do processo. Isso é, na prática, o currículo.

Nesse sentido, podemos afirmar que a Leitura do Mundo é fundamental na elaboração do currículo. No entanto, temos que ter clareza que o mérito não está na leitura do mundo em si e sim na problematização que se faz dela.

Outro elemento fundamental na elaboração do currículo é o Encontro de Educandos.

Paulo Freire foi o primeiro gestor público de São Paulo a reunir os alfabetizados para ouvi-los acerca de temas relativos a seu processo de alfabetização. Com o slogan “Nós construímos essa cidade e nela somos envergonhados”, ele promoveu o I Congresso de Alfabetizados da Cidade de São

Paulo. Esse congresso foi uma experiência de construção coletiva que se iniciou seis meses antes, em julho de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, envolvendo núcleos de alfabetização dos movimentos populares e Núcleos de Ação Educativa (NAEs). No dia 16 de dezembro de 1990, Freire reuniu 5.000 alfabetizandos e com eles dialogou. Essa experiência serviu de parâmetro para outros encontros com a presença e participação ativa de educandos. Experiências que valorizavam a participação desses sujeitos. Dentre essas experiências gostaríamos de destacar os Encontros de Educandos da EJA e Mova do município de Osasco.

No processo desencadeado pela Secretaria Municipal de Educação de Osasco de Reorientação Curricular da EJA-Receja, da qual tivemos a oportunidade de coordenar, sentimos a necessidade de ter uma metodologia de escuta aos educandos. A forma encontrada foi a realização de **Encontros de Educandos**. Desde 2007, ano em que foi realizado o I Encontro, já foram realizadas seis edições desse evento. Na verdade, podemos classificá-los como mais que eventos. São momentos em que os educandos e educandas assumem um protagonismo e participam ativamente na definição de temas e propostas a serem trabalhados na EJA.

Para que se possa ter a dimensão da riqueza que foram os encontros de educandos no município de Osasco, no sentido de inclusão dos sujeitos da EJA, selecionamos os registros referentes ao I e II Encontros e inserimos no anexo A.

Pelos registros será possível perceber a nossa intenção em elaborar uma matriz curricular para EJA em Osasco na perspectiva intertranscultural, que parte da visão de totalidade, agregando as dimensões da ciência, da afetividade, da espiritualidade, dos sentimentos, dos valores, da cultura etc. A intertransculturalidade, nesse sentido, é a base para se chegar ao currículo intertransdisciplinar, que supera a dimensão de grade e propõe o trabalho com temas onde transitam as áreas do conhecimento numa relação de horizontalidade e complementaridade.

Mais do que uma composição aditiva dos radicais inter e trans, este conceito fundante é o caminho para se chegar a uma educação que vá além das fronteiras disciplinares em direção à unidade do conhecimento.

Pela relevância que esse conceito ocupa na nossa proposta de matriz curricular para EJA, cabe-nos explicitar melhor o que concebemos como currículo intertranscultural.

6.3 O currículo intertranscultural

A busca de uma expressão que desse conta de definir, explicar, ampliar, qualificar o currículo fez surgir inúmeros adjetivos que a ele se somaram, dentre os quais destacamos: currículo nacional, currículo oculto, currículo formal, currículo prescrito, currículo emancipador, currículo informal, currículo padrão e currículo intertranscultural, expressão cunhada por Paulo Roberto Padilha, diretor do Instituto Paulo Freire e estudioso deste tema. Em seu livro *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*, Padilha (2004, p. 247) assim o define:

[...] o currículo intertranscultural não é um conjunto ou um corpo de conhecimentos previamente definido, de caráter oficial, alternativo, ou ambas as coisas, a servir como referência ou como um rol de conteúdos mínimos obrigatórios a serem seguidos por quem quer que seja – uma rede nacional, estadual ou municipal de ensino, ou por um número determinado de escolas, ou por uma única escola ou, mesmo, por um único professor na sua sala de aula. Por outro lado, também não é sinônimo de parâmetros curriculares que, disfarçados ou não de “referência”, sejam, de qualquer forma, direta ou indiretamente, sutil ou deliberadamente, obrigatórios. E também não é estatuto de negação deste ou daquele fazer didático ou pedagógico. Muito menos sinônimo de ecletismo educacional ou curricular, como se fosse um “vale tudo”. E não é também uma nova concepção de currículo, a disputar espaço com concepções anteriores, para ser, em seguida, superada por uma nova concepção. Diríamos, parafraseando Paulo Freire, que o currículo intertranscultural não é; o currículo intertranscultural está sendo.

Padilha (2004, p. 122), na mesma obra, afirma que,

Quando discutimos sobre currículo, estamos no âmbito das decisões concernentes a *quais* conhecimentos devem ser ensinados, *o que* deve ser ensinado e *por que* ensinar este ou aquele conhecimento. Diríamos melhor: mais do que ensinados, *o que* deve ser aprendido e *por que* aprendê-lo. (grifo do autor).

Padilha esclarece ainda que isso se confirma quando verificamos, nas palavras de Tomáz Tadeu da Silva (1999, p. 15 apud PADILHA, 2004, p. 122) que,

[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados,

buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Para o autor, a construção de um currículo intertranscultural deve incorporar princípios e valores, orientações gerais e práticas, que explicitaremos a seguir, considerando o contexto da EJA. Segundo ele, o currículo deve²⁰:

Englobar em seu conceito todas as ações e relações desenvolvidas na escola ou no núcleo de EJA, incluindo a sua organização democrática dinâmica, direta, participativa e representativa e aberta à comunidade.

Tornar o espaço de aprendizagem significativo e alegre, contribuindo para o bem-estar dos educandos e de todas as pessoas que nela convivem.

Valorizar os espaços de aprendizagem, sejam eles formais ou não formais, de forma a contribuir com a construção individual e coletiva da ação pedagógica e das trocas intertransculturais.

Visar à formação permanente de todas as pessoas que participam e atuam direta ou indiretamente no ambiente de aprendizagem, para o exercício da cidadania planetária.

Assumir uma postura dialógico-dialética e complexa diante da realidade, abrindo-se para toda manifestação de sensibilidade, expressividade, espiritualidade, do sentimento e do conhecimento humanos.

Questionar todo e qualquer discurso, informação, conhecimento e processo de ensino-e-aprendizagem que se autodenomine neutro ou que se apresente numa perspectiva homogeneizadora.

Valorizar o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais e seu mútuo enriquecimento, questionar e buscar a superação de qualquer manifestação que pretenda, sob qualquer alegação, naturalizar o predomínio de uma cultura sobre a outra.

Trabalhar o conhecimento na escola com base nas relações e nas trocas intertransculturais e valorizar os Círculos de Cultura como espaços privilegiados para as mesmas.

Promover a superação de toda e qualquer lógica binária e analisar a multidimensionalidade do ser humano.

Criar novos contextos educativos para a integração criativa, cooperativa, solidária, emancipadora e humanizadora entre os diferentes sujeitos, grupos de pessoas e comunidades.

Posicionar-se frontalmente contra qualquer tipo de manifestação preconceituosa, etnocêntrica, violenta, que promova a desigualdade e a exclusão social.

Superar o modelo de controle da exclusão social por um Estado que “pilota” as políticas sociais como “tutelador” e não como gestor, alterando as formas de relação entre Estado educador e educação escolar.

Trabalhar os processos de reconstrução do conhecimento sempre visando à justiça social e à humanização da educação, estimulando a

²⁰ Sobre isso, ver na íntegra o cap. 4 do livro *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação* (PADILHA, 2004, p. 247-316).

aprendizagem como forma de intercâmbio e partilha.

Respeitar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os princípios da Carta da Terra, bem como todos aqueles já consagrados nas cartas e nos documentos surgidos nas amplas discussões nacionais e internacionais, como demanda dos povos, bem como incentivar a permanente atualização crítica dos referidos princípios, de acordo com as exigências e necessidades das sociedades contemporâneas, respeitados os limites éticos da convivência humana, justa, pacífica, solidária, sustentável e emancipadora. (PADILHA, 2004, p. 313-314).

O autor também considera de fundamental importância que o currículo, na perspectiva intertranscultural, considere as seguintes dimensões:

A articulação entre o local e o global, criando a dimensão *glocal*, que compreende que somos cidadãos planetários, portanto, não só habitamos o planeta, mas somos o planeta.

A promoção das parcerias comunitárias e sociais e da gestão compartilhada que permitirá a criação e o fortalecimento das instâncias participativas.

A ampliação da concepção de currículo para a ideia de gestão sociocultural das aprendizagens, permitindo a ressignificação das aprendizagens para que estas possam se transformar em processos de (re)construção do conhecimento.

A avaliação dialógica continuada e formação humana, que rompe com a lógica da avaliação tradicional e entende a avaliação como permanente, processual, continuada, institucional, geral e específica. Sobretudo combinada à formação permanente dos professores.

O projeto eco-político-pedagógico da escola ou do núcleo de EJA, que deverá comportar os princípios, diretrizes e propostas de ação numa dimensão poética, ética, estética, sensível, criativa, crítica etc. (PADILHA, 2004, p. 314-315).

Pautamo-nos nas palavras de Padilha por considerar que a proposta defendida por ele, de currículo intertranscultural, alinha-se aos objetivos da EJA principalmente quando se trata de valorizar as diferenças e as múltiplas semelhanças (PADILHA, 2007, p. 218) presentes nas salas de aula, diferenças que enriquecem e semelhanças que complementam, tornando a diversidade um elemento pedagógico, onde é possível aprender com ela.

Na perspectiva intertranscultural, as relações humanas antecedem as relações do conhecimento (PADILHA; FAVARÃO; MORRIS; MARINE, 2011, p. 164) e isso converge para o que naturalmente acontece na EJA. Nossa experiência em sala de aula e em cursos de formação nos permitiu perceber o quanto a afetividade, a subjetividade, o pertencimento, o acolhimento, enfim, o humano se antepõe ao cientificismo. Mas não se trata de excluir um em detrimento do outro. Estamos

falando de incluir. A rigorosidade científica pode se dar em meio a relações democráticas, amorosas, horizontalizadas.

A dimensão intertranscultural, por sua vez, demanda uma nova relação “entre” as disciplinas, pois se não deve haver dicotomia entre o conhecimento empírico e científico, também não pode haver hierarquia entre as disciplinas.

Mas isso requer mudança de paradigmas, quanto à forma de conceber o conhecimento, conforme defende Estrada (2004, p. 9):

[...] cada vez mais surgem críticas ao paradigma clássico, realizadas por autores das mais diversas filiações teóricas e ideológicas. Essas críticas procuram evidenciar o papel desempenhado na sociedade moderna pelo racionalismo e pela racionalização generalizada que dele decorreu, realçando a polarização paradigmática que circunscreve, de um lado, esse paradigma e, de outro lado, novas propostas paradigmáticas – “paradigma holista” (Koestler), “paradigma do antagonismo contraditório” (Lupasco, Durand), “paradigma holonômico”²¹ e “paradigma da complexidade” (Morin). [...]. Os novos paradigmas emergentes abrem caminho para uma comunicação transdisciplinar, oposta ao isolamento disciplinar do paradigma clássico. Ou seja, pode-se afirmar que a transdisciplinaridade é uma de suas características.

As análises que fizemos até aqui nos levam a crer que a perspectiva intertranscultural e interdisciplinar de currículo atende à nossa busca por uma matriz curricular que dialogue com os sujeitos.

Para melhor explicitar a nossa opção por essa perspectiva, mais uma vez lançamos mão das palavras de Padilha, Favarão, Morris e Marine (2011, p. 49-50):

A Educação Intertranscultural (PADILHA, 2007) e *Intertransdisciplinar* refere-se a todo processo educacional intencional, que tem como ponto de partida as pessoas, os coletivos humanos e as relações interculturais que eles estabelecem entre si e com o mundo em que vivem. Nasce do reconhecimento das histórias de vida, das culturas e das identidades das pessoas. Na perspectiva teórico-curricular, inscreve-se no movimento de educação crítica, pós-crítica e emancipadora. Procura resgatar a complexidade dos conhecimentos e dos saberes acumulados pela humanidade, buscando superar as dicotomias que resultam da desinformação, do fundamentalismo de todo tipo, das incertezas ou das certezas absolutizadas no campo das ciências, das artes, da religião, da espiritualidade, da política etc.

²¹ Segundo Estrada (2004, p. 9), o termo holonômico foi evidenciado por David Bohm, no Colóquio de Córdoba e refere-se à estruturação e funcionamento de totalidades, razão pela qual é mais adequado que o termo holista. Este, segundo Morin, ao reduzir as propriedades das partes às propriedades do todo, simplifica o problema da unidade complexa e, assim, ao operar a redução do todo, dissolve as partes pela totalidade.

Isso significa caminhar “entre”, “ao mesmo tempo” e “para além” das históricas visões particularistas ou universalistas que resultam de diferentes interesses de pessoas, grupos e instituições. Nessa mesma direção, e pelos mesmos condicionantes, a intertransdisciplinaridade nasce do entrelaçamento disciplinar e das possíveis conexões inter e transdisciplinares, propondo atividades resultantes do encontro criativo, complementar e não antagônico das várias ciências, manifestadas pelas diferentes sociedades em nível local e planetário, assim contribuindo para a ressignificação multirreferencial e multidimensional da própria utilização da ciência para fins pacíficos, não violentos e mais humanizados.

Fundamentando-se na teoria da complexidade, valoriza e reforça a necessidade da referida abertura entre e através das diferentes áreas científicas, processualmente ampliada em relação a outros saberes, reconhecidos e valorizados no contexto da Educação Intertranscultural.

A concretização da Educação Intertranscultural exige um permanente movimento de diálogo, de investigação e de ação-reflexão-ação na construção do currículo com as diferentes comunidades educativas, escolares e não escolares, científicas, culturais, transcendentais, entre outras. Todas elas, comunidades de direitos, entre os quais, o direito de aprender, de ensinar e de exercer plenamente a sua cidadania local e planetária. (PADILHA, 2007, grifo do autor).

Com o objetivo de dar forma a estas concepções, partiremos do conceito já explicitado de currículo intertranscultural para chegar às práticas interdisciplinares na EJA. Para este exercício, utilizaremos a proposta da Mandala Curricular que referencia-se na experiência da Mandala de Saberes do Programa mais Educação²².

²² A Mandala dos Saberes apresenta-se como uma estratégia possível para o diálogo de saberes, na perspectiva da educação integral. Nasceu no Rio de Janeiro, em meio ao estado de sítio que cerca as favelas cariocas, em uma experiência de educação integral realizada por meio de ações dos Ministérios da Educação e da Cultura. Na Casa das Artes, um grupo de educadores com diferentes experiências e formações criou um instrumento capaz de orientá-lo frente aos desafios pedagógicos que enfrentava. Por que uma Mandala? A Mandala, como todos sabem, é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. O psicanalista e estudioso de símbolos Carl Jung afirmou que a Mandala retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Presente em civilizações distintas como a egípcia, grega, hindu, chinesa, islâmica, tibetana, azteca, europeia e aborígene de vários continentes, as mandalas têm um importante papel na formação do imaginário humano. No Brasil está presente em várias obras e monumentos, desde a catedral de Brasília até as obras de Rubem Valentim, entre outros. Ela foi escolhida pelo grupo por representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade. A Mandala, para o programa Mais Educação, funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados. A educação intercultural pode ser comparada a um sistema dinâmico, imprevisível, um árduo trabalho de liberdade, de devir histórico, um esforço incessante de nos reconhecer em constante mutação. A educação pode ser vista, assim, como um laboratório de experiências culturais, sociais e históricas em que a realidade e o conhecimento adquirem sucessivamente novas formas. (BRASIL, 2009, p. 23).

6.3.1 Os movimentos e os itinerários para a construção da proposta de matriz curricular para EJA

A proposta que iremos apresentar tem como referência a matriz curricular apresentada no livro *Educação para a Cidadania Planetária, Currículo intertransdisciplinar em Osasco* (PADILHA; FAVARÃO; MORRIS; MARINE 2011, p. 202-236), a partir da qual foi apresentada uma proposta de matriz curricular do Programa Educação para a Cidadania Planetária (PECP), que aproveitamos na íntegra, adequando-a à EJA. Essa matriz curricular foi resultado de uma pesquisa de dois anos na Unidade Educacional Manoel Barbosa de Souza em Osasco. Tivemos o prazer de ser uma das pesquisadoras e colaboradoras na elaboração dessa matriz, que se destinou, num primeiro momento, ao 1º Ano do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental para crianças com faixa etária entre seis e sete anos. Essa matriz curricular nos inspirou a pensar na elaboração de algo semelhante para o 1º Ano do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental na modalidade EJA, no contexto escolar em função das articulações desse modelo com outros projetos realizados na escola. Isso não quer dizer que essa proposta de matriz participativa não possa ser construída em contextos não formais. A nosso ver, ela é tão possível quanto necessária, exigindo apenas que seja adequada às diferentes situações.

Para que possamos materializar as dimensões presentes na proposta, partiremos de situações especialmente pensadas para ela. Não é nossa intenção oferecer um modelo hermético. Trata-se apenas de um esforço de pensar uma matriz que vá além da relação de conteúdos.

A nossa proposta, ao especificar os conteúdos que podem (ou não) ser trabalhados, procura explicitar a interligação que há entre eles e o todo. Ao propor, por exemplo, a produção de texto autobiográfico, esta produção não está desvinculada das vivências dos educandos, das subjetividades, das histórias de vida, do tema gerador, da linha do tempo individual, do contexto histórico, da visão que tem das áreas do conhecimento envolvidas nessa produção; enfim, o item “produção de texto autobiográfico” deixa de ser apenas um fio puxado do conteúdo e passa a ser uma trama tecida com vários fios.

Na mandala, podemos visualizar essa tessitura por meio da relação entre os diferentes movimentos; por isso, vamos considerar, na nossa proposta, os sete

“movimentos” que promovem a interrelação, a ideia de totalidade, de interdisciplinaridade e de intertransculturalidade.

O **primeiro movimento** busca considerar a dimensão local, respeitando e valorizando o contexto em que os educandos estão inseridos, em diálogo com a dimensão global, ou seja, com o planeta. Desse diálogo surge a síntese de ambos que chamaremos de dimensão “glocal”, pois, simultaneamente, pensamos e agimos local e globalmente.

As setas que circulam a mandala, conforme veremos na imagem a seguir, buscam dar a ideia de movimento e de inacabamento, mostrando que o conhecimento está sempre em transformação.

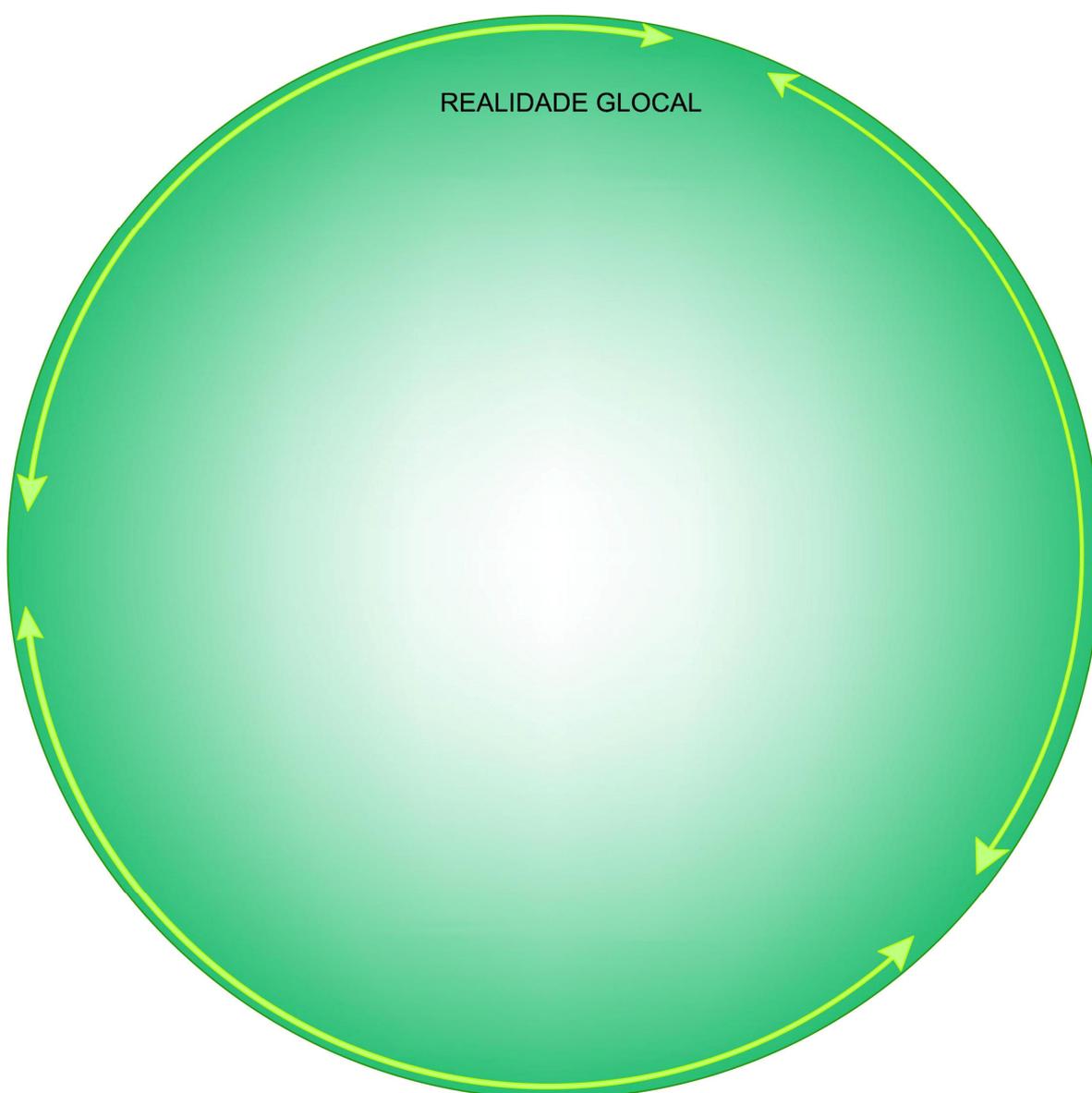


Figura 1 – Primeiro movimento: realidade glocal

Fonte: Elaboração da autora

O **segundo movimento** refere-se às áreas do conhecimento. Para efeito de exemplificação, adotaremos as seguintes disciplinas para o trabalho com o primeiro segmento da EJA: Português (trabalho com a língua materna envolvendo leitura, escrita, oralidade), Matemática (ênfase na matemática do cotidiano e nas atividades lúdicas desafiadoras), Estudos da Sociedade e da Natureza (estudo da história, da geografia e ciências sociais e naturais), Arte e cultura e Linguagens tecnológicas (ênfase nas mídias digitais). Vale reforçar que não há hierarquia entre as disciplinas e isso visualmente fica claro pela disposição circular, como é possível observar na imagem. Mais uma vez, cabe alertar que se trata de uma proposta e que podem ser estas como também podem ser outras disciplinas, de acordo com o contexto local de cada realidade.

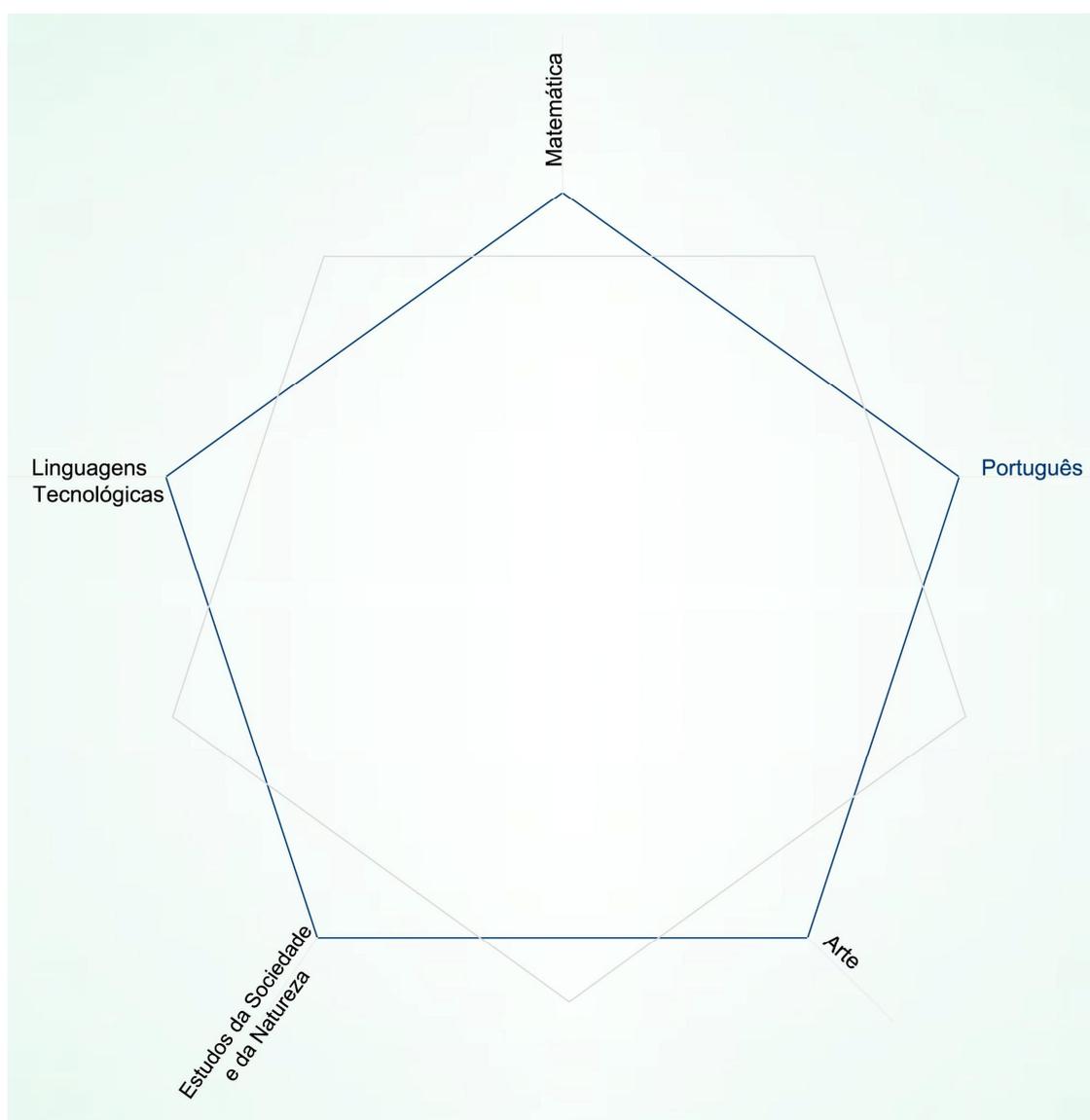


Figura 2 – Segundo movimento: áreas do conhecimento
Fonte: Elaboração da autora

O **terceiro movimento** requer a realização da Leitura do Mundo e a definição do tema gerador da unidade educacional ou do núcleo onde funciona a EJA. Já vimos o quanto a Leitura do Mundo, como metodologia para conhecimento do contexto em que os educandos estão inseridos, é importante, pois com ela é possível partir de uma base sólida, tornando a matriz curricular algo vivo e significativo. Como se trata agora de um exemplo, vamos sugerir um tema, porém essa não é a forma legítima de escolha do tema gerador. Há todo um processo para se chegar a ele e o valor reside principalmente no processo de busca e não no tema em si. Para nossa proposta de matriz curricular para EJA, vamos sugerir o tema **Identidade Cultural**, que irá orientar a reorganização dos conteúdos que serão trabalhados no currículo da escola ou do núcleo de EJA.

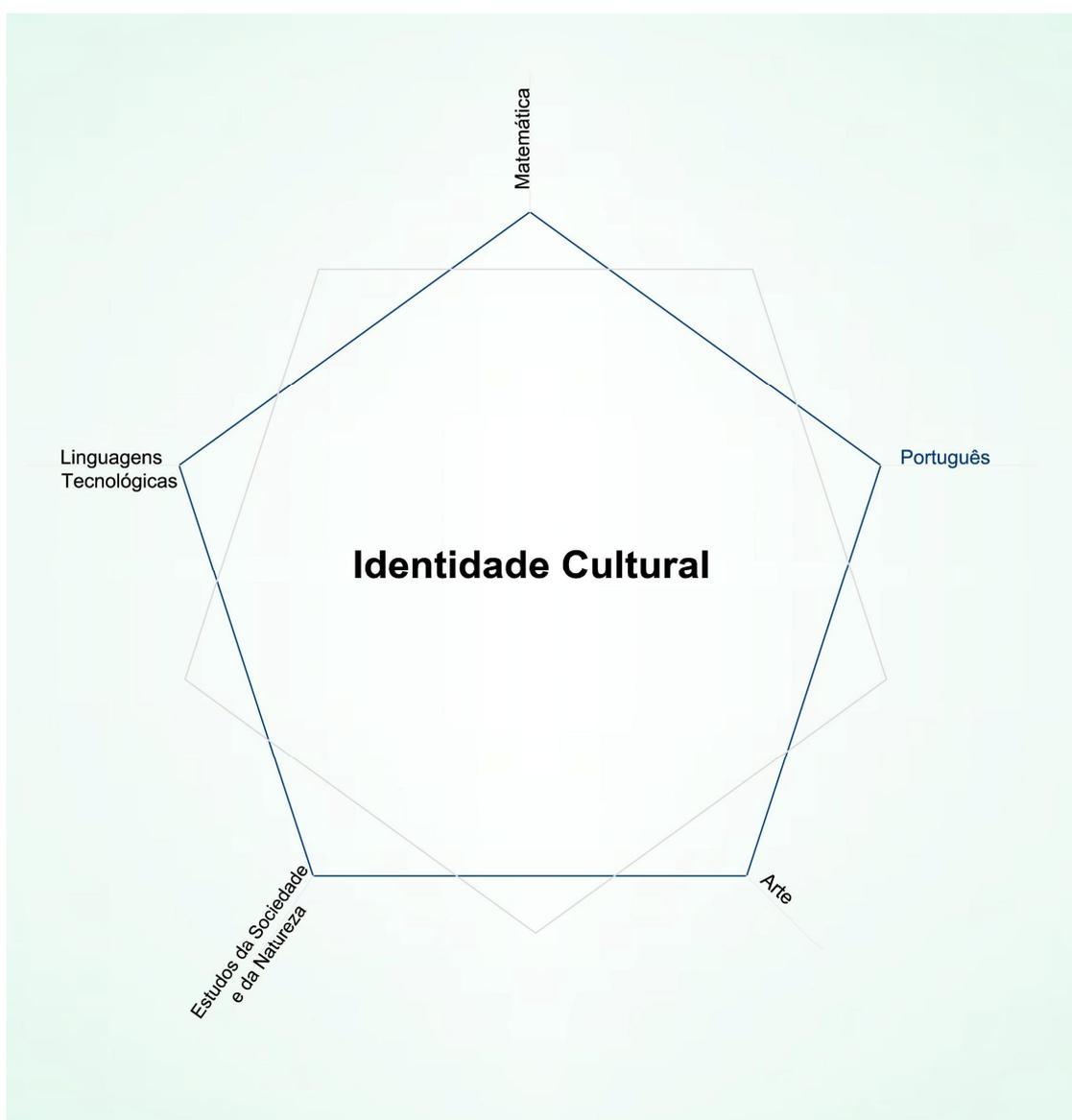
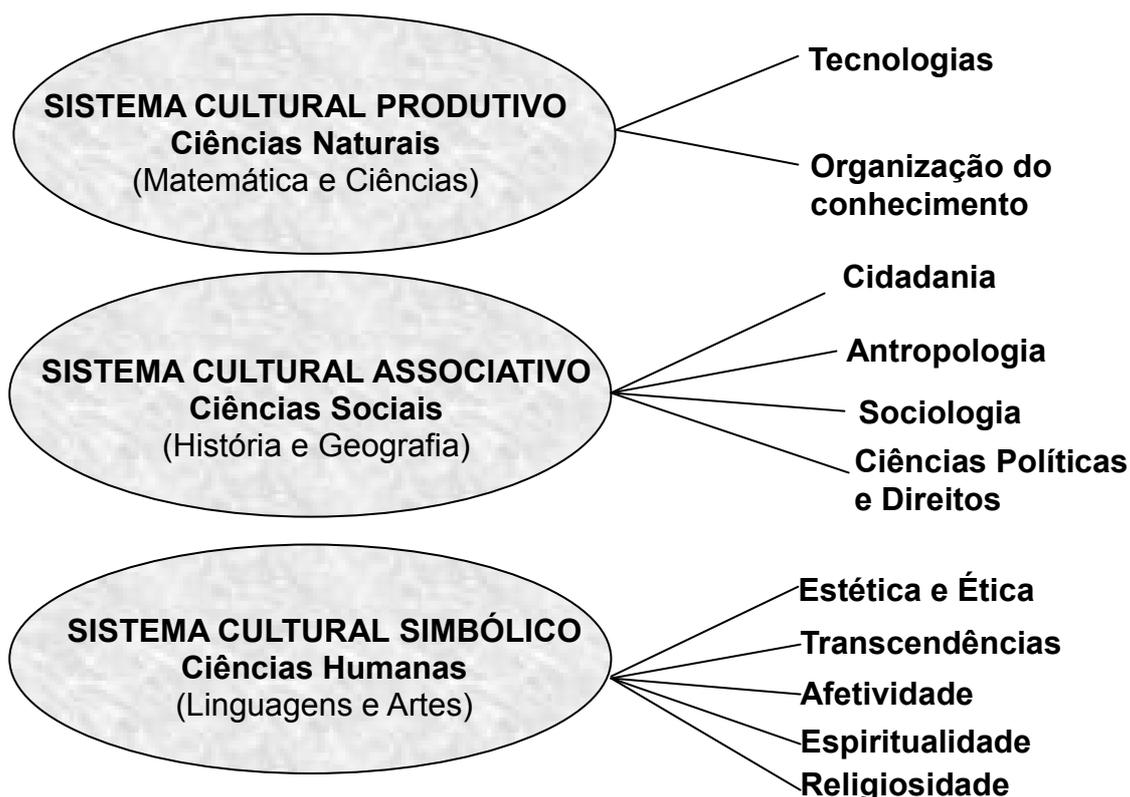


Figura 3 – Terceiro movimento: tema gerador

Fonte: Elaboração da autora

O **quarto movimento** buscou incorporar a reorganização do conhecimento a partir dos **Sistemas de Relações**, que, segundo o Professor José Eustáquio Romão (2001), são três: Sistema Cultural Produtivo, Associativo e Simbólico.

A nossa proposta de matriz curricular para EJA, ao considerar esses sistemas, busca mostrar a interdependência e, ao mesmo tempo, a complementaridade entre as áreas do conhecimento. Apresentamos, de forma resumida, cada um desses sistemas:



Nos três sistemas, as ciências não aparecem como disciplinas, mas como conhecimento científico. Ao utilizar o Sistema de Relações, de acordo com Padilha, Favarão, Morris e Marine (2011, p. 216),

[...] tentamos reorganizar o conhecimento, não mais utilizando a referência das disciplinas e apenas os conteúdos científicos. Para além da interdisciplinaridade, reagrupamos os conhecimentos e saberes de modo mais abrangente, envolvendo outras dimensões como, por exemplo, o resultado dos intercâmbios intertransculturais entre as pessoas, os saberes da comunidade, suas diferenças culturais, suas semelhanças, seus desejos, seus sonhos, utopias, realizações etc.

Esclarecemos, todavia, que também esses sistemas de relações são uma escolha feita, não aleatória, como qualquer outra forma de agrupamento das disciplinas e/ou áreas do conhecimento. Portanto, também correm o risco de não dar conta da realidade e do real. [...] Na verdade, a busca da totalidade complexa do conhecimento é, para nós, uma utopia, não uma pretensão arrogante. E é justamente isso que nos permite caminhar com humildade nessa direção, criando novas permeabilidades e relações entre as pessoas, seus saberes e seus conhecimentos.

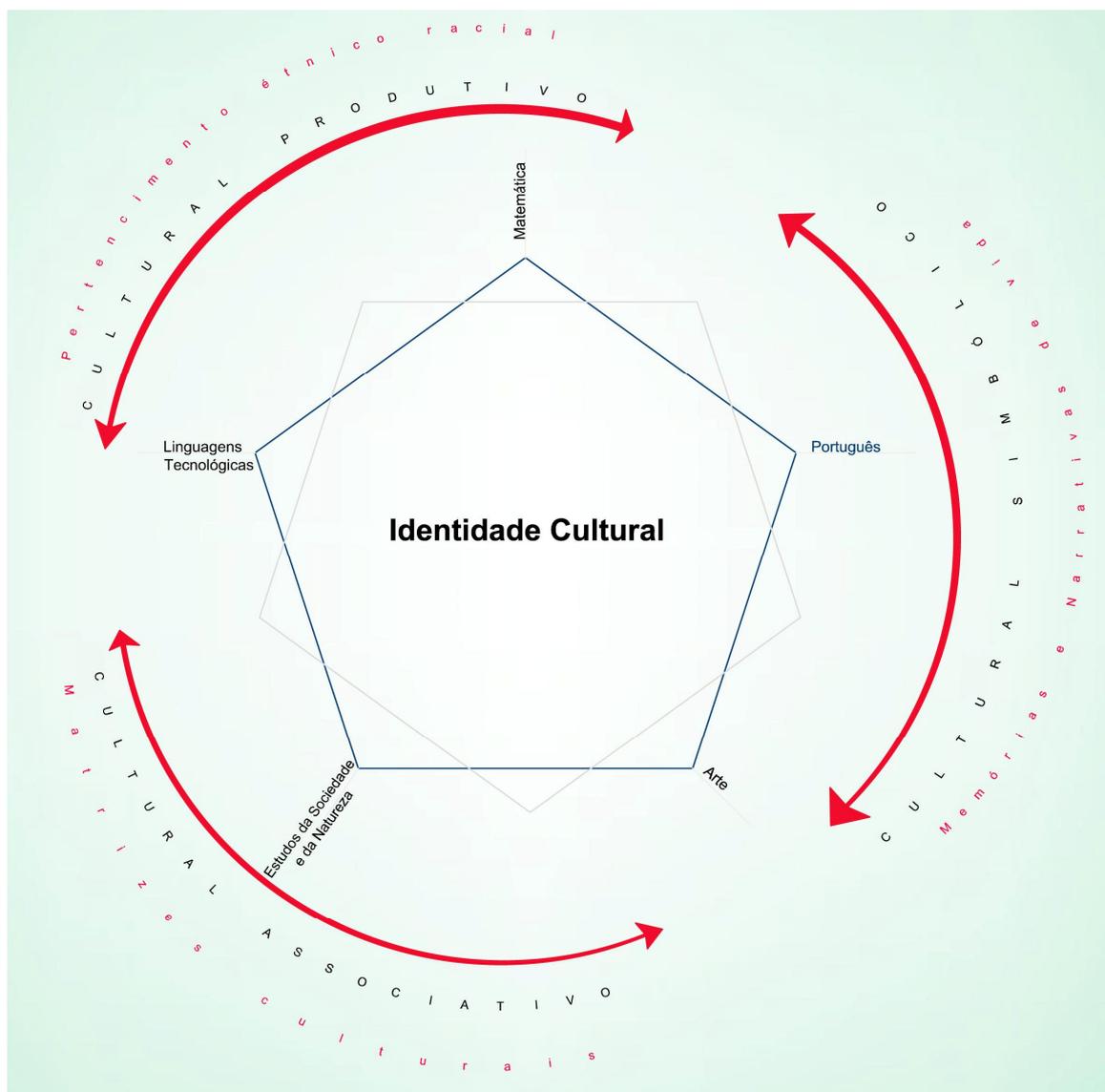


Figura 4 – Quarto movimento: sistemas de relações

Fonte: Elaboração da autora

O **quinto movimento** prevê a incorporação das vivências docentes e discentes realizadas no cotidiano da EJA, representados nas setas que circundam os Sistemas de Relações. Mais uma vez, lançamos mão de exemplos comuns nas salas de aula da EJA, mas essas vivências deverão sempre ser levantadas com os educandos para que represente a realidade local e as experiências da comunidade.

Levantaremos algumas vivências que aparecerão na nossa **Mandala** com setas numeradas. Optamos por classificar as vivências em três dimensões que nos ajudarão no trabalho com nosso tema gerador. São elas: **Pertencimento étnico-racial, Matrizes culturais e Memórias e narrativas de vida**. Essa escolha se deu com o objetivo de contemplar a diversidade dos sujeitos da EJA

PROPOSTAS DE VIVÊNCIAS	
Pertencimento étnico-racial	1 Pesquisa sobre as origens dos educandos
	2 Estudo da formação do povo brasileiro
	3 Estudo sobre miscigenação
	4 Levantamento das histórias dos antepassados
	5 Estudo dos grupos étnicos
	6 Pesquisa: como eu me vejo
	7 Reflexão: como a sociedade me vê
	8 Reflexão acerca do preconceito e discriminação
	9 Pesquisa sobre imigrantes
	10 Pesquisa: ser brasileiro, o que isso significa
Matrizes culturais	11 Estudo sobre a herança cultural
	12 A cultura no “meu lugar” - Estudo da regionalidade
	13 Pesquisa sobre as manifestações culturais brasileiras
	14 Análise da influência de outras culturas no Brasil
	15 Pesquisa sobre festas populares
	17 Pesquisa sobre festas religiosas
	18 Levantamento de práticas corporais dos educandos
	19 Análise da cultura erudita versus cultura popular
	20 Estudo sobre preconceito linguístico
	21 Pesquisa sobre medicina popular
	22 Estudo das comunidades indígenas, quilombolas e outras comunidades de resistência
	23 Estudo sobre folclore
	24 Pesquisa sobre a origem e a prática de esportes e jogos
	Memórias e narrativas de vida
26 Pesquisa sobre tradição oral	
27 Pesquisa sobre brincadeiras infantis	
28 Pesquisa sobre cantigas de roda	
29 Levantamento de cantigas de roda	
30 Construção da linha do tempo individual	
31 Construção da linha do tempo do grupo classe	
32 Realização de sessões de contação de histórias	
33 Pesquisa sobre os “causos” e as histórias fantásticas	
34 Levantamento de ditados populares e provérbios	
35 Levantamento de lendas e tradições populares	
36 Pesquisa sobre lendas urbanas	

Quadro 14 – Vivências

Fonte: Elaboração da autora

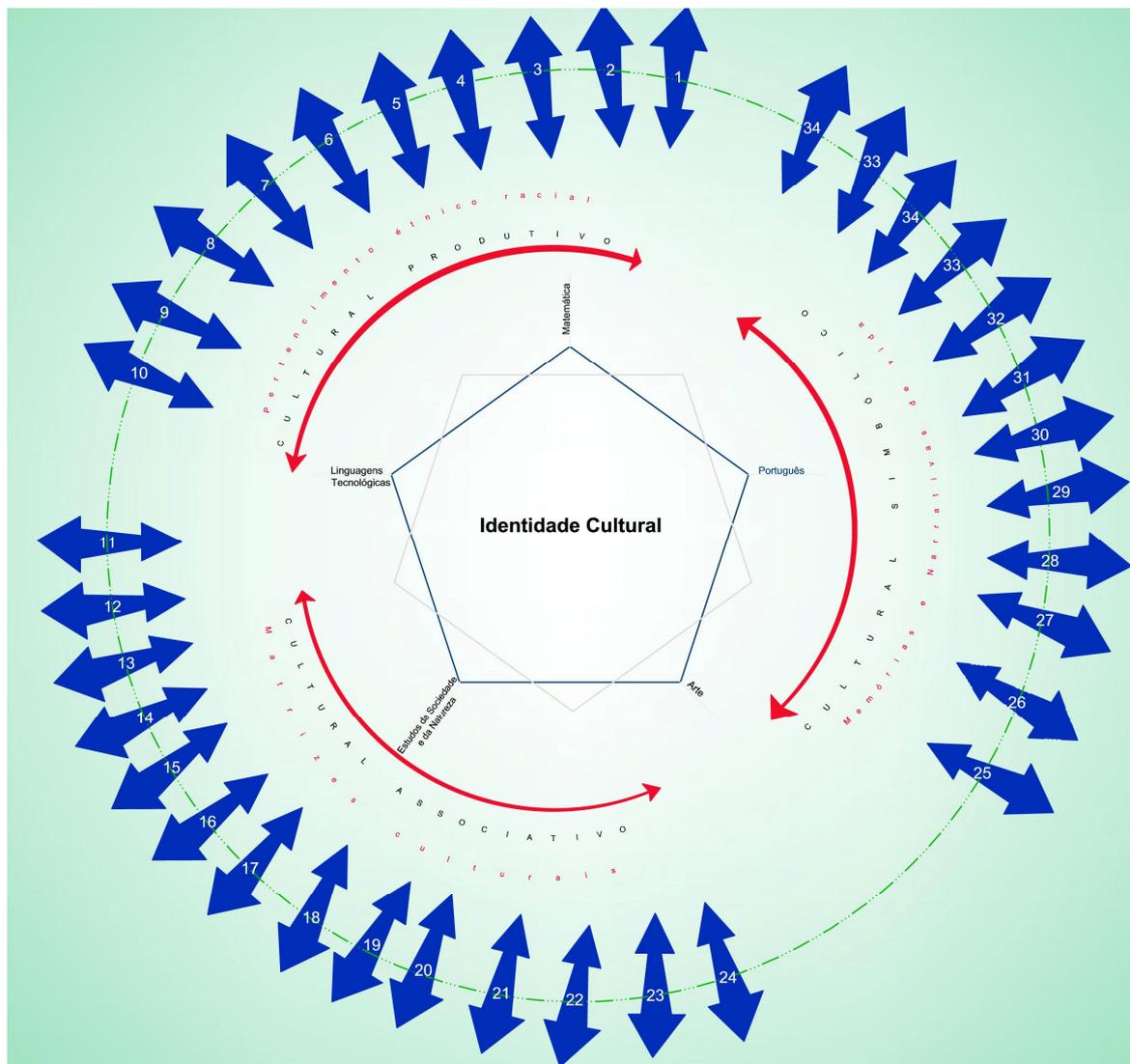


Figura 5 – Quinto movimento: vivências docentes e discentes

Fonte: Elaboração da autora

O **sexto movimento** consiste em incorporar os diferentes projetos e ações que acontecem na escola ou no núcleo de EJA, no sentido de complementar e ampliar o movimento anterior das vivências. Os projetos podem ser na esfera governamental (municipal, estadual e federal) e os projetos da própria escola ou comunidade.

Projetos do Poder Público

Descreveremos aqui alguns programas do governo federal destinados aos municípios, nas áreas da educação, cultura, trabalho e renda e direitos da cidadania, que têm interface com a EJA. Alguns desses projetos acontecem nos núcleos de EJA ou nas escolas, outros não necessariamente, mas atendem o mesmo público da EJA, por isso a articulação destes projetos com o currículo.

- a) Programa Brasil Alfabetizado – PBA. Repasse financeiro para a implantação de Alfabetização de Jovens e Adultos.
- b) Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Desenvolvido em quatro modalidades: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo, ProJovem Trabalhador.
- c) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual.
- d) Programa Mulheres Mil. Programa implantado inicialmente em 13 estados das regiões Norte e Nordeste do País em 2007, beneficiando mulheres com cursos profissionalizantes em áreas como turismo e hospitalidade, gastronomia, artesanato, confecção e processamento de alimentos.
- e) Programa Arca das Letras. Incentivo à leitura e facilitação ao acesso aos livros em assentamentos e comunidades de agricultura familiar e de remanescentes de quilombos. Tem a participação das comunidades na formação e na implantação de bibliotecas mediante indicação do local de sua instalação, nos assuntos de seu interesse e na indicação de Agentes de Leitura (voluntários responsáveis pelos empréstimos dos livros).
- f) Programa Comunidades Tradicionais. Contribuir com a valorização da cultura e das formas de organização social, e dinamizar as atividades produtivas e o uso sustentável dos ambientes que ocupam de modo tradicional.
- g) Programa de Cidadania e Efetivação de Direitos das Mulheres – Gênero e Diversidade na Escola. Voltado para capacitar professoras(es) e gestoras(es) da rede pública de ensino a lidarem com a diversidade nas salas de aula, combatendo atitudes e comportamentos preconceituosos em relação a gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual.
- h) Programa Pescando Letras. O objetivo é a alfabetização dos pescadores que não tiveram acesso à educação. São turmas formadas prioritariamente por pescadores, com época e duração dos cursos variável, levando em conta a disponibilidade irregular de tempo desses trabalhadores, aproveitando períodos de defeso/piracema.

Projetos desenvolvidos pela escola

Algumas escolas ou núcleos de EJA têm seus projetos próprios. De maneira geral,

percebe-se a predominância de projetos na área da informática educativa, das questões ambientais (construção de hortas na escola, reciclagem etc.) e projetos de leitura e escrita.

Para compor esse movimento na Mandala podemos também incluir as instâncias e espaços de participação escolar (Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, Grêmio Estudantil etc.).

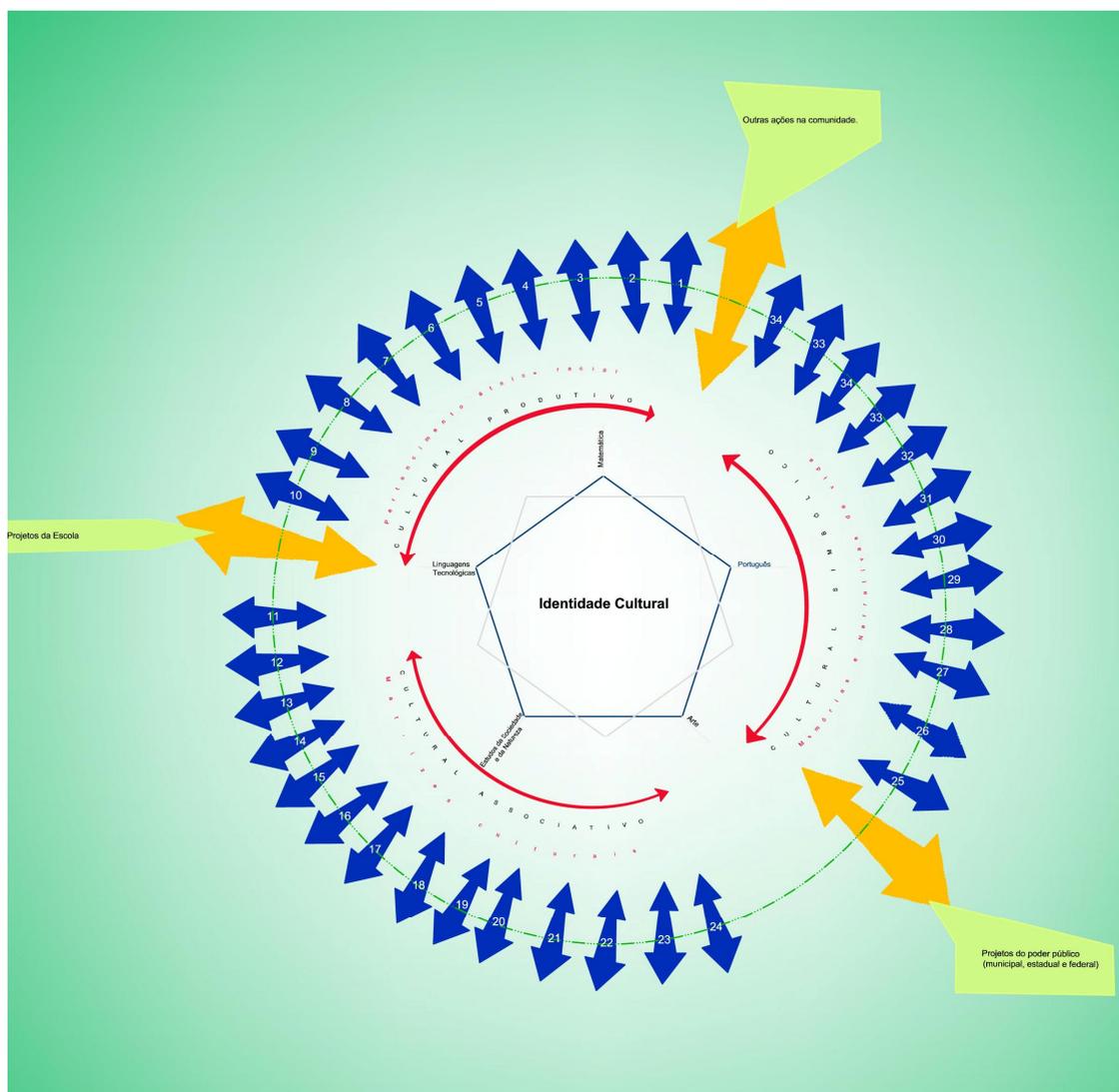


Figura 6 – Sexto movimento: projetos e ações da EJA

Fonte: Elaboração da autora

O **sétimo movimento**, integrando as etapas anteriores, esse movimento busca reorganizar as disciplinas de maneira intertransdisciplinar. Com base no tema gerador escolhido para nossa matriz curricular de EJA, **Identidade Cultural**, faremos um reagrupamento das disciplinas em torno das três esferas dessa identidade: **Pertencimento étnico-racial**, **Matrizes culturais** e **Memórias e narrativas de vida**.

Esses conteúdos poderão ser trabalhados por meio de pesquisas, uso do dicionário, entrevistas, relatos orais, leitura de livros, revistas, jornais, produção de textos de diferentes gêneros, dramatizações, dinâmicas, análise de dados, interpretação de gráficos e tabelas, navegação na internet, palestras, seminários, exposições, rodas de conversa, trabalho com música, vídeo, livros didáticos e paradidáticos etc.

REORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS

Pertencimento étnico-racial

- a) Produção de texto autobiográfico sobre o tema; trabalho com dicionário, leitura de textos literários sobre o tema; gêneros textuais: lista, autobiografia, descrição, receitas; leitura e análise de artigos de jornais e revistas, mensagens circuladas em folder, panfletos, flyer etc.; trabalho com projetos de leitura e escrita, levantamento das características destes textos;
- b) levantamento de quantitativo de educandos que se consideram descendentes de africanos, de indígenas e de europeus, levantamento de quantos se autodeclararam brancos, negros e indígenas; elaboração de gráficos ou tabelas com os dados pesquisados e situações-problema; trabalho com porcentagem (estimativa) para ilustrar porcentagens de educandos de cada etnia; resolução de situações-problema criadas a partir dos levantamentos sobre a etnia dos educandos; trabalho com jogos matemáticos;
- c) dramatização sobre racismo e preconceito utilizando a técnica do teatro imagem, pesquisas na internet sobre os temas trabalhados;
- d) trabalho com o mapa do Brasil, relacionando as regiões com as etnias que a formaram.

Matrizes culturais

- a) Produção de texto sobre a relação entre qualidade de vida e participação cultural, gêneros textuais: narrativo e epistolar (carta), receitas, leitura de textos sobre a produção cultural da humanidade ao longo da história, elaboração de história de vida x história da cidade de origem, pesquisa e leitura de textos sobre cultura popular: “causos”, anedotas, parlendas, trava-línguas, provérbios, lendas tradicionais e lendas urbanas etc., produção de textos sobre os gêneros pesquisados, elaboração de receitas sobre remédios caseiros, montagem de painel com os textos sobre cultura popular;

- b) elaboração de situações-problema envolvendo cálculos matemáticos com as quatro operações, trabalho com jogos matemáticos;
- c) levantamento das regiões de algumas manifestações culturais: carnaval, boi bumbá, festival de parintins, festa junina, maracatu, baião, capoeira, afoxé, mamulengo, jongo etc.; pesquisa e apresentação de algumas danças típicas de regiões brasileiras: tambor de crioula, frevo, chula, fandango, forró, vaneirão etc.;
- d) realização de oficina de artesanato como expressão da cultura popular, visitas presenciais e/ou virtuais a museus e espaços de exposição de obras das culturas erudita e popular, digitação dos textos produzidos, levantamento da quantidade de pessoas que já assistiram a uma peça teatral, ou um espetáculo de dança ou uma ópera clássica;
- e) trabalho com as regiões do Brasil com foco na cultura.

Memórias e narrativas de vida

- a) Relato oral de histórias de vida, leitura de textos pelo educador sobre o assunto, produção de listas de nomes de pessoas queridas dos lugares de origem, gêneros textuais: poesias, diário (texto narrativo), biografia, receitas, relato oral das experiências escolares anteriores; leitura de textos sobre memórias escolares, elaboração de textos autobiográficos, leitura de textos que falam sobre a infância, relato de pais e avós sobre o comportamento infantil; produção de texto literário sobre o tema, gênero textual: conto, leitura de literatura juvenil, produção de texto literário abordando um tema relacionado à juventude, produção de texto sobre as responsabilidades da vida adulta, relato oral do público adulto sobre as expectativas com relação à velhice, leitura de textos que falam sobre o preconceito com os idosos, produção de texto: elaboração de carta de um idoso aos jovens e vice-versa;
- b) levantamento do número de adolescentes e jovens da sala e elaboração de gráficos, tabelas e situações-problema; levantamento do número de adultos da sala e elaboração de gráficos, tabelas e situações-problema; levantamento do número de idosos da sala e elaboração de gráficos, tabelas e situações-problema;
- c) estudo do ECA, estudo do Estatuto do Idoso, dramatização sobre a convivência com a diversidade geracional utilizando a técnica do teatro imagem, elaboração de perfil para colocar em redes sociais, oficina de

- fotografias e pequenos vídeos com o uso do celular;
- d) estudo das memórias das regiões de origem como foco na fauna e flora, vegetação e relevo, hidrografia, ferrovias, rodovias e hidrovias, habitação, comércio, indústria, trabalho e emprego, educação etc.

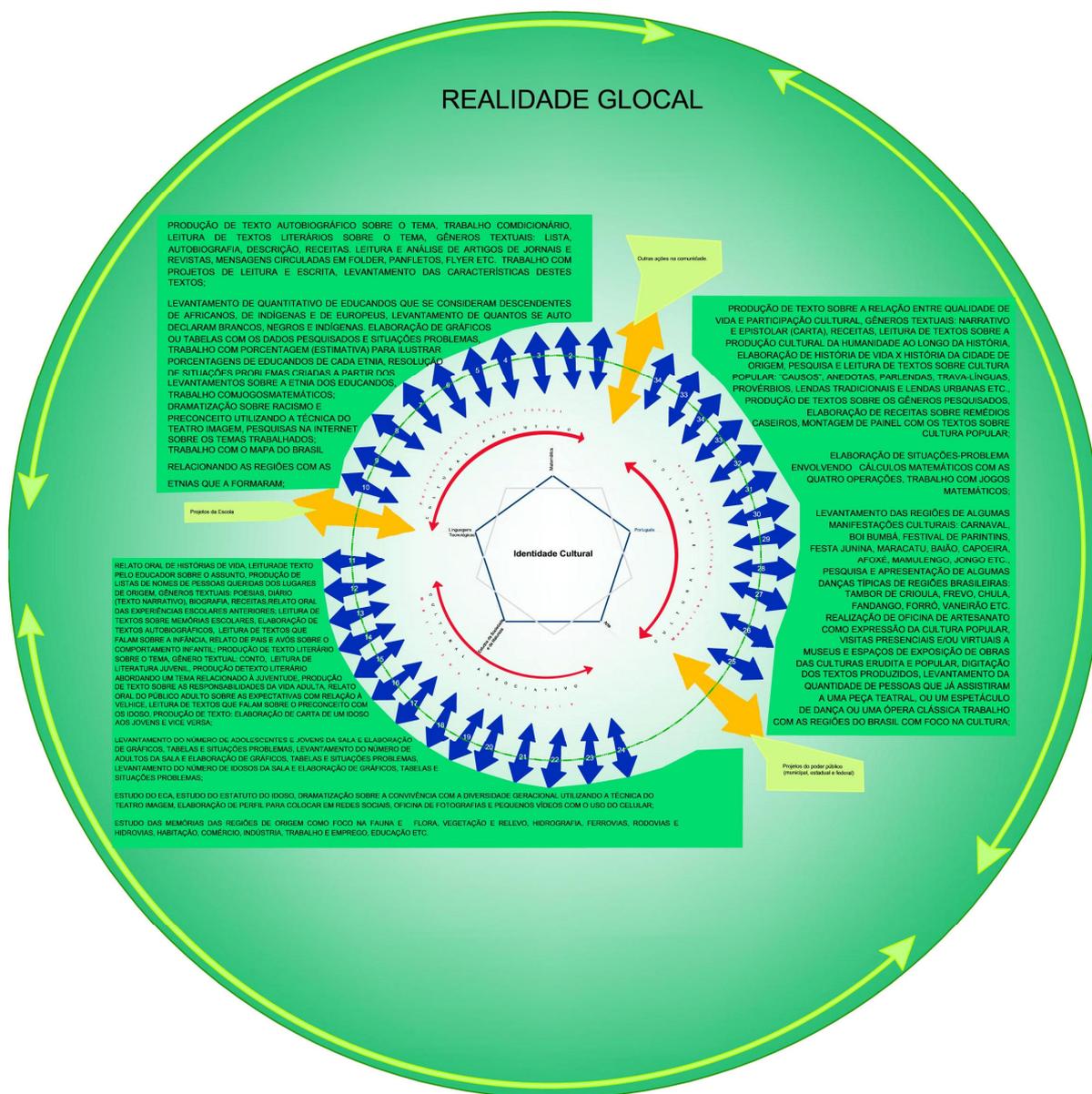


Figura 7 – Sétimo movimento: integração das etapas anteriores

Fonte: Elaboração da autora

Finalmente, a mandala que apresentaremos a seguir traduz aquilo que acreditamos ser uma abordagem de currículo para EJA nas perspectivas freiriana, intertransdisciplinar e emancipadora. Esse currículo integra não só conteúdos e disciplinas, mas promove o diálogo entre esses dois elementos e entre demais

coletiva permitem a integração entre os sujeitos da EJA (educandos, educadores, gestores, comunidades), possibilitando o diálogo e a interação. Ao contrário das grades curriculares do passado, que apresentavam um produto pronto e acabado, a construção da matriz curricular com base nas mandalas configura-se como um processo formativo, onde as aprendizagens se dão antes, durante e depois da elaboração da matriz.

Como toda construção coletiva, requer planejamento, diálogo, comprometimento e envolvimento. Alguns movimentos demandam mais a participação de um ou outro segmento, mas, de maneira geral, todos participam.

No primeiro movimento, a reflexão sobre as realidades local e global e a interrelação entre elas permite que os sujeitos reflitam sobre seus “problemas”, entendendo que eles não estão descolados de um contexto maior. Essa reflexão deve envolver toda a comunidade educativa e deverá favorecer a construção de uma cidadania planetária, de um pertencimento que vá além das fronteiras. A dimensão **glocal** considera a estreita relação entre os desafios que enfrentamos no nosso cotidiano e os desafios globais. O currículo, nesta perspectiva, não se limita ao “aqui e agora”, mas promove a consciência da planetaridade e do devir.

No segundo movimento, a definição das disciplinas pode abrir espaço para o diálogo entre os educadores, gestores da escola e gestores públicos. Os municípios, por meio de seus sistemas e de seus planos municipais de educação, têm hoje a flexibilidade para definir as disciplinas que irão compor o currículo. Aqueles que promovem a Reorientação Curricular contribuem para que essa definição seja participativa.

Em nossa proposta, adotamos a disciplina de Português com ênfase no estudo da língua materna. Por meio dela, os educandos se apropriam dos códigos lingüísticos e utilizam seus conhecimentos nas diferentes práticas cotidianas, fazendo uso social da leitura e da escrita. A visão da área de Matemática que nos inspirou está pautada na perspectiva da Etnomatemática, por considerarmos a importância da realidade sociocultural do educando no trabalho com esta disciplina.

Adotamos a disciplina Estudos da Sociedade e da Natureza, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que engloba os estudos da História, da Geografia e da Ciência, atribuindo a cada uma a mesma relevância. Não poderíamos também desvincular Arte e Cultura, por isso nossa opção em trabalhar de forma articulada. Por fim, ao propormos o estudo sobre as Linguagens Tecnológicas, queremos valorizar os saberes constituídos dentro e fora da escola no uso das

tecnologias. A nosso ver, urge inserir nas práticas escolares os recursos midiáticos ao alcance dos educandos, como aparelho celular, internet, redes sociais, etc.

As vivências que sugerimos no quinto movimento, bem como as propostas de conteúdos apresentadas no sétimo movimento ilustram a forma como concebemos a abordagem das disciplinas.

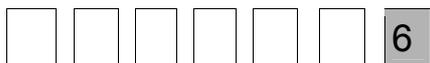
De todos os movimentos sugeridos na construção da mandala curricular, acreditamos que o terceiro movimento é o que mais garante a participação dos diferentes sujeitos, pois prevê a Leitura do Mundo da unidade educacional, o que não se faz sem a participação de todos os envolvidos, incluindo a comunidade.

A Leitura do Mundo, como já vimos, nos ajuda a identificar os “problemas” presentes na comunidade a partir de uma imersão nessa realidade, com o objetivo de observar elementos que até então estavam velados. Ela nos possibilitará transformar esse observado em temas e estes serão trabalhados nas áreas do conhecimento, com uma dupla intenção: dar sentido ao que se está estudando, uma vez que se trata de questões que fazem parte do cotidiano dos educandos, e promover a transformação, a mudança necessária para a solução do problema. Essa transformação não se dá de imediato. Ela é processual e aumenta à medida que a realidade começa a ser desvelada.

Nesse movimento, a participação da comunidade escolar e extraescolar é fundamental para garantir múltiplos olhares e diferentes formas de intervir na realidade.

Do quarto ao sétimo movimento há uma ênfase maior na organização do conhecimento, mostrando a interrelação entre os diferentes saberes, as vivências, os projetos, os conteúdos, os tempos e espaços, os sentimentos, as identidades, enfim, todos os elementos constitutivos do currículo na perspectiva intertransdisciplinar e intertranscultural.

Por todas estas questões, acreditamos que esta proposta de matriz curricular favorece o diálogo com os sujeitos e valoriza a participação, oportunizando o protagonismo e a emancipação daqueles que, por muitos anos, tiveram suas vozes silenciadas.



CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Ele se inclinou bem para frente, fazendo uma reverência. [...]

Perguntei:

“Por que você está se inclinando?”

“Lá de onde eu venho”, explicou ele, “nós sempre fazemos alguma reverência, quando alguém faz uma pergunta fascinante. E quanto mais profunda for a pergunta, mais profundamente a gente se inclina.”

[...] a resposta me impressionou tanto que fiz uma profunda reverência, me inclinando ao máximo.

“Por que você me fez uma reverência?”, perguntou ele, num tom quase ofendido.

“Porque você deu uma resposta superinteligente para minha pergunta”, respondi. Daí, numa voz bem alta e clara, ele disse algo que eu haveria de lembrar para o resto da vida:

“Uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que for inteligente e correta, nem assim você deve se curvar para ela. [...] Quando você se inclina, dá passagem. [...] E a gente nunca deve dar passagem para uma resposta. [...] A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só a pergunta pode apontar o caminho para frente”.

Achei que havia tanta sabedoria nas suas palavras, que precisei segurar bem firme meu queixo para não fazer outra reverência. (GAARDER, 1997, p. 27-29).

6 CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

O caminho percorrido para a elaboração desta pesquisa nos possibilitou constatar que a discussão acerca do currículo na modalidade Educação de Jovens e Adultos vem ocupando cada vez mais destaque no cenário educacional. Da mesma forma, a preocupação com a diversidade dos sujeitos da EJA ganha espaço nas pesquisas, nas publicações e nas políticas públicas.

Nosso problema inicial consistia na busca de respostas para algumas questões às quais reproduziremos a seguir com nossas considerações.

Nossa primeira questão era se os currículos de EJA conseguem incorporar as vozes dos diferentes sujeitos?

Com base na análise de documentos oficiais, das pautas dos encontros nacionais e internacionais, das publicações sobre o tema, enfim, a multiplicidade de documentos analisados nos leva a considerar que as vozes desses sujeitos começam a ser ouvidas, mas nem sempre consideradas efetivamente nas matrizes curriculares existentes. O que se percebe é a consciência da necessidade de inclusão desses sujeitos, porém é uma ideia que precisará de tempo para se concretizar, pois está atrelada, entre outras coisas, à mudança de paradigmas.

Outro fator preponderante nesta questão é que a luta por inclusão não se dá somente no campo educativo. A inclusão do ponto de vista econômico e social caminha em marcha lenta, colocando um freio nas demais conquistas. A desigualdade cresce na medida em que diminuem as possibilidades de inserção social, o que provoca não só a manutenção, mas o fortalecimento dessa desigualdade.

Outra questão que nos desafiava inicialmente era se os documentos oficiais apresentam uma concepção alargada de currículo. A nosso ver, ainda há um imenso fosso entre os discursos oficiais e as práticas curriculares. Os documentos relativos à modalidade de Educação de Jovens e Adultos trazem reflexões consistentes, pois são frutos, na maior parte das vezes, de pesquisas acadêmicas sérias e comprometidas com a transformação. Neste sentido, a concepção de currículo posta nestes documentos envolve múltiplos olhares e comporta visões cada vez mais progressistas. No entanto, essa concepção fica, muitas vezes, circunscrita aos limites formais e não se traduz em ações concretas. Entendemos que as políticas públicas para EJA devem ser pautadas pelas demandas apresentadas nos

documentos oficiais e que esses, por sua vez, devem ser resultado de pesquisas onde os sujeitos sejam ouvidos e suas necessidades explicitadas. Programas e ações pulverizadas, de caráter assistencialista e compensatório devem dar lugar a políticas intersetoriais e integradoras.

Os documentos oficiais reconhecem o protagonismo dos diferentes sujeitos da EJA? Essa era uma das questões que nos colocávamos no início desta pesquisa. Percebemos ao longo do estudo que não basta reconhecer o protagonismo. O reconhecimento precisa dar lugar à garantia de oportunidades a esses sujeitos. A noção de protagonismo está atrelada à ideia de participação. Nesse sentido, não caberia “doar” porções de protagonismo, mas criar situações em que os sujeitos se posicionem e participem ativamente.

Ao indagar se as lutas em defesa da EJA têm conseguido colocar um foco de luz na dimensão curricular e impactar o currículo, tornando-o mais inclusivo e dialógico, respondo afirmativamente. Se temos a clareza de que há hoje um diálogo estabelecido, este se deu em função das lutas em defesa da EJA, que remontam do século passado e que, intensificam-se a cada dia. No entanto, o foco de luz é tênue provocando passos mais lentos, mas que vislumbram o ponto de chegada.

A última questão que nos desafiava era pensar na possibilidade de propor uma matriz curricular que envolvesse os sujeitos, com seus sonhos e utopias, os programas governamentais das três esferas de governo, os projetos da escola ou núcleo de EJA, as vivências etc., numa perspectiva interdisciplinar. Este desafio foi possível a partir da apropriação e adequação à EJA, que fizemos da matriz curricular intertranscultural e intertransdisciplinar, criada no contexto do Programa Educação para a Cidadania Planetária, do qual também participamos e que nos permitiu associá-lo à nossa pesquisa de doutorado. Entendemos que, assim como nas demais modalidades, é perfeitamente viável construir matrizes curriculares intertransculturais e intertransdisciplinares na EJA, conforme aqui demonstramos.

O caminho percorrido na elaboração desse estudo nos fez pensar que outras problematizações podem ser feitas, outras questões podem ser objetos de nossa curiosidade epistemológica. Isso nos faz pensar na nossa formação e na nossa ação de formar. Há ainda muito a descobrir, muito a pesquisar.

Concluo, parafraseando Paulo Freire, dizendo que “saio como quem fica” (FREIRE, 1991, p. 143) e a minha quase presença se faz com um pouco mais de história!

Um pouco mais de história...

Da minha primeira experiência escolar tenho poucas lembranças. Foi em uma escola particular onde, provavelmente, eu tenha sofrido algum tipo de rejeição, pois as lembranças em relação a ela estão associadas a dor, a sofrimento e a um desejo imenso de nunca ter estado lá. Minha segunda experiência foi em uma escola estadual na periferia de São Paulo. Durante os quatro anos em que estive nessa escola, aprendi o essencial para dar continuidade a minha escolaridade. Mas, além dos conhecimentos escolares, percebo hoje que ali, influenciada pelos conceitos que me eram passados, comecei a formar minha visão de mundo. É fato que as demais experiências que tive ao longo da vida ajudaram a compor a visão que tenho hoje, mas a base veio das aprendizagens que tive naquele período. E o que aprendi ali? Quais conceitos permeavam as práticas daquela escola? Mais do que isso, o que eu não aprendi? O que não me foi ensinado?

Na condição de menina negra, nunca me foi contada nenhuma história dos meus antepassados antes de terem sido escravizados. O que via nos livros era sempre meus ancestrais acorrentados, açoitados, humilhados. Nenhuma imagem do que eles eram antes de serem capturados. Nenhuma história da cultura, das artes, da ciência, das práticas sociais desses povos em suas origens. Era como se eles passassem a existir a partir do momento em que entravam nos navios negreiros. Vinham sem passado, sem identidade, sem história. O currículo vigente naquela escola não me permitiu conhecer minha ancestralidade nos seus diferentes aspectos. Conheci a história contada pelos colonizadores que procuravam mostrar o caráter servil da raça negra. Do ponto de vista estético, eram vistos como uma raça desprovida de beleza e não apareciam nos livros didáticos a não ser em condições subalternas, como serviçais. Mesmo quando se falava da resistência dos negros escravizados, como era o caso dos quilombos, isso era mostrado como insubmissão, rebeldia, desobediência e, portanto, passível de castigos e punições. Eu diria que é quase impossível para uma criança negra não incorporar essa visão de inferioridade e submissão que a história apresentava.

Na condição de mulher, nunca me foi contada a história sob o olhar feminino. Nos livros didáticos, a linguagem sexista era natural e até nas comandas dos problemas, líamos sempre que “um menino tinha tantas bolas, deu

a metade para seu irmão, com quantas bolas ficou?” Nunca nenhuma menina tinha nada para somar, dividir, multiplicar, subtrair. Pelo contrário, eram sempre subtraídas do direito à igualdade. Nunca me foi contada a história de mulheres pioneiras, de mulheres que enfrentaram obstáculos para provar a igualdade entre os sexos. Aprendi, sim, que o homem é o cabeça. A ele cabe a responsabilidade de gerir o provento para a família e também de decidir sobre o futuro dos filhos. Aprendi que a mulher deve casar e cuidar da casa e para isso precisa se preparar já na escola. Sim, eu tive aulas de bordado, de trabalhos manuais, pois o currículo se preocupava com a minha formação para o lar. Em nenhum momento na minha infância poderia imaginar uma mulher administrando um país. Lembrome de uma imagem, em um livro didático, que era muito comum em boa parte dos materiais, que mostrava um homem saindo para trabalhar, de pasta na mão e vestido elegantemente como um executivo. Ele dava um beijinho na esposa, que, sorridente, abria a porta para seu marido. Os filhos, sempre brancos e de olhos azuis, sentados à mesa saboreando um suculento café da manhã servido por uma empregada negra e gorda, de avental, cabeça baixa e olhar submisso. Eu nunca consegui associar essa imagem com a da minha família. Mas aquela era, para mim, a imagem da família perfeita. Eu diria que é quase impossível para uma menina negra e pobre, não se considerar inferior pela sua condição racial associada à condição de pobreza diante do que os livros didáticos apresentavam como ideia de família feliz.

Na condição infantil, nunca me foi contada nenhuma história em que as crianças tivessem exercido a “cidadania desde a infância”. As crianças apareciam sempre nos livros didáticos e no discurso dos professores como seres em formação, que precisam primeiro se tornar adultos para depois poder opinar, decidir, participar da vida em sociedade. Partia-se da metáfora da “criança como sala de espera para a vida adulta”²³. Da mesma forma eram tratados os idosos. Pouco se via de reconhecimento aos seus saberes, de valorização de suas experiências vividas. Nas histórias infantis, eles apareciam sempre como magos malvados, bruxas, ou como pessoas rabugentas que não gostavam de crianças. A juventude também não aparecia no currículo. Nada do que falavam, gostavam ou faziam aparecia nos textos, nas atividades, nas dinâmicas escolares. Aos jovens cabia o silêncio, a

²³ Expressão cunhada por Ângela Antunes, diretora de gestão do conhecimento do Instituto Paulo Freire.

disciplina, a obediência, contrariando a sua condição juvenil. Ao não considerar as questões etárias, o currículo nos ajudava a formar uma visão distorcida dos ciclos da vida, valorizando alguns e descartando outros, comprometendo significativamente a participação dos sujeitos em suas diferentes fases. Eu diria que é quase impossível para uma criança não cultivar cada vez mais a alienação e sentir-se desobrigada a participar da vida social.

Na condição de nativa da “*terra brasilis*”, nunca me foi contada a história dos indígenas que aqui viviam, que não estivesse relacionada ao perfil de selvagens, indolentes, preguiçosos, ignorantes. Nunca nenhum livro, ou discurso, valorizou o modelo organizacional das comunidades indígenas, seu vínculo com a Terra, seu respeito pela natureza, sua visão de sustentabilidade. Pelo contrário, os livros valorizavam as conquistas, a dominação, a exploração. Tudo em nome do progresso. Eu diria que é quase impossível para uma criança não construir uma imagem de desrespeito a esses povos e de total indiferença às suas histórias e às suas lutas pela preservação de suas comunidades.

Em nenhum momento de minha vida escolar me disseram que as pessoas podem ter diferentes orientações afetivossexuais. Foi mostrado um modelo único, portanto, qualquer forma que se distanciasse desse modelo poderia ser visto como anormalidade, aberração e, conseqüentemente, punido pela sociedade. Eu diria que é quase impossível para uma criança conceber-se fora desse modelo padrão e aceitar sua sexualidade. Muitas sufocaram, camuflaram, rejeitaram. Outras pagaram um preço alto por explicitar aquilo que o currículo escolar tão engenhosamente tentara esconder.

Em nenhum momento de minha infância na Escola Estadual Prof. Wallace Marques me foi contada a história dos verdadeiros heróis. O currículo daquela escola, e de milhares de outras na década de 1960, reconhecia como heróis alguns poucos sujeitos, sempre homens, brancos, de classe social abastada, ligados ao clero ou à política. Eu diria que seria quase impossível para uma criança como eu, com as características que já descrevi acima, me imaginar um personagem de relevância histórica e social.

Na minha vida escolar, salvo raras exceções, nunca me foi contada nenhuma história de luta e participação dos povos e comunidades que vivem nas áreas rurais. Os livros pouco falavam das terras improdutivas, dos grandes latifúndios e da necessidade de uma reforma agrária. Os que mencionavam, o faziam associando às

lutas pela posse da terra como atos criminosos, de vandalismo e desrespeito à propriedade privada. Quanto aos moradores das áreas rurais, a imagem que os currículos proclamavam era a de sujeitos conformados, preguiçosos, sem ambição, apáticos, com pouca inteligência, linguajar pobre, pessoas que em nada contribuem para o progresso. Nos meios de comunicação, um exemplo disso era o Jeca Tatu e os personagens protagonizados por Mazzaropi. Nos livros didáticos, essa ideia era reproduzida, criando uma visão preconceituosa sobre os sujeitos e seus modos de vida. Os grandes centros urbanos, ao contrário, apresentavam a imagem de sucesso, inteligência, progresso. Eu diria que seria quase impossível para uma criança da zona rural sentir-se valorizada e capaz de oferecer a sua contribuição para o desenvolvimento do país.

Teria ainda para descrever muitos outros exemplos de como as matrizes curriculares se comportaram frente à diversidade presente na nossa sociedade. Como eu repeti muitas vezes nesse relato, seria quase impossível para uma criança em formação não assimilar toda essa visão unilateral da história. Mas o quase me salvou. Ao longo dos demais anos de estudo, de participação em movimentos sociais, sindicatos, instituições progressistas, grupos de estudo, formações em serviço, debates familiares, enfim, aprendizagens ao longo da vida, consegui desvelar as intencionalidades dos currículos e hoje percebo a necessidade de continuar esse debate, razão pela qual me debrucei nesse tema.

Não se pode admitir a reprodução de histórias tendenciosas e unilaterais com os educandos e educandas da EJA, que cresceram, se relacionaram, casaram, trabalharam, são pais, mães, avós. Não se admite mais deixá-los fora das matrizes curriculares.

Esta pesquisa reforça a necessidade do diálogo permanente entre os sujeitos e o currículo. É uma entre outras tantas, mas necessária para que esse diálogo seja cada vez mais fecundo, mais abrangente e promotor de transformações.

Ao final dessa pesquisa reconheço sua inconclusão e por isso digo que são considerações “quase” finais. Nosso desejo é que todas e todos que cresceram ouvindo histórias de outrem, se juntem aos sujeitos protagonistas das verdadeiras histórias e ajudem a reconstruir, dialogicamente, a história deste País.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Míriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luis Carlos Gil (Org.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007.
- ALFABETIZAÇÃO de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília, DF: Unesco, 2008.
- ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: Revista de educação de jovens e adultos. Brasília: RAAAB, n. 19, 2006.
- ALVES, Rubens. *Conversa com educadores*. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/conversacomeducadores.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Por uma educação romântica*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Fazendeiro do Ar & Poesia até agora*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.
- ANTUNES, Ângela. *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. 2002. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Tradução Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. Na política do conhecimento oficial faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARBACHE, Ana Paula Bastos. *A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2001.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. p. 131-164.

_____. *Indagações sobre currículo*. Palestra proferida em Seminário em Brasília, nov. 2006.

_____. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. *Ofício de mestre: Imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Premissas de reorientação curricular (ponderações)*. São Paulo: [s.n.], 2002. Mimeografado.

BARBOSA, Antonio Severino. *A Utopia da Palavra: Linguagem, poesia e educação: algumas travessias*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BECKER, Daniel. *O que é Adolescência*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. Juventude é apenas uma palavra. In: _____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

_____. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *O que é educação*. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Primeiros Passos)

_____. (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____.; FEITOSA, Sonia Couto Souza; AMARAL, Rutléa. *Princípios Curriculares Orientadores para a EJA*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Receja, Caderno 2).

BRASIL. Conselho Nacional de Juventude. *Documento Base da Conferência nacional de Juventude*. Brasília, DF, 2008.

_____. *Estatuto do Idoso*. Coordenação de André Arruda. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2005.

BRASIL. *LDB: lei de diretrizes e bases da educação* (Lei 9.394/96). Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000.

_____. Ministério da Educação. *Documento Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)*. Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. Ministério da Educação. Mobral. *Documento Base*. Brasília, DF, 1977.

_____. Ministério da Educação. Mobral. *Tema para Reflexão: Educação*. Rio de Janeiro: Mobral, 1983.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania no Estado de São Paulo (PNAC)*. São Paulo, 1991. Mimeografado.

_____. Ministério da Educação. *Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*. Brasília, 2009. (Mais Educação).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Documento Base. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Projeto Escola de Fábrica*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania*. Marcos de Referência. Brasília, DF, 1990.

BROWN JÚNIOR, Charles. *Chorão; Champignon; Pelado; Negra Li*. São Paulo: EMI, 2003. CD e DVD Acústico MTV.

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

CARRANO, Paulo. Identidades juvenis e escola. *Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos da Raaab*, São Paulo, n. 10, p. 9-18, nov. 2000.

CARVALHO, Célia Pezzolo. *Ensino noturno, realidade e ilusão*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COLL, Cesar. O currículo do ensino fundamental no despertar do século XXI. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano 10, p. 35-36, fev./abr. 2006.

COMENIUS, João Amós. *Didáctica Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1984.

CORRÊA, Arlindo Lopes (Ed.). *Educação de massa e ação comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS/Mobral, 1979.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento*. Fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

_____. A reconstrução da escola: a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991. *Em Aberto*, INEP, Brasília, DF, ano 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar. 1992.

CORTI, Ana Paula. Dos portões para dentro. *Revista Onda Jovem*, São Paulo, n. 6, p. 30-33, nov. 2006.

_____; FREITAS, Maria Virgínia; SPOSITO, Marília. *O encontro das culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

_____; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa/Ford, 2005.

DANTAS, H. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. (Org.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-98.

DAYRELL, Juarez. A escola faz a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, p. 1.105-1.128, 2007.

_____. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

_____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.). *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DURANTE, Marta. *Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-77.

EQUIPE TÉCNICA DO IPF. *A reestruturação Curricular na perspectiva da Escola Cidadã*. São Paulo: IPF, 1998. (Cadernos da Escola Cidadã, 6).

ESTRADA, A. A. A crise dos paradigmas e a educação. *Educere*, Umuarama, v. 4, n. 1, p. 5-18, 2004.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. *O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal de Belo Horizonte*. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FARIA, Nalu; NOBRE, Míriam. *O que é ser mulher? O que é ser homem?* Subsídios para uma discussão das relações de gênero. Caderno de Formação da Sempreviva Organização Feminista. São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 1997.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Interdisciplinaridade: dicionário em construção*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1994.

FAVARÃO, Maria José; MARINE, Luiz; MORRIS, Erick; PADILHA, Paulo Roberto (Org.). *Educação para a cidadania planetária: Currículo intertransdisciplinar em Osasco*. São Paulo: Ed,L, 2011.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação de políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

_____; RUMMERT, Sônia Maria; VARGAS, Sônia de. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: A proposta da faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED "DIVERSIDADE E DESIGUALDADE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA DO SÉCULO", 22., 1999, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Anped, 1999. 1 Cd-Rom.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

_____; AMARAL, Rutléa. *Princípios Curriculares Orientadores para a EJA*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Receja, Caderno 3).

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. Desigualdade, Juventude e Escola: uma análise de trajetórias institucionais. In: FÁVERO, Osmar; ZACCOUR, Edwiges (Org.). *Pesquisa em Educação*. Niterói: Eduff, 2008. v. 3, p. 113-149. (Pesquisa em educação).

FLECHA GARCIA, Ramon. *Efeito desnivelador y educación comunicativa: Educación de jóvenes y personas adultas en España*. Barcelona: Crea, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Graças até os Severinos*. São Paulo: Cortez; Brasília: Inep, 1989.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999a.

_____. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1999b.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994a.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/IPF, 2001a.

_____. *Extensão ou comunicação?* 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

_____. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Edunesp, 2000.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização de Ana M. A. Freire. São Paulo: Unesp, 2001b.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1985.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Educação de jovens e adultos e a articulação trabalho, cultura e conhecimento*. São Paulo: IPF, 2004.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.92, p. 1.087-1.113, out. 2005.

FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

GAARDER, Jostein. *Ei! Tem alguém aí?* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação: o esquecimento da questão da educação através do discurso da educação permanente*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Comunicação docente*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. *Escola cidadã*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993a.

_____. *Educação e comunicação: o papel dos meios na formação do aluno e do professor em educação de jovens e adultos*. São Paulo: IPF, 2004.

_____. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1980.

GADOTTI, Moacir. Educação multicultural e pedagogia crítica. In: MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez/IPF, 1997b. p. 13-17.

_____. Educação para e pela Cidadania. In: RATTNER, Henrique (Org.). *Brasil no limiar do Século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável*. São Paulo: Edusp, 2000a. p. 289-307.

_____. *MOVA, por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. *Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1993b.

_____. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000b.

_____. Pedagogia da Terra e cultura da sustentabilidade. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano V, n. 19, p. 10-13, nov. 2001/jan. 2002.

_____. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000c.

_____. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/IPF, 1996.

_____.; JACOBI, Pedro. Participação e descentralização: a experiência educacional do Município de São Paulo na gestão de Luiza Erundina. In: FREITAG, Bárbara (Org.). *Anuário de Educação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. p. 237-259.

_____.; ROMÃO, José Eustáquio. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de O.; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos).

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____.; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GULASSA, Maria Lucia Carr Ribeiro. A Constituição da Pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 95-118.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, 1999.

HADDAD, Sérgio. O analfabetismo no Brasil. *Folha de S. Paulo*, 11 set. 1989. Caderno Educação, p. 6.

_____. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 11, n. 4, p. 3-12. out./dez. 1992.

_____. (Coord.). *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

_____. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília, DF: Inep/MEC, 2002. (Estado do Conhecimento, 8).

_____.; DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil*: Contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. São Paulo: Ação Educativa, 1999. Mimeografado.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. Energia própria. *Revista Onda Jovem*, São Paulo, n. 11, p. 48-51, jun./ago. 2008.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e Desenvolvimento Humano: A escola como espaço de formação e humanização das novas gerações. In: INDAGAÇÕES sobre o Currículo do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 1-56.

_____. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola*: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: GEDH, 1997. (Separatas).

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 278-298, dez. 1999.

MAEYER, Marc. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? *Alfabetização e cidadania*: Revista de educação de jovens e adultos, RAAAB, Brasília, nº 19, p. 17-37, 2006.

MAFRA, Jason Ferreira. *A conectividade radical como princípio e prática da Educação em Paulo Freire*. 2007. 262 f. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARQUES, D. T.; PACHANE, G. G. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. *Educação e Pesquisa*: Revista da FEUSP, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 475-490, maio/ago. 2010.

MELLO, Thiago de. *Vento Geral, Poesia 1951-1981*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MORAES, Cândida Andrade de. *Por uma Pedagogia Social: Práticas Pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade*. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999a. p. 81-96.

_____. Currículo e controle social. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-27, 1992.

_____. *O currículo: uma teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999b.

_____ (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999c.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 1996.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Tradução Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 1999.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2007.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Um olhar avaliativo em torno do Programa Alfabetização Solidária. *Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos da Raaab*, São Paulo, n. 16, p. 39-46, jul. 2003.

OLIVEIRA, Ari Batista de. *Andragogia: a educação de adultos*. 2010. Disponível em: <www.diocese-braga.pt/catequese/sim/...online/.../ANDRAGOGIA.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2011.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural*. São Paulo: IPF/Cortez, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. Relação Pedagógica na Sala de Aula. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO: TRANSVERSALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR, 6. 2000, Criciúma. *Anais...* Criciúma: Prefeitura Municipal de Criciúma-SC, Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 19-47.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PERES, M. A. C. A andragogia no limiar da relação entre velhice, trabalho e educação. *Revista Educação e Cidadania*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 87-94, 2005.

PERISSÉ, Gabriel. *Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Manole, 2004.

PINI, Francisca. A diversidade de sujeitos e currículo. In: FEITOSA, Sonia Couto Souza (Org.). *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos do Município de Osasco*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 3-45.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). *Juventude e Sociedade*. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 275-303.

PRÁTICAS Educativas e a Construção do Currículo. *Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos da Raaab*, São Paulo, n. 11, p. 21-31, abr. 2001.

PROGRAMA de Alfabetização de Jovens e Adultos. São Paulo: IPF/Fundação Bradesco, 2008.

QUINTAS, Alfredo Lopes. *A manipulação do homem através da linguagem*. São Paulo: Mandruvá, 2001.

REVISTA ONDA JOVEM. São Paulo: Olhar Cidadão, n. 6, nov. 2006.

REVISTA ONDA JOVEM. São Paulo: Olhar Cidadão, n. 11, jun./ago. 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão M. *Alfabetismo e atitudes: Pesquisa junto a jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papirus, 1998.

_____. *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

ROMÃO, José Eustáquio. *O círculo de Cultura*. Trabalho apresentado nas "Jornadas de Educação de Adultos", realizada em Coimbra (Portugal), em 31 mar. 2001. Mimeografado.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão Veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores Brasileiros no Século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo: Revista de*

Ciências da Educação, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

_____. *O currículo: uma teoria e prática*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 1998.

SALVADOR. *Encontro da Região Nordeste Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos: Relatório final*. Salvador, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Reorganização e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: DOT EJA, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil*. São Paulo, 1989.

SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Ed. Universidade/Escola, 2000.

_____. Mudar a cara da escola – reformulação de currículo. In: NOGUEIRA, Adriano; GERALDI, João W. *Paulo Freire: trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 52-58.

_____. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antônio. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto, 1998. p. 151-165.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Luiz Heron da (Org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Currículo, Conhecimento e Democracia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 59-66, 1990.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, Pedro Paulo (Org.). *Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

SPÓSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 37-52, maio/dez. 1997.

SPÓSITO, Marília Pontes. *Juventude e Escolarização (1980-1998)*. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002a. (Estado do Conhecimento, n. 7).

_____. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. *Pro-Posições*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 71-84, set./dez. 2002b.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, Pedro Paulo (Org.). *Retratos da juventude brasileira*. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

_____; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*: Revista da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

TELES, Jorge Luiz; CASTRO, Mônica de; CARNEIRO, Mariano (Org.). *Brasil alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

TORRES, Rosa Maria. *Educación para todos: La propuesta, la respuesta (1990-1999)*. Trabalho apresentado no Painel Nueve años despues de Jomtien, Conferência Anual da Sociedade Internacional, Buenos Aires, 1992.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Agenda para o Futuro. In: IRELAND, T. et al. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)*. Brasília: Unesco/MEC, 2004a. p. 41-49.

_____. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos*, V Confintea. Hamburgo, 1997.

_____. *Marco de Ação de Belém sobre Educação de Adultos*, VI Confintea. Belém, 2010.

_____. *Políticas de/ para/com Juventudes*. Brasília, DF: UNESCO, 2004b.

VALE, Maria José. *Pressupostos para a elaboração de atividades de alfabetização: contribuição à produção coletiva do Caderno do Aluno – Projeto Tecendo o saber*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. Mimeografado.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. *Contrapontos*, Itajaí, ano 2, n. 4, p. 43-51, 2002.

YOUNG, Michael F. D. *O currículo do futuro*. Campinas: Papyrus, 2000.

ANEXOS

ANEXO A

I ENCONTRO DE EDUCANDOS DE OSASCO

Foi realizado nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2007 o Encontro de educandos e educandas da EJA e MOVA em Osasco. Participaram do encontro aproximadamente 300 pessoas, entre educandos, educadores e gestores da EJA e MOVA.

Esse encontro teve o caráter de Leitura do Mundo e nos possibilitou a escuta dos educandos que se comunicaram por intermédio da colcha de retalhos e pela participação nos Círculos de Cultura, sinalizando a EJA que têm e a que querem construir.

Apresentaremos a seguir alguns documentos de registro desse encontro.

DOCUMENTO 1 – ORIENTAÇÕES PARA PREPARAÇÃO DO I ENCONTRO DE EDUCANDOS

Carta aos educadores e educadoras

Educadores e educadoras da EJA,

Iremos iniciar nesse segundo semestre o processo de Reorientação Curricular da EJA em Osasco. Trata-se de um movimento envolvendo professores, educandos, equipe gestora, equipes da Secretaria e do IPF com o objetivo de analisar se o currículo da EJA em Osasco atende as necessidades básicas dos educandos e que medidas poderão ser tomadas para ampliar esse atendimento.

Como ponto de partida, desejamos ouvir os protagonistas desse processo, saber de seus desejos, sonhos, projetos, construindo coletivamente as bases para sua realização.

Para viabilizar a escuta do segmento discente pretendemos promover o I Encontro de Educandos da EJA.

Nesse encontro, consolidaremos a Leitura de Mundo da EJA em Osasco e, para isso, contamos com a participação dos educadores e educadoras no desenvolvimento de algumas atividades junto aos educandos.

Nesse sentido, solicitamos ao corpo docente que inicie as atividades preparatórias ao encontro de educadores, a saber:

1. Informar os educandos sobre os objetivos do encontro que são:

- Ouvir os educandos e educandas da EJA em Osasco para saber quais suas impressões/sentimentos/desejos, com vistas a consolidar a Leitura de Mundo desse segmento;
- Dar continuidade ao processo de Leitura do Mundo com os educandos de EJA, possibilitando espaço e tempo para suas falas e pontos de vista sobre as realidades educacionais que vivenciam;
- Garantir a participação efetiva do grupo de educandos e educandas desde o início do processo de Reorientação Curricular da EJA de Osasco com discussões, debates, reflexões e perspectivas dos diferentes sujeitos;
- Incorporar as contribuições desses educandos e educandas na Reorientação Curricular da EJA em Osasco;
- Promover a aproximação entre MOVA e EJA fortalecendo seu caráter de complementaridade e continuidade;
- Dar visibilidade às produções literárias e artesanais desses educandos e educandas;
- Registrar um significativo momento do processo de reorientação curricular.

2. Esclarecer os educandos e educandas da importância do encontro para fortalecer o processo de construção coletiva da Receja.

Explicar o que é Receja (usar para isso texto-base trabalhado nos encontros de formação). Explicar que nesse encontro ouviremos alguns educandos e educandas, que serão representantes de seu grupo classe.

Além dos momentos de escuta, discutiremos questões pertinentes ao cotidiano desses sujeitos para que possam ampliar seu conhecimento sobre currículo, tempos e espaços, metodologias etc. Como não temos espaço que garanta a presença de todos e todas, a participação no encontro se dará por representação. Dessa forma, propomos a seguinte distribuição por segmentos:

- 4 educandos por escola da EJA – 128 alunos(as);
- 1 educando por núcleo do MOVA – aproximadamente 60 alunos(as);
- 1 educador(a) da EJA por escola – 32 professores(as);
- 30 educadores do MOVA;
- 6 coordenadores(as) do MOVA;
- 1 representante do trio gestor das escolas que têm EJA – 32 gestores.

3. Preparar os educandos e educandas para participação nos Círculos de Cultura

A Receja em Osasco será pautada pela análise da EJA que temos e da EJA que

queremos construir no município. Nosso foco deverá ser a Leitura de Mundo do contexto atual para o levantamento de proposições de intervenção com vistas à consolidação de uma nova EJA, com currículo, tempos e espaços que satisfaçam as necessidades reais dos educandos e educandas.

Para isso, faz-se necessário iniciar um processo de discussão das temáticas dos grupos de trabalho para que os educandos e educandas estejam familiarizados com os temas que serão discutidos nos Círculos de Cultura. Pelo número de participantes, estima-se fazer 6 Círculos com os seguintes temas:

- a) Memórias da escola nos tempos da infância e da adolescência.
- b) Comunidade educadora: onde ensinar e aprender fora da escola?
- c) Sabedorias populares na EJA: qual o valor da cultura do povo?
- d) Voltar a estudar: sonhos e desafios.
- e) Escola: tempo e espaço para ser, fazer, poder e saber o quê?
- f) O corpo em movimento: pensando novas práticas corporais na escola.

4. Iniciar, junto com os educandos e educandas a confecção de uma colcha de retalhos contendo as sínteses das discussões realizadas em sala de aula.

Daqui até o dia do encontro propomos a realização de debates em torno de duas questões geradoras:

- a) A EJA que temos em Osasco – o que deve ser mantido;
- b) A EJA que queremos construir no município – o que precisa mudar.

As escolas receberão um pedaço de tecido e canetas apropriadas para escrever as sínteses das discussões realizadas em sala de aula. Cada escola montará a sua colcha que será somada às de outras escolas formando um grande painel.

Para a realização desse trabalho, a professora ou professor deverá estimular seu grupo classe para que expresse sua opinião utilizando diferentes linguagens. Poderão realizar redações com as questões geradoras, criar slogans, ilustrações, charges, cordel, história em quadrinhos, poesia etc.

Os painéis serão expostos nos dias do Encontro para que tenhamos um panorama geral da EJA na visão dos educandos e educandas.

5. Promover a caracterização da EJA em dois níveis:

- a) levantamento do perfil dos educandos, dos educadores e da comunidade - aspectos socioeconômicos;
- b) levantamento do grau de conhecimento dos alunos sobre a cultura escrita – Sondagem.

DOCUMENTO 2 – REGISTRO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

1º dia:

- Cadastramento dos participantes e acolhimento
- Lanche
- Apresentações culturais
- Depoimentos de ex-alunos da EJA

2º dia:

- Palestra para os educadores e gestores de EJA com o Prof. Luis Carlos de Oliveira.
- Círculos de Cultura com educandos e educandas de EJA e MOVA

3º dia:

- Apresentação lúdica dos Círculos de Cultura.
- Show com cantor e poeta popular Costa Sena.

No primeiro dia foram apresentados depoimentos de ex-educandos de EJA e MOVA e atividades culturais. Nessa atividade procurou-se evidenciar e valorizar os saberes dos educandos. Um educando do MOVA-Osasco fez um bonito repente e os depoimentos vieram ratificar a importância da EJA na emancipação de pessoas. Os artistas convidados eram todos da região, o que permitiu valorizar a cultura local.

No segundo dia foram realizados seis Círculos de Cultura para os educandos e palestra para educadores e gestores. Os temas trabalhados nestes Círculos de Cultura permitiram uma participação efetiva dos educandos e educandas

No terceiro dia houve a socialização do resultado dos Círculos de Cultura e apresentação do cantor e poeta popular Costa Sena. Ao apresentarem o resultado do que vivenciaram nos Círculos de Cultura, os educandos e educandas colocaram em evidência o desejo de participar mais de situações como a que vivenciaram.

Selecionamos o registro de apenas dois Círculos de Cultura para ilustrar como foram desenvolvidas as atividades.

PLANEJAMENTO DO CÍRCULO DE CULTURA

Círculo de Cultura: Memórias da escola nos tempos da infância e da adolescência

Educador(a)/mediador(a): Carla e Fernanda

Questão geradora: Qual o papel das memórias escolares na aprendizagem atual?

Objetivos	Estratégias	Duração	Recursos
<p>- Proporcionar um ambiente de resgate dos prazeres da infância e da adolescência na escola;</p> <p>- Trazer o gosto em voltar ao ambiente escolar dos tempos atuais.</p>	<p>- Propor uma atividade de sensibilização do resgate da infância, adolescência e escola a partir de relaxamento com música e algumas falas sobre esse processo;</p> <p>- Possibilitar, a seguir, produção de imagens em painéis com colagens e desenhos sobre o que foi refletido sobre o tema;</p> <p>- Viabilizar um momento seguinte em que os educandos falem a respeito de suas produções, sensações e impressões, fechando com uma frase “chave” desse processo, onde o educador anote-as em flip-chart e usadas em forma de música produzida pelos educandos;</p> <p>- Concluir este processo com um grande painel com todas as produções visuais e musicais.</p>	120 minutos aproximadamente	<p>- Aparelho de som;</p> <p>- cola (1);</p> <p>- tesoura (6);</p> <p>- revistas velhas (6);</p> <p>- folha de flip chart (1);</p> <p>- giz de cera (4 caixas);</p> <p>- canetinha (4 caixas);</p> <p>- lápis de cor - (4 caixas);</p> <p>- folhas A3 (1 - bloco ou 30 folhas)</p>

Sobre o momento de acolhimento dos participantes:

Foi feito um relaxamento com música e, neste, resgataram lembranças da infância, adolescência e da escola.

Sobre a vivência, discussão e sistematização da temática:

Os participantes se envolveram bastante, adoraram a temática. Todo o grupo falou sobre o trabalho produzido.

Sobre a síntese elaborada pelo Círculo de Cultura para a apresentação na plenária:

Com as falas dos participantes, as educadoras juntaram as frases que propiciou uma poesia. Além dos cartazes que elaboraram com gravuras e desenhos, formando uma única gravura. Para o encerramento consensuaram um grito de guerra que simbolizava todo o trabalho e a vontade de crescer com a escola.

Principais aspectos levantados pelos participantes durante a avaliação do trabalho:

A maioria trabalhou na infância e na adolescência. Enxergam a escola de hoje como uma nova chance.

Círculo de Cultura: “O corpo em movimento: pensando novas práticas corporais na escola”

Objetivo geral

- Introduzir a reflexão sobre o papel do corpo no cotidiano e as novas práticas corporais na escola

Objetivos específicos

- Reconhecer as práticas corporais como manifestação humana;
- Contribuir para a construção de uma dimensão crítica em relação ao papel do corpo;
- Ressignificar os conceitos de corpo e movimento;
- Resgatar a importância do corpo:
 - na construção da identidade, singular e coletiva;
 - nas atividades lúdicas junto ao processo de aprendizagem escolar (oralidade, leitura e escrita);
 - no exercitar dos sentidos, concentração, prontidão;
 - no resgate da autoestima;
 - na prevenção e saúde.

Metodologia

1º momento: apresentação das educadoras e introdução da temática

- contorno do corpo de um voluntário no papel kraft.

2º momento: problematização (registrando no corpo de kraft o que for dito pelos educandos)

- O que entendemos por corpo? Como pensamos o corpo nas atividades da escola? O que vocês entendem por práticas corporais?

3º momento: atividade prática de apresentação dos educandos com jogo corporal

- Em círculo, um participante dá um passo à frente e fala seu nome, seguido de uma palavra – que se inicie com o mesmo som da 1ª sílaba do nome – e de um movimento – que deve ser executado simultaneamente à palavra. Em seguida, todo o grupo repete o gesto do colega. E assim sucessivamente, até que chegue novamente no que iniciou o jogo.

4º momento: atividade prática de aquecimento

- Trabalho breve com articulações e movimento;
- Caminhada no espaço, trabalhando as várias qualidades de movimento a partir da orientação das educadoras (num 1º momento sem música e num 2º com música);
- “Comandos” para desenvolver oralidade e ações corporais.

5º momento: atividade prática de desenvoltura e inter-relação corporal (Máquina humana)

- Um educando vai ao centro do círculo e inicia um movimento repetitivo e um som; a seguir um outro educando completa essa imagem com outro movimento e som, e assim

sucessivamente até que todos entrem e formem a “máquina”. Depois de “desligada” forma-se uma nova máquina, agora temática. Os educandos farão outros sons e movimentos repetitivos, mas que tenham relação com “a escola que queremos”.

6º momento: sistematização

- Novo voluntário para desenhar o corpo no kraft;
- Trazer novas problematizações ao educando e registrar no corpo de kraft:
 - O corpo estava presente na atividade de apresentação? De que forma?
 - Existe diferença entre a atuação do corpo no cotidiano e a que desenvolvemos aqui? Qual e por quê?
 - Digam palavras que, para vocês, tem relação com a vivência de hoje.
 - Como pensamos o corpo na escola?
 - Qual é o lugar das práticas corporais na escola que queremos?

Materiais necessários

- aparelho de som, papel kraft (5 m);
- cola;
- CD com músicas a serem utilizadas (já providenciado pelas educadoras);
- tesouras (já providenciado pelas educadoras).

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO CÍRCULO DE CULTURA

Sobre o momento de acolhimento dos participantes

Por tratar-se de uma temática que discute o corpo, desenvolvemos uma metodologia que teve como foco principal justamente a prática corporal. Dessa forma, na acolhida foi proposta uma atividade que visava construir familiaridade com o trabalho de corpo a ser pensado/praticado e promover maior integração entre os presentes: em círculo, um participante dá um passo à frente e fala seu nome, seguido de uma palavra – que se inicie com o mesmo som da primeira sílaba do nome – a qual deve ser proferida junto de um movimento que a complemente ou ilustre. Em seguida, todo o grupo repete o gesto do colega. E assim sucessivamente, até que chegue novamente no que iniciou o jogo.

Normalmente esse exercício segue a sequência da roda. Entretanto, em função do constrangimento inicial de alguns participantes, os que estavam mais à vontade foram espontaneamente se manifestando. Alguns não quiseram dar o adjetivo ao nome e executar o movimento, mas falaram seu nome do lugar em que estavam na roda, e o grupo espontaneamente repetiu o nome e o gesto particular de cada um (como posição das mãos, postura do corpo etc.). Foi muito interessante a forma como – ao longo do exercício – os presentes foram se envolvendo e se disponibilizando. Mesmo aqueles mais tímidos, que não executaram todas as etapas, estavam, do seu modo, totalmente presentes na vivência. Ela desempenhou um importante papel no sentido de contribuir para a apresentação e introdução da temática de modo dinâmico, construtivo e acolhedor.

Sobre a vivência, discussão e sistematização da temática

Vivência: Após o acolhimento e os esclarecimentos das educadoras sobre o trabalho em questão, os educandos já se encontravam mais receptivos e a maioria se entregou com segurança nas atividades práticas. Alguns que ainda estavam com receio, aos poucos foram sendo contaminados pela disponibilidade e euforia do grupo e no final todos já estavam ativos no trabalho.

Discussão: No início do trabalho, as educadoras levantaram uma discussão sobre “o corpo humano”, colhendo assim um material que demonstrasse uma pré-concepção dos participantes em relação ao tema. O entendimento destes foi registrado em papel kraft. Neste momento todos participaram, na oralidade, na construção de um desenho do contorno do corpo no papel, e no registro fala da sala sobre o assunto. Após a prática, as educadoras iniciaram uma nova discussão sobre o tema. Todo o processo foi repetido e todos participaram ativamente, só que agora com uma ideia diferente sobre o assunto.

Sistematização: Levando em consideração que o tema é atípico para os participantes e que o objetivo era sensibilizá-los sobre a questão, a sistematização teve bons resultados. Na primeira reflexão sobre corpo, surgiram algumas palavras referentes às partes do corpo humano, como: **músculo, perna, coração, e outras**. Já na segunda reflexão a sistematização no papel kraft destacou algumas palavras como: **agitado, brincando, consertado, pensando, conversando, olhos fechados, saúde, bem-estar, mexer o esqueleto, corpo com tema**; o que demonstra uma familiaridade um pouco maior com a questão, uma vez que se qualifica o corpo e o movimento, numa clara sofisticação da reflexão proposta.

No momento de ensaiar para a mostra do produto, pode-se perceber que os participantes entenderam a importância do corpo na expressão de cada um, pois todos demonstraram dedicação na construção da ação física.

Observação: Como vivência, o resultado foi satisfatório, pois nos forneceu material para um próximo encontro mais incisivo sobre o assunto.

Sobre a síntese elaborada pelo Círculo de Cultura para a apresentação na plenária

O “produto” do trabalho desenvolvido foi uma construção dos educandos a partir de um exercício promovido durante o Círculo – a máquina humana. Nesse jogo, um participante vai ao centro do círculo e inicia um movimento repetitivo e um som – como de qualquer máquina; a seguir, um outro participante completa essa imagem com outro movimento e som, e assim até que todos componham a máquina.

Para sistematizar nosso trabalho propusemos que se fizesse, então, uma máquina temática – sobre a escola que queremos. Tivemos um resultado bem positivo, na medida em que todos compuseram a máquina com seus gestos – conservando suas particularidades e limites corporais –, revelando, por meio destes, desejos e expectativas em relação à escola que esperam construir. Apropriaram-se de modo bastante satisfatório dessa linguagem – a corporal –, que costuma ser recebida com certa resistência. A “cultura do corpo” a que estamos expostos não contempla um trabalho de consciência corporal, mas sim de fetichização de algo que seria alheio a nós. Considerando que visávamos desconstruir essa concepção e criar uma relação orgânica com o corpo, avaliamos que a “máquina” construída pelos educandos é uma pequena amostra do resultado que almejamos obter.

Observações quanto à participação dos presentes

Já é perceptível, pelo relatado até o momento, que todos, à sua maneira, estiveram muito disponíveis e doaram-se ao máximo para que pudesse ser desenvolvido um trabalho conjunto, que contasse com a participação efetiva dos educandos. Surpreenderam-se, admiraram-se e contribuíram para descobertas coletivas.

Principais aspectos levantados pelos participantes durante a avaliação do trabalho

Os participantes preencheram uma avaliação de múltipla escolha, que teve considerações muito positivas. Entretanto, pela falta de tempo – e pela dificuldade de escrita apresentada por grande parte dos presentes – não foram feitas considerações à parte nos espaços destinados para esse fim. Verbalmente, no entanto, alguns disseram que se sentiram muito à vontade, e também divertiram-se muito. Pediram, também, que fossem promovidos mais encontros dessa natureza.

II ENCONTRO DE EDUCANDOS DE OSASCO

DOCUMENTO 1 – REGISTRO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Data: 18, 19 e 20 de Junho 2008.

Horário: Das 18h às 22h.

Local: Centro de Formação de Educadores de Osasco.

Docente(s) do IPF: Equipe do PEC Osasco.

Público participante: educandos, educadores e gestores da EJA.

Número de participantes: 333 pessoas

O II Encontro de educandos contou com a participação do GT da Receja no seu planejamento e organização e com a equipe pedagógica da Secretaria na sua realização. Em todos os momentos a equipe da SE acompanhou e colaborou para o sucesso do encontro.

Cada Círculo de Cultura elegeu um relator que sistematizou as orientações surgidas no grupo para inseri-las no documento final que foi chamado de Carta da EJA e MOVA/Marco Referencial da EJA e MOVA em Osasco, mostrando a diversidade contida nesses segmentos e a necessidade de construção de um currículo que respeite essa diversidade e contribua para o fortalecimento desses diferentes sujeitos.

As participantes da Receja se disponibilizaram a ajudar no encontro e, para isso, foram tiradas três comissões:

- a) Comissão de recepção e apoio: Simone Galindo, Beatriz (Bia), Rosani e Cleide;
- b) Comissão de organização do espaço: Graça, Meire, Ana Lúcia, Mirian;
- c) Comissão de apoio pedagógico: Simone, Sonia, Cristina, Bete, Kátia, Cássia e Patrícia.

OBJETIVO DO ENCONTRO

Refletir sobre a heterogeneidade do público da EJA e MOVA com vistas à elaboração de um currículo que entenda a diversidade como elemento favorecedor da emancipação e integração desses diferentes sujeitos.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

1. Feira de práticas emancipadoras e mostra cultural e artesanal

Foi organizado um espaço para as escolas fazerem a exposição de seus trabalhos e experiências realizadas. Dentre as experiências expostas, havia os trabalhos realizados na EJA com Orientação Profissional (EJA_OP), com relatos dos educandos de como tem se desenvolvido o projeto.

2. Elaboração e apresentação dos estandartes

As escolas de EJA e núcleos de MOVA receberam um kit contendo pedaços de tecidos (chita, juta, algodão cru) e construíram o “estandarte da escola”.

O conjunto de estandartes ornamentou o palco permitindo um efeito plástico com um colorido muito bonito.

3. Apresentação de quatro curtas

Os curtas são pequenos depoimentos em vídeo onde o protagonista relata um pequeno resumo de sua história de vida com ênfase em alguma questão que queira dar destaque. No nosso caso, para contemplar o tema gerador e os sub-temas do encontro, demos destaque à diversidade dos sujeitos da EJA e do MOVA e, para isso, selecionamos dois educandos (um de EJA e outro de MOVA) e dois educadores representando os mesmos segmentos dos alunos para gravar um curta de aproximadamente 8 min.

Foi gravado um pequeno depoimento de cada um em vídeo e foram mostradas fotos ao som de uma música escolhida por eles.

4. Atividades culturais

Entre a apresentação de um curta e outro houve apresentações culturais com *troupe de clowns* da Companhia Zazart. Eles fizeram intervenções durante todo o evento.

5. Círculos de Cultura

Os Círculos de Cultura foram coordenados por um integrante da equipe pedagógica da SE e um representante do IPF. A coordenação planejou o Círculo de Cultura de maneira que ele fosse um espaço de profunda reflexão crítica, com vistas à construção de princípios orientadores da nova proposta curricular do município. Foram realizados nove Círculos de Cultura com as seguintes propostas:

TEMAS DOS CÍRCULOS DE CULTURA DO II ENCONTRO DE EDUCANDOS

Temas dos Círculos de Cultura	
1	Mãe, esposa e educanda. As três faces da mulher nas salas de aula da EJA e do MOVA
2	A cultura africana: conhecer para entender, se incluir e respeitar
3	A cultura indígena: conhecer para entender, se incluir e respeitar
4	Juventude e educação, as múltiplas linguagens no diálogo educativo
5	3ª idade e educação. Tempo de estudar, de reaprender, de ensinar
6	Educação Inclusiva – A escola aprendendo com a Diversidade
7	EJA e Trabalho - O Projeto EJA OP
8	Construção do Marco Referencial para a elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico da EJA.
9	Construção do Marco Referencial para a elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico do MOVA.

Obs.: Todos esses temas foram discutidos tendo como base a vivência dos participantes.

6. Lançamento da Coleção de cadernos do MOVA e Receja.

Ao final do encontro houve o lançamento da coleção “O formador em Formação” composta por 5 cadernos para formação dos educadores e educadoras do MOVA e um Almanaque de Sabedoria Popular para educadores e educandos de EJA e MOVA. Nesta mesma data foi também distribuído o caderno 1 da Receja para os docentes e as docentes da EJA.

7. Documento final

As discussões desencadeadas nos dois primeiros dias do encontro culminaram com a elaboração de um documento com orientações para serem incorporadas à nova proposta curricular da EJA. Essas orientações irão compor também a carta de princípios do MOVA naquilo que for procedente para essa modalidade.

RELATÓRIO DOS CÍRCULOS DE CULTURA

CÍRCULO DE CULTURA 1

Tema: Mulher: Mãe, esposa e educadora – As três faces da Mulher na Educação de Jovens e Adultos (EJA e MOVA)

Data: 19 de junho de 2008 / **Período:** 19h30 às 21h30

30 pessoas inscritas, sendo que 4 eram homens

1) Por que cada participante escolheu esse tema?

Respostas:

- Homem: aprender sobre a mulher.

- Outro homem: Elas são bonitas.
- Mãe, avó e esposa
- A professora escolheu.
- Sou chefe de família.
- Ensinar para a neta.
- Somos guerreiras.
- Homem: A mulher representa todas as coisas. Não somos nada sem elas.
- Não sei nada.
- Homem: Elas são a flor do mundo.
- É legal falar sobre a mulher.

2) Duplas para discutir o dia a dia

Cristiana e Ivani participaram, entrevistando suas respectivas duplas. Em seguida, cada pessoa tinha que apresentar a sua dupla.

Algumas respostas sobre a relação de cada participante com a escola:

- Parou de estudar para trabalhar.
- Nunca gostou de falar.
- Sempre quis estudar.
- O pai não a deixou estudar.
- Não teve chance de estudar.
- Prefere não faltar, pois caso isso ocorra, ela perde a vaga.
- Ajudava a mãe.
- A esposa é bem estudada.
- Os filhos também.
- Desistiu da escola.
- Falta de vontade de estudar quando criança.
- Relembrar coisas já estudadas.
- Gosta da professora.
- Achou amigadas na escola.
- As professoras são fadas.

Coisas comuns nas mulheres do grupo.

3) Por que elas (as mulheres) nunca foram à escola?

- Importância da escola maior hoje.
- Prioridade era o sustento.
- A mulher não tinha valor.
- Só o homem era gente.

- Homem ganha mais que mulher.
- Tem mulher que sustenta o marido.

4) Para quê a escola faz falta?

- Conhecimento, liberdade, autonomia, ficar de cabeça erguida, sabedoria
- Com interesse, a gente vai longe.
- “Volta pra escola”, uma participante disse a um homem no mercado, que perguntou se determinado produto era sal mesmo. “Não saber ler é uma desgraça!”, ele disse.
- Começou a ter dificuldade na profissão de vendedora.
- Importância da infraestrutura da escola.
- Ter momento seu.

5) Qual a importância da escola para a mulher?

Cada participante falou uma frase.

- É tudo de bom.
- Liberdade de expressão
- Conhecer outras pessoas
- Falar melhor
- Lugar de alegria e de comunicação
- Poder cobrar os direitos
- Não posso ensinar porque não sabia ler.

6) Poema escrito com as frases dos alunos

(tema: antes e depois da escola)

Liberdade da Mulher

Antigamente a mulher era discriminada:

Só o homem era gente.

As mais velhas tinham que trabalhar para estudar.

Não podia ensinar porque não sabia ler.

Mas se tiver o endereço, eu chego lá!

Quando temos interesse, a gente corre atrás.

Ampliar os conhecimentos,

Aprender para passar,

Liberdade de expressão,

Lugar de alegria e de conquistar amigos.

É muito importante sair de casa e ter um momento MEU!!!

CÍRCULO DE CULTURA 2

Tema: A cultura africana: conhecer para entender, se incluir e respeitar

Local: Centro de Formação

Data: 19 de junho de 2008 / **Período:** 19h30 às 21h30

O grupo valorizou muito a acolhida e a ambientação promovida pelos cartazes. Assistiram com muita atenção ao documentário “A Construção da Igualdade”, produzido pelo CEAP. No diálogo que se seguiu, o grupo foi se colocando cada vez mais à vontade, trazendo principalmente depoimentos de situações de discriminação que presenciaram ou das quais foram vítimas, como a “invisibilidade” de uma menina, filha de uma aluna, que, sendo a única negra na escola, era ignorada, nas mais diversas situações; ou de outra, a quem aconselharam lavar-se com “cândida”; da aluna da EJA para quem se dizia não mais precisarem de alguém para o posto de trabalho; ou ainda da menina que não encontrava par para dança na escola. Provocados pelo excelente documentário e pelas mediações da Marilândia Frisão, surgiram outros depoimentos: o desejo de conhecimento das próprias origens, a vontade de conhecer línguas africanas e o sentimento de perda dos nomes africanos e parte da própria identidade. Algumas pessoas chamaram a atenção para a responsabilidade das famílias na educação dos filhos, mas avançaram para o entendimento do papel da escola na tematização, problematização e elaboração da questão étnico-racial e das manifestações da discriminação. Instados a falar sobre o que gostam e não gostam e nas propostas de superação, inclusive considerando o lugar das suas escolas e da escola em geral, produziram o seguinte:

"Que tal":

- Conscientização dos jovens sobre a importância de fazer diferente;
- Se o mundo nos olhasse melhor;
- Mais empregos para todos;
- Melhorar o Brasil;
- Mais encontros como este;
- Acabar com o racismo;
- Se todos fossem iguais;
- Mais escolas para a terceira idade;
- Organizar peças teatrais para encenar a cultura negra.

"Que pena"

- Negar nosso nome e origem;
- Que a escola não tenha consciência da igualdade;
- Que nos olhem como se fôssemos discriminados;
- Que perdemos o nosso nome e sobrenome;
- Que até hoje exista a escravidão;

- Que me ensinaram a ser racista contra mim mesmo;
- Não falar a língua original africana;
- Que poucas pessoas na sociedade nos passaram esses conhecimentos;
- Que exista o racismo;
- Começara a estudar tão tarde.

"Que bom":

- Ter esse diálogo esclarecedor;
- Que está chegando a consciência sobre etnia nas escolas;
- Que a gente faz diferença;
- Que a professora a trouxe para a palestra;
- Que isso tudo está mudando;
- Que a EJA já está discutindo a questão.

CÍRCULO DE CULTURA 3

Tema: "A cultura indígena: conhecer para entender, se incluir e respeitar"

Local: Centro de Formação/Sala 03

Data: 19 de junho de 2008 / **Período:** 19h30 às 21h30

Nº de participantes: 18

Desenvolvimento das atividades

a) Apresentação dos objetivos e acolhimento

Inicialmente Marinalva perguntou ao grupo o porquê da opção pelo círculo; alguns responderam que haviam participado da palestra promovida pela SE na semana do índio e que, desde então, haviam se interessado pelo debate. Em seguida, a coordenadora contextualizou o objetivo principal do dia, a saber: construir coletivamente propostas para a inserção da temática indígena na reorientação curricular da Educação de Jovens e Adultos.

Num segundo momento, cada participante se apresentou: mencionando seu nome e a UE ou Polo que representava. Finalmente, Julia Tom convidou todos a ficarem em pé, de mãos dadas, numa grande roda. Antes de dançar o *Toré Guaraní*, cada participante expôs para o grupo seu nome indígena (excluindo as consoantes - por exemplo, Ana – AA; José – OÉ). A acolhida finalizou com a problematização da vivência.

b) Desenvolvimento temático

Como não houve a participação da liderança indígena que faria o relato de experiência, foi assistido o programa "Quem São Eles", primeiro programa da série "Índios do Brasil" (18 min., 2000. Direção: Vincent Carelli. Edição: Tutu Nunes. Realização: TV Escola/Ministério da

Educação). No audiovisual foram confrontadas entrevistas feitas com a população de diversas partes do país, com as falas de nove personagens escolhidos para representar seus povos.

Em seguida, os participantes foram divididos em dois grupos, sendo que cada um recebeu uma questão geradora diferente. Na sequência, os grupos socializaram as respostas e foram construídos dois painéis de kraft com as respostas:

Como o indígena vive hoje?

- discriminado;
- escondido;
- tentando adaptar-se à sociedade;
- sem liberdade;
- com poucas terras;
- população aumentando.

O que a escola pode ensinar sobre a cultura indígena?

- respeito aos que moram na cidade e aos que moram nas aldeias;
- os direitos dos povos indígenas (Estatuto do Índio);
- estudar sempre e não apenas no “Dia do Índio”;
- não existe apenas um índio, mas muitos;
- conflitos de terra.

Tais painéis permitiram desenvolver com o grupo uma série de reflexões, destacando-se: o indígena é aquele que anda pelado no mato? O indígena está acabando? O indígena está deixando de ser índio?

O Círculo de Cultura finalizou com a organização de uma apresentação para o dia 20/06. Foi concebida uma espécie de encenação, de modo a revelar o desconhecimento e os estereótipos do senso comum sobre a realidade indígena. Cada dupla/trio montou um breve diálogo:

Dupla 1

1. Você é uma índia preguiçosa!
2. Eu não sou uma índia preguiçosa! Só não tenho oportunidade na sociedade!

Dupla 2

1. Índio não sabe cozinhar!
2. Índio sabe cozinhar comida gostosa. Carne gostosa e arroz temperado!

Dupla 3

1. O índio conseguiu emprego na cidade!
2. O índio é um trabalhador e conseguiu o bom e o melhor!

Dupla 4

1. O índio está acabando!
2. Não! A população indígena está crescendo!

Dupla 5

1. O índio não é preguiçoso, o índio já nasce preguiçoso!
2. O índio não é preguiçoso, ele é trabalhador!

Dupla 6

1. Você é uma índia?
2. Sim eu sou!
1. Mas como você é uma índia, se você mora na cidade?
2. Eu moro na cidade, nem por isso deixei de ser índia e de ter sangue indígena!

Dupla 7

1. O índio precisa de terra para trabalhar!
2. É verdade! Mas a terra está acabando!

Obs.1: antes de ir embora, houve uma tentativa de construir máscaras.

Obs.2: o tempo foi insuficiente, não havendo possibilidade de avaliar as atividades do Círculo de Cultura.

c) Contribuições deste Círculo de Cultura para o processo de construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) e da Receja

Os participantes mencionaram que a questão indígena só é tratada nas escolas na semana do índio, ou quando se estuda a história do Brasil. Portanto, há um certo romantismo e desconhecimento sobre o “indígena” contemporâneo, o que contribui para os estereótipos do senso comum e para os processos de discriminação. O próprio grupo reconheceu que a discriminação é fruto de um desconhecimento geral sobre a realidade indígena. Entre aspectos a serem incorporados no PEPP e na Receja, destacam-se as seguintes temáticas:

1. Diversidade indígena: quais são as diferenças entre os povos?
2. Terras Indígenas: onde estão e quais são os conflitos de terra? (mineração, biodiversidade, recursos hídricos, etc.)
3. Índios urbanos: quem são eles e como eles vivem?
4. Estatuto do Índio: quais são os direitos dos povos indígenas?
5. Trocas culturais

CÍRCULO DE CULTURA 4

Tema: Juventude e Educação: múltiplas linguagens no diálogo educativo

Data: 19 de junho de 2008 / **Período:** 19h30 às 21h30

a) Apresentação dos objetivos e acolhimento

Iniciamos o círculo com o acolhimento aonde cada participante se apresentou, dizendo o nome e a escola na qual estuda, com o auxílio de uma bola. Os objetivos foram explicados pelas coordenadoras a partir da explicação do tema.

b) Desenvolvimento da temática (conteúdos trabalhados, estratégias e avaliação)

Ouvimos a canção de Elis Regina, “Como nossos pais”, e cada estrofe foi explicado, como um diálogo onde os participantes opinavam. Lembramos da ditadura; o papel da juventude na sociedade.

Dialogamos sobre o que é juventude: alegria, divertimento, dançar/cantar, direito de ir e vir, liberdade, amar, se decepcionar, beijar e encontrar.

A partir das palavras que os participantes disseram, conversamos que todos nós somos jovens independentemente da idade e que a juventude está dentro de todos nós. Os participantes foram divididos em quatro grupos para cada participante contar um caso de opressão para o companheiro.

CÍRCULO DE CULTURA 5

Tema: Terceira idade e educação: tempo de estudar

Data: 19 de junho de 2008 / **Período:** 19h30 às 21h30

a) Ciranda de roda = ao som de músicas como: Tocando em frente / na presença e participação também do mímico Trupe Zazarte.

Apresentação dos participantes. Os participantes foram convidados a caminhar pela sala para observarem as figuras que estavam expostas na sala, ao som da música. Durante a música, os participantes deveriam se juntar em duplas e realizar uma entrevista com outra pessoa: nome, lugar que nasceu, um marco da infância e da vida adulta. Cada integrante da dupla apresentou o outro para o grupo.

b) Entre os educandos presentes, dividiram-se em quatro grupos, onde foram levantadas e discutidas diversas questões problematizadoras, como a relação da sociedade e da terceira idade, a visão do aluno a respeito do que falta em sala de aula e os aspectos positivos que a terceira idade traz. Além disso, discutiu-se a respeito da visão da EJA e do MOVA, em especial, como o

educando é visto pela sociedade. Após isso, fizeram um painel com gravuras, identificando os aspectos necessários para as mudanças de visão da sociedade para a terceira idade.

c) A questão da terceira idade e a relação existente entre a sociedade e os participantes da EJA e do MOVA foram abordados com muita relevância entre os mediadores (IPF e SE) e os educandos. Levantaram-se as temáticas necessárias para as mudanças mais importantes e aquilo que deve ser feito para serem colocadas em prática. Percebeu-se claramente que os aspectos ideológicos de diálogo e horizontalidade – freirianos – foram perceptíveis na atuação deste círculo. Outro aspecto relevante foi o grande interesse mostrado pelos educandos a respeito do assunto abordado.

d) 1) Faltam computadores nas salas de EJA (poucos educandos, entre os presentes, utilizam algum computador em suas aulas). 2) Falta segurança nas unidades escolares onde a EJA é realizada. 3) A comunidade não dá a importância devida para o MOVA e EJA (falta maior relação entre sociedade e educandos). 4) A terceira idade tem outras formas de ser vista que a sociedade não manifesta com relevância (os educandos gostariam de serem vistos de outra forma também).

e) Existiu uma grande representatividade numérica, além de ser perceptível o grande interesse em participar das discussões levantadas pelos coordenadores de debate, entre os educandos presentes.

CÍRCULO DE CULTURA 6 – Não foi enviado nenhum registro das ações deste círculo.

CÍRCULO DE CULTURA 7

Tema: EJA e o Trabalho (EJA OP)

Data: 19 de junho de 2008 / **Período:** 19h30 às 21h30

Desenvolvimento dos objetivos do Círculo

a) Apresentação dos objetivos e acolhimento

Foi realizada uma abertura mostrando os objetivos do Encontro e deste círculo e a questão da centralidade do trabalho na vida humana. E, na seqüência, demos início à dinâmica em que cada um falava das suas atividades sem nomear a profissão, tendo o restante do grupo que adivinhar.

b) Desenvolvimento da temática (conteúdos trabalhados, estratégias e avaliação)

Após a apresentação e acolhimento foi aprofundado o sentido do trabalho, as diferenças entre trabalho e emprego, a importância social do trabalho, a questão da educação e a forma como esta muda e interfere nas questões do trabalho e das profissões.

Foi valorizada a ideia da história de vida como base da aprendizagem em Educação de Jovens e Adultos, a importância da família na construção dos valores. A questão da aprendizagem através do trabalho. Em seguida, iniciou-se o relato das experiências da EJA OP. A questão de estudar na EJA, aprendendo uma profissão.

c) Contribuições deste Círculo de Cultura para o processo de construção do PEPP e da Receja

Os educandos cobram muito o ensino da informática que lhes é prometido mas não é oferecido, e o quanto a EJA deve incorporar a questão das profissões e das competências que o mercado vem cobrando dos trabalhadores. Isto aparecendo no currículo da EJA.

d) Levantamento com os educandos de coisas que devem melhorar na escola

- Oferta do ensino de informática (computadores disponíveis);
- Ensino de profissões e orientação para conseguir trabalho e emprego;
- Escola mais aberta aos educandos da EJA.

e) Considerações: os trabalhos desenvolvidos pelos educandos:

- Impressionista;
- Vendedor;
- Auxiliar de Limpeza;
- Cozinheira;
- Manicure;
- Funileiro;
- Pedreiro;
- Azulegista;
- Encanador;
- Eletricista;
- Auxiliar Técnico Futebol;
- Doméstica;
- Merendeira;
- Jardineiro;
- Operadora de máquina de corte;

- Dona de casa;
- Mecânico de Manutenção;
- Bordadeira;
- Coordenadora Educacional;
- Educador;
- Psicólogo.

CÍRCULO DE CULTURA 8

Tema: Construção do Marco Referencial do Projeto Eco-Político-Pedagógico da Unidade Educacional.

Data: 19 de junho de 2008 / **Período:** 19h30 às 21h30

Indicadores para a construção do Marco Referencial do Projeto Eco-Político-Pedagógico da Unidade Educacional

Sociedade que temos: capitalista, competitiva, desigual, excludente, preconceituosa, consumista, violência, falta de emprego, falta de lazer, que não valoriza a força de trabalho das pessoas mais velhas, estrutura familiar acomodada, assistencialismo, pouco participativa, consciente da diversidade cultural e do valor do aprendizado, lutadora, solidária.

Sociedade que queremos: participativa, conhecedora de seus direitos e deveres, inclusiva, mais justa, que garanta: educação, cultura, lazer, segurança, trabalho.

A escola que temos – aspectos facilitadores: promove a continuidade dos estudos de jovens e adultos, oferece oportunidade de capacitação profissional para os alunos, vivencia um momento de transformação, demonstra vontade de vencer obstáculos.

A escola que temos – aspectos desafiadores: índices de evasão, índices de baixa frequência, inclusão, reprodutora da sociedade, com falta de segurança, desinteressada, burocrática, com alunos que enfrentam dificuldades para voltar a estudar.

A escola que queremos: democrática, participativa e comprometida com a formação dos alunos, que esteja integrada à comunidade, com currículo voltado para o aluno da EJA, que crie estratégias para enfrentar a permanência dos alunos, materiais adequados etc., desenvolvimento do PEPP.

Plano de ação para a Unidade Educacional: considerar prioridades para a realização das ações, considerar experiências acumuladas pelo coletivo, abertura para novas experiências, considerar acompanhamento pedagógico da EJA, disponibilizar materiais pedagógicos e tecnológicos para a EJA.

Plano de ação para a Secretaria de Educação: divulgar a EJA no município, ampliar a oferta da EJA OP, diversificar os cursos da EJA OP, oferecer diversos horários para a EJA, formação continuada para os professores, com o olhar para a EJA, cursos de informática.

CÍRCULO DE CULTURA 9

Tema: Construção do Marco Referencial para a elaboração do Plano de Trabalho Anual (PTA) do MOVA – Osasco

Data: 19 de junho de 2008 / **Período:** 19h30 às 21h30

GRUPO 1

Núcleos apresentados:

Associação ACAM, Associação Amizade do Jardim Thereza, Associação Raio de Luz, Igreja Católica Cristo Redentor, Comunidade Voz Sião, Associação Renova Brasil, Centro Comunitário Conjunto dos Metalúrgicos.

Que sonhos temos?

Espaço físico adequado, oportunidade de crescimento enquanto profissional da área, integração junto às prefeituras e maior ampliação do programa.

Que desejos temos para o MOVA?

Crescimento, reconhecimento e valorização e ter uma formação voltada para a realidade da sala de aula.

Quais os desafios para o MOVA?

Conscientizar o aluno da importância da educação, diminuição do analfabetismo, que não haja preconceito com a educação popular.

O que já conquistamos no MOVA?

Espaço, respeito e valorização por parte dos alunos e coordenadores.

Que currículo queremos para o MOVA?

Maior comprometimento com o programa e visibilidade para o educador.

Que projeto de sociedade queremos construir?

Cidadãos conscientes, sabedores de seus direitos e deveres e críticos atuantes.

Sociedade que temos

Injusta, medíocre, sem consciência, desvalorização do ser humano.

Sociedade que queremos

Uma sociedade justa e de oportunidades.

Educação que temos

Em relação ao ensino e aprendizagem, houve um crescimento no ensino e uma valorização no quadro gestor (do município). Com relação ao Estado, houve um abandono por parte dos governantes.

Educação que queremos

Educação com qualidade e oportunidades.

Propostas de ações a serem realizadas pelo coletivo de educadores e coordenadores e pela SE

Elaboração de um plano anual com educadores e colaboradores, reconhecimento do trabalho, recursos e educação socializadora.

GRUPO 2

Núcleos apresentados:

Paróquia Santa Izabel, Associação Eremim, Abrace, UAPO e Amigos do Bairro do Jardim Helena.

Que sonhos temos?

Melhora efetiva da qualidade de vida, diminuição do índice de analfabetismo, valorização e inclusão social dos educandos.

Que desejos temos para o MOVA?

Que haja continuidade desse trabalho, se concretizando cada vez mais, independentemente da vontade política.

Quais os desafios para o MOVA?

Manter essa “chama” acesa, dando respaldo aos educandos para que eles alcancem seus objetivos.

O que já conquistamos no MOVA?

A confiança da população que frequenta o MOVA.

Que currículo queremos para o MOVA?

Um currículo que abranja todos os conteúdos, que norteiem o caminho do educador.

Que projeto de sociedade queremos construir?

Com igualdade de direitos.

Sociedade que temos

Desigualdade, exclusão e violência.

Sociedade que queremos

Igualdade, inclusão de fato e não violência.

Educação que temos

Falta de comprometimento, defasagem de espaço físico, evasão, falta de adaptação para inclusão e remuneração adequada.

Educação que queremos

Infraestrutura, reconhecimento e comprometimento político.

Propostas de ações a serem realizadas pelo coletivo de educadores e coordenadores e pela SE

Educadores/coordenadores: planejamento, sistematização, não generalizar o processo formativo as sextas-feiras.

Secretaria da Educação: melhor reconhecimento aos educadores do MOVA.

GRUPO 3

Núcleos apresentados:

União dos Moradores do Jardim Veloso, Paróquia Nossa Senhora do Piauí, Associação Renovo do Brasil, Casa da Benção I e IV, AABS Portela, AABS Jardim das Bandeiras e EDMAC.

Que sonhos temos?

Realizar os sonhos dos educandos, que tivéssemos a mesma atenção, que existisse para a EJA recursos como, alimentação, informática, cursos extras, benefícios, vale alimentação, transporte para alunos e educadores.

Que desejos temos para o MOVA?

Reconhecimento do trabalho social, equiparação com professores das Emefs, formação educacional universitária (facilitação – bolsa de estudo), acessibilidade dos alunos de MOVA para EJA.

Quais os desafios para o MOVA?

Manutenção dos alunos frequentes, conquista de alunos, maior divulgação do MOVA na cidade, eliminar o analfabetismo.

O que já conquistamos no MOVA?

Conquista dos espaços das entidades, apoio das organizações sociais, parcerias, coordenadores para menos grupos, material dos alunos, melhora na autoestima dos alunos após os certificados, confiança dos educandos.

Que currículo queremos para o MOVA?

Com eventos culturais semanalmente, currículo libertário que forma o aluno para a sociedade, com uma formação global.

Que projeto de sociedade queremos construir?

Sociedade justa, digna, igualitária, com olhar crítico que respeite a diversidade cultural e intelectual, que inclua todas e todos.

Propostas de ações a serem realizadas pelo coletivo de educadores e coordenadores e pela SE

Que todos os nossos sonhos, desejos e propostas se realizem, para uma política de eliminação do analfabetismo; motivar, que os educandos sejam melhor acolhidos, educadores afetuosos e comprometidos.

GRUPO 4

Núcleos apresentados:

Escolas Argos, Núcleo ASAS, Núcleo Igreja Batista Capela Divino Espírito Santo, Condomínio Vitória.

Que sonhos temos?

Exercício da cidadania, cursos profissionalizantes, sonhamos alfabetizar todos os alunos, acessibilidade, melhorar os núcleos.

Que desejos temos para o MOVA?

Desenvolvimento e ampliação

Quais os desafios para o MOVA?

Acesso e permanência no núcleo para todos os alunos, vencer o preconceito quanto à idade.

O que já conquistamos no MOVA?

Materiais, formações reestruturadas, mudança em relação à cidadania, coordenação e capacitação.

Que currículo queremos para o MOVA?

Oficinas culturais e reciclagem.

Que projeto de sociedade queremos construir?

Sociedade mais justa, crítica, humana e estruturada, para futuras gerações.

Sociedade que temos

Desigualdade, individualista, desorganizada, corrupta e desestruturada.

Sociedade que queremos

Sociedade mais humana, organizada, que faça valer os direitos e deveres, independentemente do cargo que ocupa.

Educação que temos

Desatualizada, insatisfatória, poucas vagas e difícil acesso.

Educação que queremos

Inovadora, que atenda as necessidades dos alunos; justa e igualitária, que atenda os desejos da alfabetização, com critérios e socialização, onde o aluno se sinta sujeito transformador.

Propostas de ações a serem realizadas pelo coletivo de educadores e coordenadores e pela SE

Propaganda mais intensa (rádio/carro de som); parcerias com empresas para incentivar os funcionários a estudar (abrindo salas dentro das empresas ou encaminhando-os aos núcleos.

GRUPO 5

Núcleos apresentados:

ABS Vila Yolanda, ABS Jd. Belmonte, ABS Jd. D'Abril, ABS Jd. São Pedro, ACM Osasco, Sociedade Integração Popular, União do Jardim das Flores, Paróquia São Gabriel.

Que sonhos temos?

Educandos supram suas necessidades em busca do conhecimento, estrutura física adequada para desenvolver o trabalho, respeito pelo trabalho do educador do MOVA, interação nos projetos oferecidos pela educação.

Que desejos temos para o MOVA?

Ver os educandos subindo degraus e lutando cada vez mais pelos ideais de forma crítica e consciente de seu papel enquanto sujeito de sua história.

Quais os desafios para o MOVA?

União do grupo de educadores da EJA e MOVA, troca de experiências, visibilidade na educação, trazer o aluno para o núcleo e mantê-lo, reconhecimento pelo trabalho.

O que já conquistamos no MOVA?

Formações melhoram com mais conteúdos, alguns educandos já fazem sua leitura de mundo de forma crítica.

Que currículo queremos para o MOVA?

Um currículo que prepare os educandos a enfrentarem o mundo cheio de competitividade, que lutem para que sejam reconhecidos seus reais direitos e valores.

Que projeto de sociedade queremos construir?

Uma sociedade onde haja mais amor e respeito pelo ser humano, que o problema do outro seja também o seu problema.

Sociedade que temos

Cruel, pobre e sem limites.

Sociedade que queremos

Justa, que reconheça os direitos da população.

Educação que temos

Deficitária, desigual, precária e ingênua.

Educação que queremos

Uma educação de qualidade para todos sem discriminação.

Propostas de ações a serem realizadas pelo coletivo de educadores e coordenadores e pela SE

Planejar, organizar, pesquisar, unir e exigir condições para desenvolvimento do trabalho.

GRUPO 6

Núcleos apresentados:

Comunidade Pe Cícero Romão, Centro Promocional Cristo Rei, Polo Cultural Abaete, Associação Frente das Mulheres, Comunidade Sta. Terezinha do Menino Jesus, Associação Anjo da Guarda, Associação Amigos do Jardim Bonanza, Associação Assistencial Bom Samaritano, AAB.

Que sonhos temos?

Reconhecimento do MOVA e que não seja mais um mal necessário, ou seja, que não existam mais analfabetos.

Que desejos temos para o MOVA?

Apoio maior da secretaria quanto à questão da infraestrutura e equipamentos, e que o MOVA se prolifere cada vez mais.

Quais os desafios para o MOVA?

Garantir a permanência dos educandos no programa; fazê-los participar mais dos eventos e que o MOVA permaneça na Secretaria de Educação, mesmo com mudanças de prefeitos.

O que já conquistamos no MOVA?

Conquistamos o crescimento do querer saber mais dos educandos.

Que currículo queremos para o MOVA?

Um currículo que possibilitasse também o acesso a atividades culturais.

Que projeto de sociedade queremos construir?

Mais humana, mais igualitária e menos individualista.

Sociedade que temos

Preconceituosa e individualista.

Sociedade que queremos

Justa, participativa e solidária.

Educação que temos

Falta de motivação e falta de respeito.

Educação que queremos

Mais ativa, realista e com motivação.

DOCUMENTO 2 – CARTA DA EJA E DO MOVA-OSASCO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE OSASCO

Nós, educandos, educadores, gestores, coordenadores e demais participantes do II Encontro de Educandos da EJA e do MOVA no município de Osasco, reunidos no Centro de

Formação de Educadores nos dias 18, 19 e 20 de junho de 2008, para discutir a diversidade dos sujeitos destes segmentos, declaramos que nos sentimos felizes e honrados pela participação nestes três dias. Nesta ocasião pudemos expor nossos trabalhos, refletir sobre temas que estão presentes na sala de aula e apreciar atividades culturais que muito nos alegraram.

Para que possamos traduzir a riqueza das discussões e reflexões que fizemos neste encontro, sintetizamos abaixo nossas considerações:

1. Pela importância destes encontros para nossa formação, solicitamos que haja continuidade e que mais pessoas possam participar.
2. Que a proposta curricular em construção valorize a história de vida como base da aprendizagem em Educação de Jovens e Adultos e no MOVA, a importância da família na construção dos valores e a questão da aprendizagem através do trabalho.
3. Para que possamos estar preparados para inserção no mundo do trabalho solicitamos que seja ampliada em todas as escolas a oferta do ensino de informática e de orientação para o trabalho.
4. Que as salas de aula sejam espaços de alegria, liberdade, conhecimento e participação.
5. Os participantes do círculo de cultura da questão indígena dizem que esse assunto só é tratado nas escolas na semana do índio, ou quando se estuda a história do Brasil. Portanto, há um certo romantismo e desconhecimento sobre o “indígena” contemporâneo, o que contribui para os estereótipos do senso comum e para o processo de discriminação. O grupo reconheceu que a discriminação é fruto de um desconhecimento geral sobre a realidade indígena e por isso sugere que nas salas de aula da EJA e do MOVA e, por que não, em todo o Ensino Fundamental, sejam tratados com mais frequência os seguintes temas:
 - a) diversidade indígena: quais são as diferenças entre os povos?
 - b) terras Indígenas: onde estão e quais são os conflitos de terra? (mineração, biodiversidade, recursos hídricos etc.)
 - c) índios urbanos: quem são eles e como eles vivem?
 - d) Estatuto do Índio: quais são os direitos dos povos indígenas?
 - e) trocas culturais.
6. O MOVA-Osasco apresenta-se hoje como uma proposta que visa a contribuir para a diminuição do índice de analfabetismo e como oportunidade de valorização da vida e inclusão social. Por esse motivo, nós educadores e coordenadores do MOVA solicitamos que haja continuidade e ampliação do programa e maior integração com EJA. O grupo solicita que sejam oferecidas oportunidades de participação em atividades culturais e eventos.
7. A EJA, representada pelo seu coletivo de educadores e gestores, declara querer uma escola democrática, participativa, comprometida com a formação dos educandos, que esteja integrada à comunidade e com currículo voltado para o público ao qual se destina. Para tanto, o coletivo considera necessário criar estratégias para combater a evasão, como divulgar a EJA

no município, ampliar a oferta da EJA OP, diversificar os cursos da EJA OP, oferecer diversos horários para a EJA, bem como continuar oferecendo formação continuada para os professores, adoção de materiais adequados à EJA e cursos de informática.

8. Os participantes do Círculo de Cultura: *Mãe, esposa e educadora: as três faces da Mulher nas salas de aula de EJA e MOVA* desejam que a escola seja uma oportunidade das mulheres terem um momento só delas, já que a maioria não pôde estudar quando criança e muitas só voltaram aos bancos escolares depois que os filhos cresceram. Reforçam a importância de serem valorizadas, respeitadas e compreendidas em suas necessidades.

9. O desejo de conhecimento das próprias origens, a vontade de conhecer línguas africanas e o sentimento de perda dos nomes africanos e parte da própria identidade foram algumas questões que surgiram no debate do Círculo *Cultura africana: conhecer para entender, se incluir e respeitar*. Queremos chamar a atenção para a responsabilidade das famílias na educação dos filhos e no combate ao racismo, e para o entendimento do papel da escola na tematização, problematização e elaboração da questão étnico-racial. Chamamos a atenção para que o currículo da escola leve em consideração a necessidade de acabar com a discriminação e superar as situações de exclusão. Não queremos mais negar nosso nome e origem e sermos racistas contra nós mesmos.

10. Sobre Educação Inclusiva, os participantes do círculo deixam como registro das discussões realizadas um dos princípios da Educação Inclusiva que melhor representa as aspirações do grupo: Defendemos a cultura da diversidade na educação não como busca do melhor modelo educativo individual ou de adaptações curriculares, mas da construção de sistemas educacionais inclusivos que assegurem o acesso e a permanência de todos tendo como resultado a qualidade social da educação.

Esperamos que estas considerações avancem para o campo das propostas e que possamos construir coletivamente as possibilidades de sua concretização. Essa tarefa é de todos nós e por isso lançamos neste encontro este desafio.

Que no próximo encontro possamos estar aqui comemorando algumas vitórias e lançando outros desafios.

Participantes do II Encontro de Educandos da EJA e do MOVA-Osasco.

Osasco, 20 de junho de 2008.

ANEXO B

CRONOLOGIA DOS MARCOS LEGAIS DA EJA²⁴

Cronologia das bases legais que amparam a educação de maneira geral e a Educação de Jovens e Adultos, do Brasil Império aos dias atuais ²⁵		
Modalidade legal	Descrição	Contexto histórico-social
Constituição Imperial de 1824	Reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. (art. 179, 32).	Período escravocrata em que só era considerado cidadão os sujeitos livres ou libertos. A educação não era prioridade nem para crianças, tampouco para os adultos.
Decreto n.º 7.247 de 19/4/1879	Decreto de reforma do ensino que previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno.	Políticos e intelectuais apontavam o baixo grau de escolaridade da população brasileira face a países como Argentina e Uruguai, fato que mexia com o patriotismo desses cidadãos que consideravam o analfabetismo quase absoluto da população a causa maior do baixo desenvolvimento brasileiro.
Constituição Republicana de 1891	Retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução (existente na Constituição Imperial) ao mesmo tempo em que condiciona o exercício do voto à alfabetização (art. 70, § 2º). A Constituição também dava continuidade à descentralização da educação escolar promovida pelo Ato Adicional de 1834, atribuindo aos Estados a tarefa de acabar com o analfabetismo e impulsionar o ensino primário.	Entendia-se, na época, que caberia aos indivíduos a busca aos cursos de primeiras letras. Vale lembrar que a descentralização contribuía para agravar uma preocupação com o que chamavam de “internacionalização” das crianças, que estariam sendo alvo de tendências consideradas estranhas e exógenas ao “caráter nacional” ou que não estariam sendo alfabetizadas por escolas brasileiras. Essas críticas referenciam-se a escolas mantidas pelos anarquistas, anarco-sindicalistas e pelas comunidades de imigrantes.
Decreto n.º 13, de 13.1.1890, do Ministério do Interior	Estabelecia que associações civis poderiam oferecer cursos noturnos de “instrução primária” em estabelecimentos públicos, desde que pagassem as contas de gás.	A ausência dos poderes públicos abria espaço para a atuação dos grupos e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e de outro atender demandas específicas.
Decreto n.º 981 de 8.11.1890 – Reforma Benjamin Constant	Regula a instrução primária e secundária no Distrito Federal e chama de <i>exame de madureza</i> as provas realizadas por estudantes do Ginásio Nacional que houvessem concluído exames finais das	Os exames de madureza são vistos como reveladores da maturidade intelectual do indivíduo, por isso poderiam ser feitos por pessoas que já tivessem obtido o certificado de conclusão dos estudos primários do primeiro grau (de 7 a 13 anos)

²⁴ Cronologia elaborada com base nas informações presentes no Parecer CNE/CEB 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

²⁵ São destacadas nessa cronologia apenas as normas legais mais significativas para a compreensão dessa modalidade no contexto da educação brasileira.

	disciplinas cursadas e que desejassem matrícula nos cursos superiores de caráter federal. O decreto também apoia “escolas itinerantes” nos subúrbios para convertê-las em seguida em escolas fixas.	e que estivessem preparados para se submeter a estes exames reveladores da <i>maturidade</i> científica do candidato.
Decreto n.º 8.659 de 5/4/1911 – Reforma Rivadávia	Extingue os exames de madureza no sentido da maturidade intelectual e o substitui pelo vestibular.	Período em se discute o conceito de maturidade, que deixa de ser considerado na perspectiva intelectual e passa a ser visto na perspectiva etária.
Decreto n.º 16.782/A de 13/1/1925 – Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves	Estabelece a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com a duração de um ano.	Período de efervescência dos movimentos sociais na década de 1920 que entendiam o analfabetismo como “chaga social”. Aliado a isso, pressões geradas pelo processo de urbanização e a necessidade de mão de obra nacional levam à criação da lei.
Constituição de 1934	Reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, <i>a educação como direito de todos e {que ela} deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149)</i> . Ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do <i>ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a)</i> .	Período de expansão industrial cujos moldes tayloristas exigiam um mínimo de escolaridade e de controle da mão de obra. Havia também no período uma forte luta dos movimentos sociais da época em prol da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática. Também merece destaque o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932.
Constituição de 1937	Proíbe o trabalho de menores de 14 anos durante o dia, o de menores de 16 anos à noite e estimula a criação de associações civis que organizem a juventude em vista da disciplina moral, eugênica, cívica e da segurança nacional.	O Estado Novo, centralizado e autoritário, desloca a noção de direito para a de proteção e controle. O art. 129 da constituição explicita claramente uma discriminação entre elites intelectuais, condutoras de massas e as <i>classes menos favorecidas</i> , voltadas para o trabalho manual e com acesso mínimo à leitura e escrita.
Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto – Lei n.º 4.244 de 9/4/1942	No seu Título VII, franqueava a obtenção do certificado de <i>licença ginasial</i> aos maiores de 16 anos mesmo que não houvessem frequentado o regime da escola convencional. Mas os exames deveriam ser iguais aos prestados em escolas oficiais seriadas.	Continua, no início da década de 1940, a preocupação em acelerar a qualificação de pessoas para atender as demandas da sociedade em transformação.
Decreto n.º 4.958 de 14.11.1942	Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário, constituído de tributos federais criados para este fim e voltados para a <i>ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país</i> .	O governo central toma medidas que pudessem significar apoio técnico e financeiro aos Estados. A decisão foi motivada pelos índices alarmantes de analfabetismo, pela necessidade de uma força de trabalho treinada para os processos de industrialização e pela busca de um maior controle social, fazendo do ensino primário um objeto de maior atenção.
Decreto – Lei n.º 8.529 de 2/1/1946, Lei Orgânica do	Reserva o capítulo III do Título II ao <i>Curso primário supletivo</i> . Voltado para adolescentes e adultos, tinha disciplinas obrigatórias e teria 2 anos	Período em que se aprofundava a discussão acerca do financiamento da educação. A definição das verbas e convênios possibilitaram, além da

Ensino Primário	de duração, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental.	expansão do ensino primário, a criação da Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos, após 1946.
Constituição de 1946	Reconhece a educação como <i>direito de todos (art. 166)</i> e, no seu art. 167, II, diz que <i>o ensino primário oficial é gratuito para todos...</i> No entanto, pela ausência de legislação própria, ainda permanecem resquícios do equipamento jurídico do estadonovismo.	A presença do Brasil na 2ª Guerra Mundial, a luta pela democracia no continente europeu, o crescimento da importância da democracia política trouxeram de volta à cena política a participação dos movimentos sociais e de temas culturais.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024/61	Primeira lei que estabelece diretrizes nacionais, ela reconhece a educação como direito de todos e estabelece no Título VI, capítulo II, art. 27: <i>O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade, poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.</i> Entende-se aqui como classes especiais as classes de aceleração.	Período que antecede à ditadura militar onde a ênfase está muito mais no uso da instituição escolar para disseminar ideias e ideais conservadores, que garantam a manutenção do controle estatal, do que na democratização dessa instituição, com vistas à garantia do controle social.
Constituição de 1967	Mantém a educação como <i>direito de todos (art.168)</i> e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. Esta extensão inclui a categoria dos <i>adolescentes</i> na escolaridade apropriada. Assim propicia a emergência de uma outra faixa etária sob conceito de <i>jovem</i> . Este conceito será uma referência para o ensino supletivo. Esta mesma Constituição que retira a vinculação constitucional de recursos para a educação, obriga as empresas a manter ensino primário para os empregados e os filhos destes, de acordo com o art. 170.	O golpe de 1964 puxou o freio da escalada rumo à democratização dos bens sociais. Em contrapartida, era importante a expansão da rede física da educação escolar primária. Nesse clima foi elaborada a Constituição de 1967.
Lei n.º 5.379, de 15/12/1967	Cria uma fundação, denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos.	Período em que se consolida a constituição de campanhas cívicas em prol da alfabetização.
Lei n.º 5.400, de 21/3/1968	Decorrente da lei que institui o Mobral como ampla campanha cívica de alfabetização e erradicação do analfabetismo, essa lei é relativa ao recrutamento militar e ensino e também se refere à alfabetização de recrutas, conforme vemos em seu art. 1º: <i>Os brasileiros, que aos dezessete anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se.</i>	Período marcado pelo sucateamento da Educação de Adultos e da educação como política pública e dever do Estado. Percebe-se na lei a ênfase no caráter de campanha, com base no voluntariado e cunho assistencialista.

	As comissões de recrutamento dos jovens obrigados ao serviço militar deveriam encaminhar às autoridades educacionais competentes os alistados analfabetos. O funcionário público que alfabetizasse mais de 10 listados teria registrado em seu prontuário a distinção de serviço meritório. Os civis não funcionários públicos ganhariam um diploma honorífico.	
Lei n.º 5.692/71 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Essa lei federal consagra a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos – constituindo o então denominado ensino de primeiro grau – e, concomitantemente, dispõe as regras básicas para o provimento de educação supletiva corresponde a esse grau de ensino aos jovens e adultos.	Período em que a pressão social passou a aumentar. Demandas da classe média por maiores liberdades, pelo fim da censura, pela anistia e pelo controle da inflação, foram desestabilizando o governo brasileiro até o fim da década.
Constituição Brasileira, 5 de outubro 1988.	Em seu artigo 208, inciso I, ela institui a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta do Ensino Fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram seu acesso garantido na idade considerada adequada.	Período marcado por intensa mobilização social. Com o lema “Diretas já”, teve início um amplo processo de participação popular em torno da eleição direta para presidente da república.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (LDB, 9.394/96)	Com essa lei, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser reconhecida como uma modalidade da Educação Básica.	Foi aprovada nesse período a emenda constitucional que permite a reeleição em cargos eletivos do Executivo (presidente, governadores e prefeitos). Período marcado por privatizações de grandes empresas estatais para estancar os históricos déficits nas contas governamentais e garantir a estabilidade do real. Tem início alguns programas sociais como o Bolsa-escola e a aposentadoria rural.
Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos	As Diretrizes Curriculares para EJA nasceram de um intenso diálogo com a sociedade civil, representada pelas universidades e fóruns de EJA, e concentram seus esforços na superação do caráter reparador dessa modalidade a fim de atribuir-lhe funções equalizadoras e qualificadoras. Não podemos mais, portanto, entender a Educação de Jovens e Adultos como uma atividade supletiva, mas sim como uma expressão do direito de educar-se ao longo da vida.
Portaria n.º 1.111, de 06 de junho de 2000	Lança o Projeto Agente Jovem	
Parecer CEB n.º 1/2000	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos	
Lei n.º	O Plano Nacional de Educação – PNE	

10.172/2001 Plano Nacional de Educação – PNE	contempla a EJA com um capítulo próprio sob a rubrica de <i>Modalidades de Ensino</i> .	Início do século XXI marcado pela participação ativa dos movimentos sociais, fóruns de EJA, Encontros Nacionais de EJA, da Rede Mova, dos Encontros Nacionais de Juventude etc.
Portaria n.º 3.415, de 21 de outubro de 2004	Institui o Exame Nacional de Avaliação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a ser estruturado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – INEP	
Portaria n.º 44, de 10 de março de 2005	Regulamenta a realização do exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos – (Encceja)	
Lei n.º 11.129, de 30 de julho de 2005	Lança o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária ProJovem.	
Lei n.º 11.180 de 23 de setembro de 2005	Institui o Projeto Escola de Fábrica.	
Decreto n.º 5.840/2006	Lança o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja	
Decreto n.º 4.834, de 08/09/2003, posteriormente substituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24/04/2007.	Institui o programa Brasil Alfabetizado	O presidente Luis Inácio Lula da Silva acabara de ser eleito e escolhe o ministro Cristóvão Buarque para o Ministério da Educação. Apesar da sugestão das lideranças da EJA para que o ministério implantasse o MOVA como política pública de EJA, o então ministro anunciou o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado, que se configurava como repasse de recursos e não como política nacional de combate ao analfabetismo.
Resolução nº 18 de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA 2008.	Período de fortalecimento dos Fóruns de EJA, da CNAEJA em que a Secad promoveu uma série de ações em favor da EJA
Parecer CNE/CEB nº 23/2008	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.	
Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).	
Portaria Normativa nº 4,	Dispõe sobre a certificação no nível de	

de 11 de fevereiro de 2010	conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.	
Parecer CNE/CEB n.º 6/2010,	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos,	O parecer é fruto do Encontro da Região Nordeste, preparatório à VI Confinteia. Realizada pela primeira vez no Brasil a Confinteia provocou uma intensa mobilização social em prol da EJA.
Parecer CNE/CEB Nº: 4/2010	Institui as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.	O parecer é resultado de diálogos intersetoriais envolvendo Ministérios da Educação e da Justiça, com o apoio da Unesco, da Organização dos Estados Iberoamericanos, dos Fóruns de EJA e da sociedade civil.
Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011	Institui, entre outras coisas, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec);	Este Programa vem na esteira de outros que reconhecem a importância do ensino técnico e profissionalizante.

Outras leis que impactaram a EJA:

Lei n.º 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente

Lei n.º 10.741 de 01/10/2003 – Estatuto do Idoso

Lei n.º 10.436 de 24/04/2002 (LIBRAS)

Lei n.º 10.639/2003.

Resolução CNE/CP n.º 1/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 abr. 2002 – Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Diretrizes de Educação para a Liberdade

Alguns projetos e programas que envolvem a EJA

Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific)	A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific) é uma política pública de inclusão social que se institui através da articulação do Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em cooperação com as instituições/organizações que a constituem. São beneficiários da Rede Certific trabalhadores, jovens e adultos que buscam formação profissional e/ou reconhecimento formal dos saberes adquiridos na sua trajetória de vida e trabalho.
Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (Planfor)	Valorização da Educação Básica contextualizada e integrada à profissional. O Planfor foi lançado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em 1995. Em 2003, foi incorporado pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ), dando mais consistência à formação oferecida.
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)	Criado em 1998 com iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), oferece alfabetização, Educação Básica e profissional, além da formação e habilitação de professores nas regiões de assentamento e de acampamentos. ²⁶

Fonte: Parecer CNE/CEB 11/2000

²⁶ Maiores informações sobre o Planfor e o Pronera podem ser encontradas no Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia) (BRASIL, 2009).