



EDUCAÇÃO de Jovens e Adultos

**CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
UDESC/CEAD/UAB**

Universidade do Estado de Santa Catarina
Universidade Aberta do Brasil
Centro de Educação a Distância

Educação de JOVENS e ADULTOS

FLORIANÓPOLIS
UDESC/CEAD/UAB

1ª edição - Caderno Pedagógico
Educação de Jovens e Adultos

Governo Federal	Presidente da República Dilma Rousseff Ministro de Educação José Henrique Paim Fernandes Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior Jorge Rodrigo Araújo Messias Diretor de Regulação e Supervisão em Educação a Distância Hélio Chaves Filho Presidente da CAPES Jorge Almeida Guimarães Diretor de Educação a Distância da CAPES/MEC Jean Marc Georges Mutzing
Governo do Estado de Santa Catarina	Governador João Raimundo Colombo Secretário da Educação Eduardo Deschamps
UDESC	Reitor Antonio Heronaldo de Sousa Vice-Reitor Marcus Tomasi Pró-Reitor de Ensino de Graduação Luciano Hack Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade Mayco Morais Nunes Pró-Reitor de Administração Vinícius A. Perucci Pró-Reitor de Planejamento Gerson Volney Lagemann Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Alexandre Amorim dos Reis
Centro de Educação a Distância (CEAD/UAB)	Diretor Geral David Daniel e Silva Diretora de Ensino de Graduação Fabíola Sucupira Ferreira Sell Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação Lucilene Lisboa de Liz Diretora de Extensão Vera Márcia Marques Santos Diretor de Administração Ivair de Lucca Chefe de Departamento de Pedagogia a Distância CEAD/UDESC Gabriela Maria Dutra de Carvalho Secretária de Ensino de Graduação Rosane Maria Mota Coordenadora de Estágio CEAD/UDESC Tania Regina da Rocha Unglaub Coordenadora de Estágio de Curso Pedagogia/UAB Vanessa de Almeida Maciel Coordenador UDESC Virtual Luiz Fabiano da Silva Coordenadora Geral UAB Carmen Maria Cipriani Pandini Coordenadora Adjunta UAB Lidiane Goedert Coordenadora do Curso de Pedagogia UAB Roselaine Ripa Coordenadora de Tutoria UAB Ana Paula Carneiro Secretaria de Curso UAB Aline de Lauro Bertolini

Copyright © UDESC/UAB/CEAD <2014>

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização desta instituição.

Vanessa de Almeida Maciel (Org.)
Vera Márcia Marques Santos (Org.)
Anderson Carlos Santos de Abreu
Lêda Letro Ribeiro

Educação de JOVENS e ADULTOS

Caderno Pedagógico

1ª edição

Florianópolis



DIOESC

Diretoria da Imprensa Oficial
e Editora de Santa Catarina

2014

Material Didático



Coordenação

Carmen Maria Cipriani Pandini

Vicecoordenação

Lidnei Ventura

Projeto instrucional

Ana Cláudia Taú

Carla Peres Souza

Carmen Maria Cipriani Pandini

Daniela Viviani

Melina de la Barrera Ayres

Roberta de Fátima Martins

Projeto gráfico e capa

Elisa Conceição da Silva Rosa

Sabrina Bleicher

Caderno Pedagógico

Professores autores

Vanessa de Almeida Maciel (Org.)

Vera Márcia Marques Santos (Org.)

Anderson Carlos Santos de Abreu

Lêda Letro Ribeiro

Design instrucional

Daniela Viviani

Professora parecerista

Ines Soares Nunes Poggio

Diagramação

Elisa Conceição da Silva Rosa

Sabrina Bleicher

Ilustrações e Esquemas

Aline Bertolini de Lauro

Aline Haag

Fotografia da capa

Viviani foto&arte

Revisão de texto

Nilza Goes

A162e Abreu, Anderson Carlos Santos de

Educação de jovens e adultos: caderno pedagógico /Anderson Carlos Santos de Abreu, Lêda Letro Ribeiro; Vanessa de Almeida Maciel (Org.), Vera Márcia Marques Santos (Org.) – 1. ed. – Florianópolis : UDESC: UAB: CEAD, 2014.

134 p. : il. color ; 28 cm
ISBN: 978-85-8331-015-0

1. Educação (jovens). 2. Educação (adultos). 3. Caderno pedagógico. I. Ribeiro, Lêda Letro. II. Maciel, Vanessa de Almeida. III. Santos, Vera Márcia Marques. IV. Título.

CDD: 374 – 20.ed.

Apresentação	7
Introdução	9
Programando os estudos	11

CAPÍTULO 1

Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a atualidade como resultado do processo histórico	15
Seção 1 - Diferença de idade/nível de escolaridade: os sujeitos da EJA como produto do processo histórico	16
Seção 2 - A educação de adolescentes e de adultos: da América Portuguesa (1530-1815) até o Brasil Império (1824-1889), passando pelo Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1815-1824)	23
Seção 3 - A educação de adolescentes e de adultos: na Primeira República (1889-1930), na Segunda República (1930-1945) e na República Populista (1945-1964)	28

CAPÍTULO 2

Do Ensino Supletivo à Educação de Jovens e Adultos	45
Seção 1 - Educação de adolescentes e de adultos na Ditadura Civil/Militar (1964-1985)	46
Seção 2 - A produção da Modalidade da Educação Básica - EJA como política de adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtivo: Da Nova República (1985) ao Governo Lula da Silva (2003-2010)	52
Seção 3 - A Andragogia e sua relação com a Pedagogia	73

CAPÍTULO 3

Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos	87
Seção 1 - Sujeitos da EJA	88
Seção 2 - Aprendizagens na EJA e as especificidades no processo: limites e possibilidades	93
Seção 3 - Natureza dos obstáculos à aprendizagem na EJA	97

CAPÍTULO 4	
O Ensino na Educação de Jovens e Adultos	103
Seção 1 - O ensino de EJA: natureza e especificidades das intervenções pedagógicas	105
Seção 2 - Estratégias e metodologias de ensino para jovens e adultos .	107
Seção 3 - Formas de organização do ensino na EJA.	111
Considerações finais	119
Conhecendo os professores	121
Comentários das atividades	123
Referências	127



Apresentação

Prezado(a) estudante,

Você está recebendo o Caderno Pedagógico da disciplina de **Educação de Jovens e Adultos**. Ele foi organizado didaticamente, a partir da ementa e objetivos que constam no Projeto Pedagógico do seu Curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Esse material foi elaborado com base na característica da modalidade de ensino que você optou para realizar o seu percurso formativo – a Educação a Distância. É um recurso didático fundamental na realização de seus estudos, pois organiza os saberes e conteúdos de modo a que você possa estabelecer relações e construir conceitos e competências necessárias e fundamentais a sua formação.

Esse Caderno, ao primar por uma linguagem dialogada, busca problematizar a realidade, aproximando teoria e prática, ciência e conteúdos escolares, por meio do que se chama de elaboração didática, que é o mecanismo de transformar o conhecimento científico em saber escolar a ser ensinado e aprendido.

Receba-o como mais um recurso para a sua aprendizagem, realize seus estudos de modo orientado e sistemático, dedicando um tempo diário à leitura. Anote e problematize o conteúdo com sua prática e as demais disciplinas que irá cursar. Faça leituras complementares, conforme as sugestões, e realize as atividades propostas.

Lembre-se de que, na Educação a Distância, muitos são os recursos e estratégias de ensino e aprendizagem; por isso use sua autonomia para avançar na construção de conhecimento, dedicando-se a cada disciplina com todo o empenho necessário.

Bons estudos!

Equipe UDESC\CEAD\UAB





Introdução

Juliana está muito contente, mal se formou no Curso de Pedagogia e já foi aprovada no processo seletivo de professores do seu município. Ao tomar posse, lhe fora comunicado que iria desempenhar sua função docente em uma turma de anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Juliana ouvira falar sobre essa modalidade da Educação Básica, mas o Curso de Pedagogia que cursara deu muita ênfase à educação destinada às crianças, de maneira que não frequentara aulas que fizessem referências ao público adulto. Esse fato deixou-a insegura, mas precisava do emprego e resolveu encarar o desafio. Antes do início das aulas, Juliana tomou por empréstimo livros sobre alfabetização de adultos na biblioteca do seu município e realizou pesquisas na internet, que a ajudaram a planejar suas aulas para essa turma de EJA. Entretanto, ela sabia que o fato de não ter realizado estágio de docência nessa modalidade lhe faria falta.

A turma de EJA assumida por ela, no turno da noite, e, logo no início das atividades letivas, ela se deparou com situações que a deixaram ainda mais embarçada. A turma era multisseriada, a biblioteca e a cantina da escola não funcionavam à noite, o banheiro era trancado antes do término das aulas e não havia material didático adequado ao público adulto. Esses, além de outros obstáculos que iam surgindo no dia-a-dia escolar, colocavam Juliana diante de muitos impasses, que a levavam a se perguntar: o que fazer? Abandonar ou persistir nesse campo profissional?

Essa é uma história fictícia, mas poderia ser contada (com algumas adaptações) por milhares de professores que persistem em lecionar nas turmas de Educação de Jovens e Adultos distribuídas por todas as regiões do nosso País.

Para que vocês não se sintam tão despreparados como a personagem, caso venham a lecionar em turmas de EJA, escrevemos esse Caderno Pedagógico que é um convite a estudar e conhecer um pouco da situação atual da EJA e sua história, das políticas públicas sociais, dos sujeitos e do papel do licenciado em Cursos de Pedagogia junto aos alunos da EJA no Brasil.





Programando os estudos

Estudar a distância requer organização e disciplina, bem como estudos diários e programados para que você possa obter sucesso na sua caminhada acadêmica. Procure então estar atento aos cronogramas do seu curso e disciplina, para não perder nenhum prazo ou atividade dos quais depende seu desempenho. As características mais evidenciadas na EAD são o estudo autônomo, a flexibilidade de horário e a organização pessoal. Faça sua própria organização e agende as atividades de estudo semanais.

Para o desenvolvimento desta Disciplina, você possui a sua disposição um conjunto de elementos metodológicos que constituem o sistema de ensino:

- » Recursos didáticos, entre eles o Caderno Pedagógico.
- » O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).
- » O Sistema de Avaliação: avaliações a distância, presenciais e de autoavaliação.
- » O Sistema Tutorial: coordenadores, professores e tutores.

Ementa

Diferença idade/nível de escolaridade. Educação e Trabalho. Pedagogia e Andragogia. Experiência e aprendizagem. Diferenças individuais, necessidades, interesses e aprendizagem. Natureza dos obstáculos à aprendizagem. Independência e aprendizagem. Pedagogia de Projetos. Estratégias e metodologias de ensino para jovens e adultos. O ensino de jovens e adultos.

Objetivos de aprendizagem

Geral

- » Conhecer a Educação de Jovens e Adultos na atualidade e em seus aspectos históricos, bem como o trabalho pedagógico do professor nas instituições escolares públicas e em contextos de educação não escolar, em particular as que oferecem formação para jovens e adultos trabalhadores.

Específicos

- » Apresentar a situação atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.
- » Fornecer algumas noções dos processos históricos de formulação de políticas públicas sociais para a formação de jovens e adultos trabalhadores nos âmbitos do Estado e da sociedade civil.
- » Compreender as implicações das transformações no sistema político administrativo do “Brasil”, ao longo dos últimos 500 anos na educação básica formal de adultos.
- » Contribuir para o desenvolvimento de reflexão crítica sobre a EJA e a Andragogia.

Carga horária

54 horas/aula

Capítulo 3 – Nesse capítulo, você terá a oportunidade de estudar sobre a aprendizagem na EJA, compreendendo-a a partir dos seus sujeitos, necessidades e interesses, bem como a natureza dos obstáculos à aprendizagem, destacando elementos acerca dos processos de construção do conhecimento.

Capítulo 4 – Esse capítulo apresentará o ensino na EJA, a partir das suas naturezas e especificidades pedagógicas, estratégicas e metodológicas, bem como a organização pedagógica do ensino, podendo apresentar-se de diferentes formas, considerando a experiência e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Passemos, agora, ao estudo dos capítulos!

Educação de Jovens e Adultos: a atualidade como resultado do processo histórico

Lêda Letro Ribeiro

Ao longo deste capítulo, você compreenderá que a diferença idade/nível de escolaridade visível na sociedade em geral, como a principal característica da Educação de Jovens e Adultos, por si só, não representa as especificidades dessa modalidade da Educação Básica. Veremos a partir de uma breve exposição sobre os processos históricos nacionais e internacionais, que, desde tempos remotos, as políticas públicas fomentadoras da educação de adultos no Brasil, sempre estiveram atreladas à alfabetização e formação de sujeitos oriundos da classe dominada para a execução de trabalhos necessários ao desenvolvimento econômico em cada um dos períodos da nossa história.

Objetivo geral de aprendizagem

- » Conhecer as circunstâncias históricas e políticas que localizam milhões de adolescentes, jovens, adultos e idosos brasileiros nas margens da sociedade capitalista.

Seções de estudo

Seção 1 – Diferença de idade/nível de escolaridade: os sujeitos da EJA como produto do processo histórico

Seção 2 – A educação de adolescentes e de adultos: da América Portuguesa (1530-1815) até o Brasil Império (1824-1889), passando pelo Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1815-1824)

Seção 3 – A educação de adolescentes e de adultos: na Primeira República (1889-1930), na Segunda República (1930-1945) e na República Populista (1945-1964)

Nesta disciplina, você estudará uma das leituras possíveis sobre a Educação de Jovens e Adultos na atualidade, sendo apresentada uma breve abordagem histórica sobre a educação de adolescentes, de jovens, adultos e idosos trabalhadores do Brasil que não iniciaram ou não concluíram a educação formal na idade própria.

Esse primeiro capítulo está estruturado para que você seja capaz de conhecer os nexos existentes entre o processo histórico, o sistema capitalista, as políticas para a educação fomentada pelo Estado em nosso País e a produção de pessoas com mais de 15 anos analfabetas ou com baixo nível de escolaridade, o que ocasiona a diferença de idade/nível de escolaridade. Para tanto, serão enfatizadas as políticas educacionais.

Para que esse estudo tenha uma sequência lógica, você estudará: na Seção 1, algumas informações sobre a situação atual da EJA no Brasil; na Seção 2, breve histórico do processo de produção das políticas públicas sociais destinadas à educação desse segmento populacional, do período colonial, na América Portuguesa (1530-1815), passando pelo período de transição do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves até o Brasil Império (1824-1889); na Seção 3, as políticas públicas na Primeira República (1889-1930), na Segunda República (1930-1945) e no pós Segunda Guerra Mundial (1945) quando a política destinada à Educação de Adolescentes e de Adultos (EDA) passou a sofrer interferência das recomendações políticas internacionais, por meio de Organizações Multilaterais (OM).

Seção 1

Diferença de idade/nível de escolaridade: os sujeitos da EJA como produto do processo histórico

Objetivo de aprendizagem

- » Conhecer a situação atual da EJA no Brasil

As políticas nacionais de educação fomentadas pelo Estado brasileiro, mais especificamente aquelas destinadas à educação dos sujeitos pertencentes às classes dominadas, com idade acima de 15 anos, analfabetos, ou que não completaram o Ensino Fundamental, aos sujeitos com idade acima dos 18 anos, analfabetos ou que não completaram a Educação

Básica, atualmente, aparecem pulverizadas numa grande quantidade e variedade de programas e projetos de alfabetização, de cursos regulares, profissionalizantes, supletivos e de exames supletivos. Assim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996), todos passaram a ser abrigados debaixo de um grande “guarda-chuva”, denominado, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta seção começa pela apresentação de informações estatísticas e geográficas, que explicitam a situação atual dos sujeitos e dessa modalidade de Educação Básica no Brasil.

Dados coletados sobre a situação da EJA, na atualidade, seriam suficientes para concluir que o Estado brasileiro não investiu o necessário na educação formal dos segmentos sociais que compõem o suposto alunado da EJA (recursos necessários para assegurar a alfabetização de adolescentes e adultos), muito menos, para garantir o direito constitucional de acesso e permanência desses sujeitos nos cursos de Ensino Fundamental. Os números que expressam a existência desses sujeitos, em si mesmos, são denunciadores dos descaminhos da política educacional em relação a essa área.

Nesse estudo, adotamos a concepção de política de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 71): Uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional e pelo financiamento de programas governamentais, em suas esferas, bem como por uma série de ações não-governamentais que se propagam, com informalidade pelos meios de comunicação. Realiza-se, para além desses espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas.

Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), em 2010 o Brasil possuía 190.732.694 milhões de habitantes, e desses, cerca de 45.932.296 possuíam menos de 15 anos. Dos 144.800.398 com 15 anos ou mais, 9,7% eram analfabetos plenos, aproximadamente 14,1 milhões de pessoas. O mesmo Instituto (IBGE, 2011), em 2011, assinalou que a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais havia caído de 9,7% para 8,6%, o que significa a existência no País de cerca de 12,9 milhões de analfabetos. Isso que pode ser observado na figura a seguir.

ANALFABETISMO No BRASIL

A taxa de analfabetismo diminuiu no Brasil entre 2009 e 2011, com o Nordeste liderando a queda.

Alfabetização:

considera-se alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece.

Taxa de analfabetismo:

é a porcentagem das pessoas analfabetas (de um grupo etário) em relação ao total das pessoas (do mesmo grupo etário).

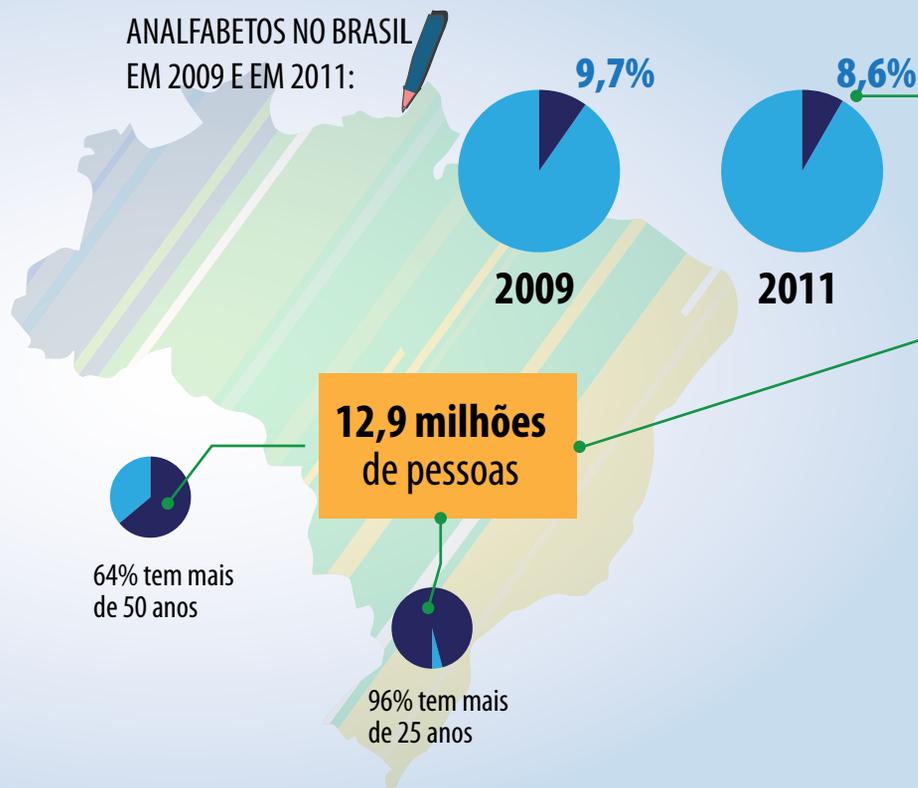


Figura 1.1 – Retrato do Analfabetismo no Brasil
Fonte: adaptado de PNAD 2011 (IBGE).

O Estado brasileiro tem postergado a erradicação do analfabetismo dos brasileiros com idade superior a 15 anos, projeto que se arrasta há mais de sessenta anos, em um ritmo que evidencia o adiamento efetivo do enfrentamento do problema.

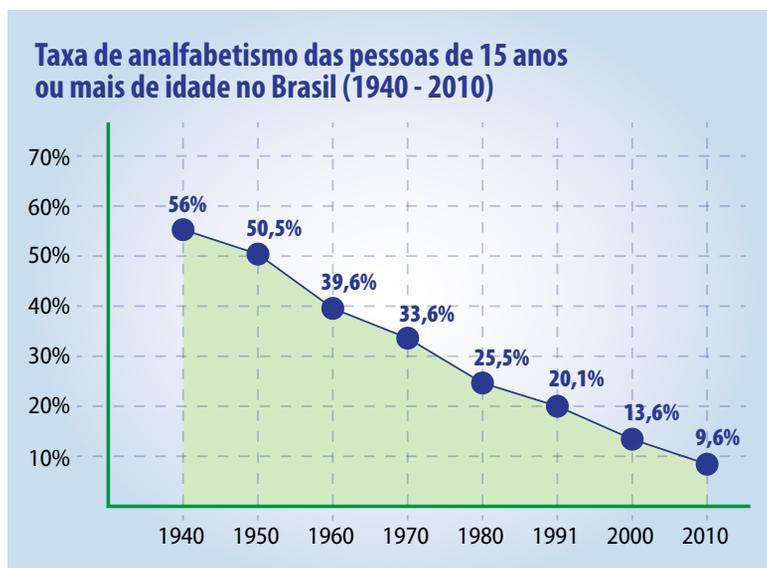


Figura 1.2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais e no Brasil
Fonte: adaptado de IBGE, Censo Demográfico 1940/2010

O próprio governo afirma que,

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)/IBGE 2009, o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Esse contingente poderia ser considerado uma parcela da população a ser atendida pela EJA (BRASIL, 2012, p. 24).

No ano de 2009 (BRASIL, 2012), foi registrado que, entre as pessoas pertencentes aos grupos de 25 anos ou mais, 40.806.766 possuíam apenas o Ensino Fundamental incompleto ou equivalente; 9.731.695 possuíam o Ensino Fundamental completo ou equivalente, e 4.423.497 possuíam o Ensino Médio incompleto ou equivalente. Isso corresponde a 54.961.958 milhões de pessoas que iniciaram, mas não concluíram sua escolaridade básica. Se somarmos esse número ao de analfabetos pode-se concluir que, em 2010, em torno de 70.000.000 milhões de pessoas podiam ser consideradas potencialmente estudantes da EJA.

Os dados produzidos no interior do Estado brasileiro demonstram que, diferentemente do que se projetou no Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 (BRASIL, 2000), que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA), relatado pelo professor Carlos Roberto Jamil Cury, a tendência na nossa sociedade é a de continuar produzindo pessoas com demanda de escolarização na modalidade EJA, pois embora a taxa de analfabetismo tenha continuado em descenso na primeira década do século XXI, essa redução foi insuficiente para alcançar a meta proposta pelo **Plano Nacional de Educação (PNE)** aprovado em 2001.

O PNE estabeleceu que o analfabetismo deveria ser erradicado até o final da década, além de permanecerem os desequilíbrios regionais, no que diz respeito às regiões político-administrativas.

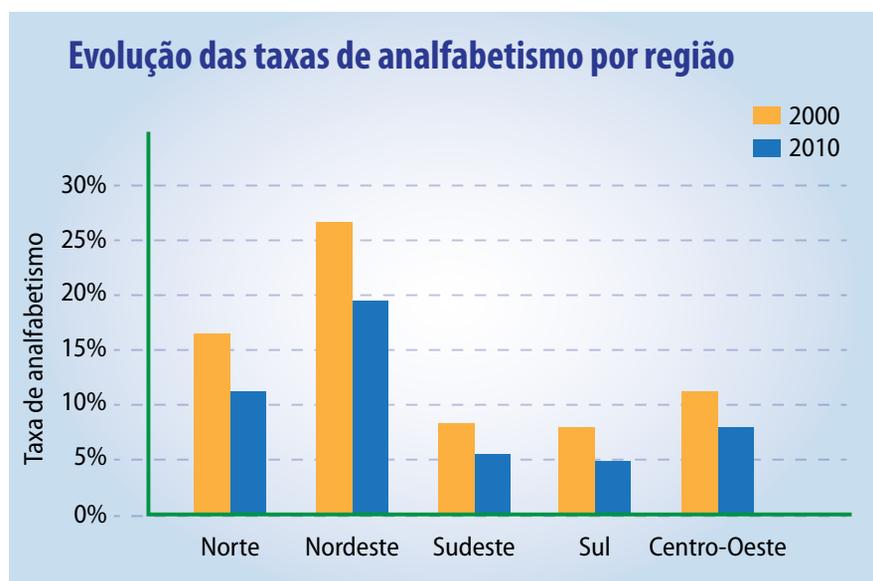


Figura 1.3 – Evolução das taxas de analfabetismo por região
Fonte: adaptado de IBGE, Centro Demográfico 2010, indicadores sociais municipais

Entre 2009 e 2011, o índice de analfabetismo reduziu em todo o território nacional (em média 1,1 ponto percentual), evidenciando que a principal política social de combate ao analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, fomentada pelo governo federal (Programa Brasil Alfabetizado) revelou-se com baixo impacto no cenário nacional.

Além do analfabetismo pleno, contamos também com altas taxas de analfabetismo funcional, entre as pessoas com 15 anos ou mais e que possuem menos de quatro anos de estudo. Nesse caso, mantêm-se os desequilíbrios regionais.

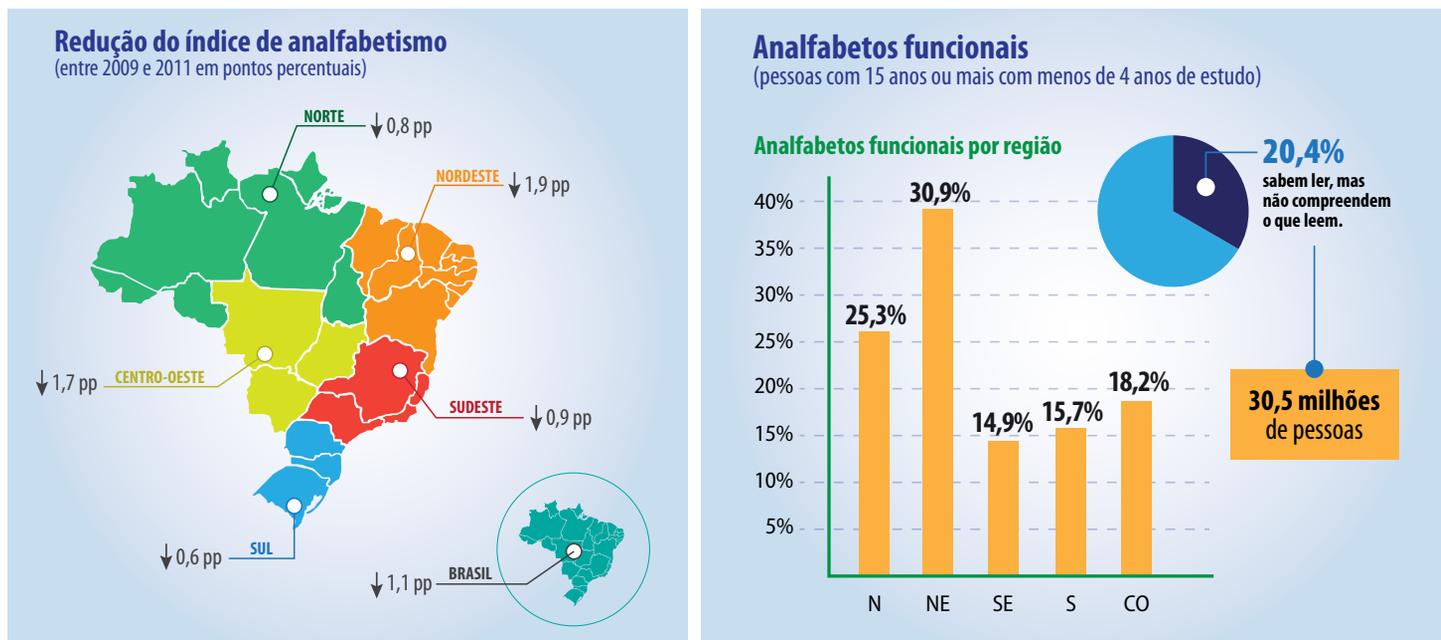
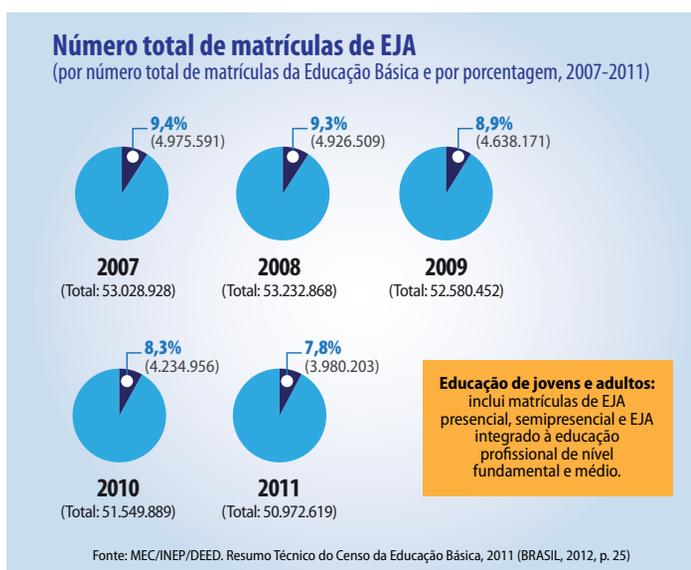


Figura 1.4 – Redução do índice de analfabetismo e Analfabetismo funcionais em 2011
Fonte: adaptado de PNAD 2011 (IBGE)

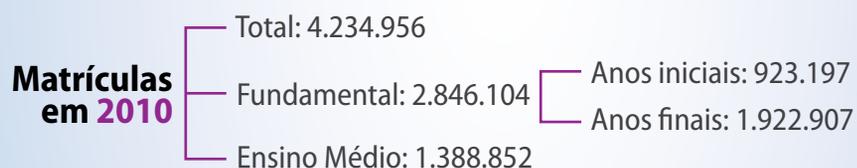
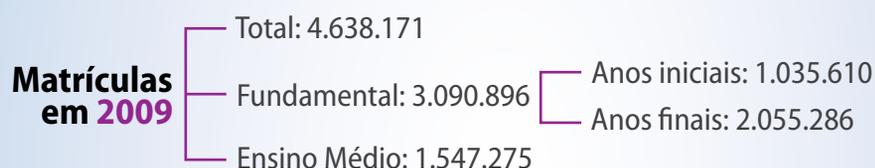
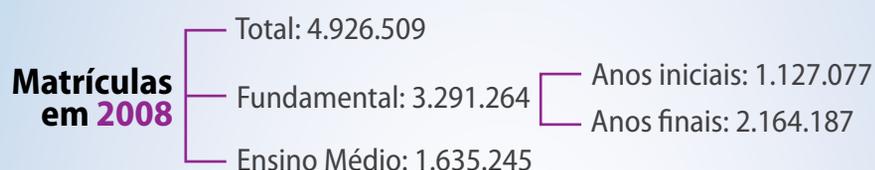
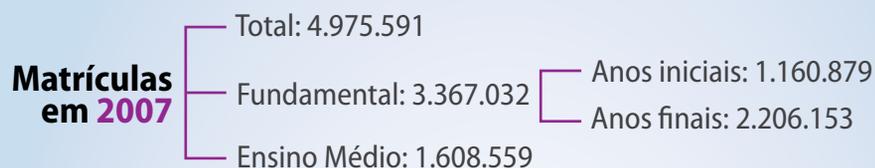


Indo na contramão das necessidades de escolarização básica dos jovens e adultos trabalhadores brasileiros com baixa escolaridade, o que assistimos nos últimos quatro anos foi a redução sistemática do número de alunos matriculados em turmas de EJA.

Esse contínuo decréscimo no número de matrículas na EJA ocorreu principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental (EF). "A educação de jovens e adultos (EJA) apresentou queda de 6% (254.753) totalizando 3.980.203 matrículas em 2011. Desse total, 2.657.781 (67%) estão no EF e 1.322.422 (33%) no EM" (BRASIL, 2012, p. 24). Essa redução indica que não está havendo continuidade dos estudos, nem em termos de finalização do EF, redução detectada há quase meia década.

Evolução no Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos

(por Etapa da EB, Brasil, 2007-2011)



Notas:

- 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula;
- 2) não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar;
- 3) não inclui matrículas na EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

Fonte: MEC/INEP/DEED . Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011 (BRASIL, 2012)

Na imagem a seguir, você pode observar como se distribui pelo Brasil a redução do número matrículas na EJA, nas redes estaduais do Brasil, por unidade da federação, entre 2007 e 2011.

[...] houve um decréscimo de cerca de 760 mil [vagas] em 20 redes estaduais e no Distrito Federal. Contudo, vale registrar que isso não ocorre em todas: seis tiveram aumento, mas ele é mínimo se comparado ao dado anterior: quase 46 mil matrículas. [...] no mesmo período, 4,5 mil escolas deixaram de oferecer a EJA em todo o País (FERNANDES, 2012).

As maiores reduções no número de matrículas ocorreram nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia. Santa Catarina também teve uma redução expressiva na ordem de 39.299 matrículas. Os números apresentados no excerto acima somados aos números de outras redes totalizam uma redução de 995.388 matrículas entre 2007 e 2011.



Figura 1.5 - Redução do número matrículas na EJA
Fonte: adaptado de MEC/INEP

A situação da EJA descrita acima suscita a indignação de muitos, pois na letra da lei o direito à educação está assegurado, mas na prática apenas 3.980.203 pessoas foram matriculadas nessa modalidade de ensino em 2011 (BRASIL, 2012). Entrementes, como você já viu, o número potencial de estudantes da EJA no Brasil é superior a 70.000.000. Portanto, somente 5,7% da população em estudo realizou matrícula em turmas de EJA nesse ano. No entanto, na LDBEN nº. 9394/96, podemos encontrar no Título III, Artigo 5º :

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL, 1996, p. 2).

Para compreender as causas dessa conjuntura tão desfavorável às classes dominadas, na próxima seção você será remetido a uma abordagem histórica, dentro das limitações de tempo e espaço, para compreender, ainda que parcialmente, as múltiplas determinações históricas que produziram apenas um comprometimento parcial do poder hegemônico com as políticas educacionais para os potenciais e atuais sujeitos da EJA.

Seção 2

A educação de adolescentes e de adultos: da América Portuguesa (1530-1815) até o Brasil Império (1824-1889), passando pelo Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1815-1824)

Objetivo de aprendizagem

- » Conhecer o processo de desenvolvimento de políticas públicas sociais destinadas à educação de jovens e adultos no período de 1530 à 1824.

Vamos começar essa seção analisando a Educação de Adultos como um meio de evangelização na **América Portuguesa (1530-1815)**.

No decorrer do período colonial, foi implantado na América Portuguesa, pelos missionários jesuítas que aqui chegaram em 1549, um modelo de educação confessional que objetivava ensinar “aos filhos dos colonos portugueses as chamadas humanidades, nos colégios e nos seminários que foram criados nos principais povoados” (SAVIANI, 2000, p. 4). Além desses, “indígenas adultos também foram submetidos a uma intensa ação cultural e educacional” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 261). A Companhia Missionária de Jesus exercia a missão de catequizar e converter os indígenas à religião Católica (STRELHOW, 2010, p. 51). Atendendo à concepção européia, que via a instrução como um meio de disseminar o cristianismo, ameríndios que viviam no Brasil Colônia foram alfabetizados na língua portuguesa. A ação pedagógica, posteriormente, também passou a se dedicar a ensinar ofícios, normas e valores humanitários às mulheres e aos negros adultos. Nesse contexto, ao longo da história, a dominação dessa metrópole sobre a América Portuguesa se fez presente nas mais diversas áreas: econômica, institucional, política e educacional, (SAVIANI, 2000) cujo modelo perdurou aproximadamente por 201 anos.

Em 1750, teve início a administração Pombalina, na qual o Marquês de Pombal adotou uma série de reformas destinadas a aprofundar o controle de Portugal sobre as colônias do Vice-Reino do Brasil. Entre outras, extinguiu, em 1759, as Capitânicas Hereditárias e expulsou os jesuítas, acusando-os de conspirarem contra o Estado Português “[...] através do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, paralisa as cinquenta e três instituições escolares existentes, apenas seis continuam funcionando” (SAVIANI, 2000, p. 4). A educação formal torna-se privilégio do Estado e passa a ser obrigatório o uso da língua portuguesa, inclusive entre os indígenas. Assim, o ensino passa a ser dirigido pelos vice-reis nomeados por Portugal, introduzindo-se, posteriormente, as aulas régias. Nesse período, foi desmantelada a educação formal nessas colônias. Porém, em 1789, o Decreto nº. 7247 propôs o financiamento da educação para os homens adultos analfabetos e libertos, auxiliando entidades particulares.

A educação de adultos como um meio de formação de trabalhadores para atender à Corte Portuguesa no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1815-1824)

Em 1808, a Corte Portuguesa transferiu-se para as Colônias do Vice-Reino do Brasil e em 1815, Dom João VI, o príncipe regente português assinou, no Rio de Janeiro, um decreto que criava o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Com isso, as colônias brasileiras foram elevadas à categoria de reino. Nesse contexto, iniciou-se a formação de trabalhadores para atender às necessidades da aristocracia portuguesa. Para tanto, implantou-

se o processo de escolarização de adultos, os quais cumpriam as tarefas exigidas pelo Estado (BENITE et al., 2010). Além das escolas, foram fundadas academias, cursos, bibliotecas, laboratórios e um museu.

A Educação de adolescentes e de adultos no Brasil Império (1822-1889)

O retorno da Corte Portuguesa para Portugal propiciou, a Proclamação da Independência do Brasil em 1822, pelo então, Regente, Dom Pedro I. “Nesse momento o Império do Brasil se constitui como um Estado Nacional que adota o regime monárquico” (SAVIANI, 2000, p. 5). Porém, conforme afirma Oliveira (2002), essa proclamação não foi reconhecida de imediato pelos governistas do período regencial e nem pelos meios de comunicação que divulgavam as notícias na Corte e nas demais províncias do Reino. Portanto, não causou repercussão, nem foi percebida naquela ocasião como um fato histórico. [...] “A frase ‘Independência ou morte’, se relacionava à efetiva possibilidade da eclosão de uma guerra civil. Em fins de 1822, a conjuntura política e os conflitos sociais estavam associados a dilemas, polêmicas e disputas armadas” (OLIVEIRA, 2002).

Foi nesse contexto de disputas políticas que, durante o I Reinado (1822-1831), em 1823, declarou-se livre a instrução popular “eliminando o privilégio do Estado, estabelecido desde 1759 por Pombal, e abrindo caminho à iniciativa privada” (SAVIANI, 2000, p. 5). Assim a educação formal deixa de ser um serviço prestado exclusivamente pelo Estado. A Constituição do Império, outorgada em 1824, prescreve no Artigo 179 “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: [...] instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824).

Devemos destacar que apenas uma diminuta parcela da população era considerada cidadã. Assim, a educação de adultos era vista como um meio de legitimação da cidadania da elite branca, masculina, católica e proprietária de terras e escravos (1822-1831).

Os cidadãos eram os ‘homens bons’, os que tivessem grandes possessões locais, eventualmente títulos, e cuja ascendência não fosse impura (isto é, judaica). [...] A diferença entre “cidadãos” e “não cidadãos” passa pela desqualificação dos escravos e dos homens livres pobres sem ocupação fixa. Esta desqualificação expunha-se nas alusões à “gente ordinária de veste”, feitas pelos que se consideravam os homens “ilustrados” [...]. Nestes momentos, expunha-se o elitismo da concepção de cidadania (OLIVEIRA, 2005, p. 50).

Portanto, os homens sem posses, mulheres, escravos e indígenas não pertenciam ao grupo que detinha o direito constitucional à “instrução primária e gratuita”. Para atender ao direito dos cidadãos, foi publicada a Lei de 15/10/ 1827 que “manda[va] criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Elas deveriam ser gratuitas e atender a “todos”, inclusive aos adolescentes e adultos analfabetos. Porém, durante o Período Regencial, o ensino primário foi posto sob a jurisdição das províncias que não possuíam recursos para implementá-lo. Somente no Município da Corte, Rio de Janeiro, “o governo imperial mantinha estabelecimentos de instrução primária e secundária” [...] (FILHO, 2001, p. 64), o que permitia a uma pequena parcela da elite imperial o acesso ao processo educacional escolar.

Nesse contexto, a educação de adultos surge como um meio de formação do mercado de trabalho livre disciplinado e controle social para manutenção da ordem (1840-1889).

No decorrer do II Império (1840-1889), algumas regiões do Brasil passaram por um processo de expansão das áreas urbanas e de conseqüente modernização. Assim, a organização social passa a exigir comportamentos adequados às relações que se estabelecem nas cidades, a leitura e a escrita, as quatro operações matemáticas, o sistema métrico decimal e o sistema de pesos e medidas, além de uma série de normas de condutas higiênicas e morais. A instituição escolar assume a responsabilidade de ser a mediadora que possibilitará aos sujeitos a inserção na incipiente sociedade moderna. Nessa conjuntura, parte da população passa a reivindicar o direito à escolarização, enquanto outra rejeita o sistema formal de educação (COSTA, 2011).

Para atender a uma parcela restrita da população que demandava ensino formal, foi inaugurada em 1854 a **primeira escola noturna** no Brasil Império, visando **alfabetizar trabalhadores**. Até 1874, passaram a existir 117 escolas com fins específicos (PAIVA, 1973 apud BENITE et al., 2010). Porém, era “Uma política educacional de Estado precarizada, destinada ao trabalhador livre pobre e seus filhos. Sua marca seria a assistemática, apesar da existência de legislação relativa à educação de adultos” (COSTA, 2011, p. 55).

Ainda, segundo Costa (2011), o Estado brasileiro agiu, naquele momento, atendendo à solicitação de atores sociais comprometidos com “organizações da sociedade civil”, que se reuniam em “associações de caráter beneficente e filantrópico” e ou da “iniciativa individual”. Assim, as aulas noturnas serviam também ao interesse particular de efetivação do projeto burguês de urbanização, de forma a torná-las uma política definida.

Havia certo consenso entre sujeitos envolvidos com os principais debates da esfera pública sobre a importância e o valor dos cursos noturnos e sua missão de levar a “luz da razão” e a “redenção da civilização” ao “povo ignorante”, “mergulhado em vícios” e “propenso a crimes e todo tipo de barbárie”. Nesse sentido, denominei projeto político-pedagógico elitista a orientação presente, tacitamente, tanto nas escolas noturnas promovidas pelo Estado imperial, como naquelas promovidas pela iniciativa particular (COSTA, 2007). Tais instituições não seriam criadas para pôr fim ao analfabetismo, mas para organizar, hierarquicamente, saberes e posições sociais. Na massa dos ditos “degenerados” ou entre as ditas “classes perigosas”, havia os que podiam ser regenerados e incorporados, ainda que de forma subalterna, aos valores da civilização. Assim, a instrução “salvava” alguns e fornecia o crivo para repressão de outros. Como pontos constitutivos desse projeto podemos observar: a missão civilizatória; a constituição do Estado imperial; formação do mercado de trabalho livre disciplinado, num momento de progressiva extinção do escravismo; formação para cidadania restrita; controle social para manutenção da ordem (COSTA, 2011, p. 55) (Grifos nossos).

Em sua obra, Manoel Bergstrom Louenço Filho (2001) apresenta um trecho do relatório da Comissão de Instrução Pública, que ilustra bem a ideologia presente nos discursos da elite imperial, que além de apontar a necessidade de instruir todas as classes sociais, considera que o analfabeto é uma espécie de cego do espírito, que jaz nas trevas da ignorância, em condição quase igual à dos irracionais, sujeito a seguir o erro, porque não conhece as sendas da verdade (FILHO, 2001).

Dentro dessa lógica, em 1879 foi publicado o Decreto nº 7.247, conhecido também como Reforma Leôncio de Carvalho, que regulamentou no seu Artigo 1º: “É completamente livre o ensino primário e secundário no Município da Côrte e o superior em todo o Império, salvo a inspecção necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene.” E ainda no § 2º: “Os meninos que atingirem a idade de 14 anos, antes de haverem concluído o estudo das disciplinas mencionadas no princípio deste artigo, são obrigados a continuá-lo, sob as penas estabelecidas, nas paróquias onde houver escolas gratuitas para adultos.” E finalmente estabelece no Artigo 8º : “O Governo poderá: [...]§4º Criar ou auxiliar nas províncias cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos” (BRASIL, 1879).

Segundo Paiva (1973), em 1881 foi promulgada a “Lei Saraiva”, que instituiu, pela primeira vez, o “título de eleitor”, ao mesmo tempo em que negou aos analfabetos o direito ao voto por considerar a educação como ascensão social (PAIVA, 1973 apud BENITE et al., 2010).

Seção 3

A educação de adolescentes e de adultos: na Primeira República (1889-1930), na Segunda República (1930-1945) e na República Populista (1945-1964)

Objetivo de aprendizagem

- » Conhecer o processo de desenvolvimento das políticas públicas sociais destinadas à educação de jovens e adultos no período de 1889 à 1964.

A educação na República dos Estados Unidos do Brasil (1889- 1930)

Durante a Primeira República, Benjamin Constant liderou o desenvolvimento de um projeto político que fomentou a reforma do ensino básico no Rio de Janeiro (Distrito Federal nessa ocasião), assim como da instrução superior, artística e técnica no Brasil. Decretada em 1890, essa reforma teve sua execução a partir de 1891 e possuía como princípios: a liberdade de ensino, a laicidade, a gratuidade do ensino primário e o conhecimento científico como base do currículo escolar (GONDRA, 1997).

No início do século XX, a expansão dos grupos escolares representou um importante avanço, pois o processo de escolarização se entendeu a uma parte das classes populares, embora tenham sido mantidos princípios educacionais herdados do período imperial, além de o acesso efetivo ao ensino formal ser extremamente limitado. A realidade educacional não correspondia àquela projetada pelos ideais republicanos (MAGALDI; SCHUELER, 2008).

A Educação de Adultos como um meio de erradicação do analfabetismo (1910-1930)

O analfabetismo, problema considerado como doença pelas classes dominantes, políticas e intelectuais, foi tratado como o inimigo maior a ser combatido pela sociedade brasileira, tendo motivado um verdadeiro entusiasmo cívico, conduzido, por exemplo, no horizonte mais amplo das ligas nacionalistas, criadas durante a década de 1910. Ainda nesse ano,

Rivadavia Correia elege-se Ministro da Justiça e Negócios Interiores e, em 1911, cria a Lei Orgânica de Rivadavia Correia, que estabeleceu o ensino livre, retirando do Estado o poder de interferência no setor educacional. A educação passou a ser vista como exercício das responsabilidades do cidadão, medida que gerou um período de intensos debates políticos. Rocha (2012, p. 219) considera-a como

[...] uma lei educacional emblemática. A historiografia educacional brasileira costuma tratá-la ou como excrescência de curta duração, pois somente prevaleceu até 1915, ou ainda como legítima expressão de um Estado republicano liberal *tout court*, sem necessidade de novas indagações, já que a natureza do Estado está dada. No entanto, ela é culminância de um processo histórico que tem o seu início de formulação na penúltima década do Império. Ali começa a se cogitar do “livre ensino” que, entre nós, assumiu o caráter de livre oferta de ensino. Pode-se dizer que a lei Rivadavia é a última expressão de uma “visão de mundo” que veio se estruturando naquelas duas décadas finais do Império. Ora, a prevalência de tal entendimento na República é justamente o registro de um entrave na constituição do moderno direito à educação, pois este requer um Estado propositor e garantidor. Assim, a lei Rivadavia é a expressão, entre as regulamentações de ensino, de um paradoxo: ela exacerba um liberalismo do “livre ensino” que justamente dificulta o surgimento histórico do direito social à educação.

O nível de litígio que se instituiu na esfera social, devido ao fim da regulamentação pública do ensino, inclusive com a interrupção da expedição dos diplomas profissionais, transferindo para a sociedade a responsabilidade de escolher o profissional que lhe convinha, resultou na vigência relativamente curta dessa lei. Após completar um pouco mais de três anos em vigor, ela foi substituída, em 1915, pela Lei do Ministro Carlos Maximiliano, que além de restabelecer o sistema oficial de ensino, oficializou novamente o ensino público como responsabilidade do Estado. Porém, algumas dimensões da lei anterior foram mantidas, principalmente aquelas que indicavam certa autonomia de administração das instituições públicas de ensino. Segundo Rocha (2012), a Lei Rivadavia, ao regulamentar o livre-ensino herdado do final do Império pela República, foi incapaz de seguir a tendência do estado que deveria mediar a constituição do ideário do direito público à educação, como um dos direitos individuais, assegurando a implantação de um sistema liberal que elege o Estado como educador das massas. Entrementes, a Lei Rivadavia abriu novas perspectivas para o projeto republicano de educação, direcionando-a para uma maior autonomia administrativa, indo ao encontro de um Estado menos centralizador. Essa nova forma de conduzir as políticas educacionais propiciou que diversas associações fossem fundadas, e, entre elas, em 1915 surgiu a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, sediada em diversas unidades da federação.

Na primeira metade do século passado, devido às repercussões da Primeira Guerra Mundial, numerosas demonstrações de nacionalismo exacerbado impactaram a educação, que no Brasil foi considerada como um dos entraves ao desenvolvimento, ao mesmo tempo, em que era apresentada como solução para a transposição de problemas sociais e econômicos produzidos ao longo do processo histórico de construção do País, além de ser vista como meio para se alcançar o progresso almejado pelos ideais republicanos.

Em 1924, tal crença influenciou a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) organização que atuava em defesa da “causa educacional”, constituindo-se como fórum privilegiado de debates sobre a escola pública brasileira, “articulados, por sua vez, a projetos voltados para a construção da nação.” Dessa maneira, nos anos 1920/1930, os docentes foram adquirindo paulatinamente o status de profissionais da educação, a qual foi sendo legitimada como transmissora de conhecimentos científicos. A tendência à modernização da educação levou à alteração da relação da família com a escola, que passou a ocupar a centralidade na educação dos indivíduos (SCHUELER; MAGALDI, 2008).

Educação de adolescentes e de adultos como meio de formação de força de trabalho simples para a indústria de base (1930-1945)

No decorrer da 2ª República (1930-1945), foram criados o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação. A constituição de 1934 reconheceu pela primeira vez a educação como direito de todos e dever do Estado, objetivando alfabetizar e diminuir as desigualdades sociais e econômicas, além de visar a formação de mão de obra especializada que atendesse à demanda da incipiente indústria brasileira.

Porém, em 1937, uma Nova Constituição promulga que o ensino seja livre à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares. O Estado retira-se do dever de ofertar educação para todos, e mantém apenas a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, além de dispor como imperativo o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias normais e secundárias.

Ainda, durante a Era Vargas, ocorre a criação do **Sistema S**, para o qual foi transferida a responsabilidade de formar parte dos jovens e dos adultos

trabalhadores que viviam nas principais cidades brasileiras como força de trabalho simples para a indústria de base.



O Sistema S

Organizações das entidades corporativas empresariais voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica que, além de terem em comum seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte desse sistema o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (CUNHA JÚNIOR; SANTOS; SILVA, 2011).

Educação de adolescentes e de adultos como meio de ampliar a base eleitoral na República Populista (1945-1964)

As políticas educacionais voltadas à educação de adolescentes, de jovens e de adultos, fazem parte do grande campo das políticas sociais brasileiras, as quais, desde 1947, foram articuladas às políticas internacionais. No caso da EJA, as recomendações de Organismos Multilaterais (OM) têm sido bem recebidas, em razão da identidade entre seus diversos interesses, do Estado brasileiro, de frações da classe burguesa, de Organizações não Governamentais (ONGs) e de alguns movimentos sociais.

Após a Segunda Guerra Mundial, os países capitalistas de economia central ficaram fragilizados ao perderem a maior parte de suas colônias, ao mesmo tempo em que se sentiam ameaçados à medida que a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) se consolidava e sua influência se expandia aos países orientais. Nesse cenário, criou-se a Organização das Nações Unidas (ONU), que junto aos Estados Unidos (EUA) projetou ações, objetivando

conservar o “mundo livre”, e garantir a “ordem social”, buscando manter o maior número de países possível sob seu domínio político, econômico e ideológico. Os líderes políticos dos EUA acreditavam que, na disputa ideológica, as nações expropriadas aceitariam sem dificuldades o ideário comunista internacional mais facilmente do que as nações dominantes. Convencido dessas ideias, o governo estadunidense inicia ampla política de assistência técnica aos países de economia periférica, especialmente àqueles da América Latina (AMMANN, 1987, p. 29-30).

A necessidade de substituição de importações na “conjuntura da Pós-Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria propiciou a aproximação Brasil - Estados Unidos da América. Daí resultou um conjunto de acordos de cooperação” (MENDONÇA, 2006). Esse fato levou a crescente presença do Estado e das corporações internacionais (multinacionais) no quadro socioeconômico brasileiro. Essa parceria resultou em uma política desenvolvimentista do segundo setor, com a finalidade de substituir a importação de produtos manufaturados que dinamizou a economia, gerando excepcional crescimento do mercado consumidor interno. Ancorado na utilização de seletivos e limitados recursos externos, o Brasil (e outros países primário-exportadores) empreendeu um progressivo e gradual processo de industrialização (CAPUTO; MELO, 2009).

Esse contexto obrigou o Estado brasileiro a aumentar também sua presença na educação, produzindo políticas públicas sociais no campo da educação formal de adolescentes e de adultos. Essas políticas possuíam a finalidade de formar trabalhadores que atendessem à demanda de força de trabalho capacitada, base para o desenvolvimento da indústria nacional. O Estado liberal financiaria a construção de uma escola também liberal. Essa ideia pode ser percebida na palestra proferida por Lourenço Filho, em agosto de 1945, a convite do “Centro de Professores Noturnos do Rio de Janeiro”, na qual ele apresenta claramente as funções das redes escolares:

Entre essas [a leitura, a escrita e os rudimentos do cálculo] outras funções, a de reajustar o homem às novas condições do trabalho apresenta-se como das mais importantes. A educação de adultos deve ter, na verdade, este outro objetivo, o profissional, de interesse tanto aos indivíduos como à coletividade. Aos indivíduos, por quanto lhes dá novas oportunidades para reajustamento econômico e social, e, assim, para melhoria de vida e progresso; à coletividade, para que a produção se torne mais organizada e eficiente. Na função do ensino supletivo elementar, a educação de adultos tem a intenção de remediar, ou de suprir apenas as falhas do aparelhamento de ensino comum. De certo modo, procura eliminar valores negativos. Na função, que agora examinamos, visa criar valores positivos [...]. Destinadas, porém, na sua maioria, a elementos das classes operárias, elas haveriam logo de evoluir, em diversos

países, para o tipo de cursos de instrução profissional e de prática em ofícios e indústrias. Deram, na Inglaterra, as chamadas “continuation schools”; na França, os “cours d’enseignement posscolaire” nos Estados Unidos, as “evening” e “part-time schools” (LOURENÇO FILHO, 1945) (Grifos nossos).

O objetivo principal dessa escola pensada para a Educação de Adultos (EDA) trabalhadores era o de “reajustar o homem às novas condições do trabalho” adaptando-o às necessidades de produção vigentes. Segundo Tumolo (2003, p. 169), “o período taylorista-fordista traz como ‘novidade’ o controle não só do processo de trabalho, mas também da vida do trabalhador, é possível inferir que o domínio sobre essa última era uma espécie de “extensão” do domínio sobre o primeiro”.

Mesmo antes da intensificação da industrialização, o analfabetismo de jovens e adultos era visto como um problema do ponto de vista capitalista, porque teria que construir argumentos e discursos que conseguissem convencer o adulto trabalhador a permanecer na escola. Contudo, isso teria que ser feito sem deixar que o adulto percebesse que a escola, assim como a fábrica, eram espaços, onde as forças do capital tentariam exercer de várias formas o controle e a conformação sobre sua força de trabalho simples [proletário], para que essa mercadoria pudesse ser vendida a valores cada vez mais baixos no mercado. Para Lourenço Filho (1945, p. 118),

A educação de adultos [...] aparece, em novos e velhos países, com a mesma feição: a do combate ao analfabetismo. [...] Sem o domínio dessas técnicas elementares, o homem de hoje permanece em minoridade cultural; não pode, por si mesmo, cumprir numerosos atos da vida civil; na maioria dos países, está incapacitado para a vida política. Tão grave situação encontra justificativa na incapacidade que ele tem de intercomunicação social, ou de ligar-se [...] à vida da comunidade a que pertença (Grifos nossos).

Assim, para educar essa força de trabalho, em 1945 foi regulamentado o Fundo Nacional do Ensino Primário, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados no plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Nesse mesmo ano, no cenário mundial, a partir da recém criada ONU, instituiu-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da qual o Brasil foi um dos países fundadores (DEFOURNY, 2006, p. 5). Consta no sítio oficial da UNESCO, que essa organização

[...] trabalha para criar as condições para o diálogo entre as civilizações, culturas e povos, com base no respeito pelos valores partilhados. É através deste diálogo que o mundo pode alcançar visões globais de desenvolvimento sustentável observância abrangente dos direitos humanos, do respeito mútuo e do combate à pobreza, todos os que estão no coração da missão e atividades da UNESCO. As grandes metas e objetivos concretos da comunidade internacional – tal como previsto nas metas de desenvolvimento acordadas internacionalmente, incluindo os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) – [são] apoiar estratégias e todas as atividades da UNESCO. Assim, as competências exclusivas da UNESCO em educação, ciências, cultura, comunicação e informação contribuem para a realização desses objetivos. A missão da UNESCO é contribuir para a construção da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural [...]. A Organização se concentra, em particular, em duas prioridades globais: África e a igualdade de gênero e de uma série de grandes objectivos: Atingir a qualidade da educação para todos e de aprendizagem ao longo da vida; Mobilização dos conhecimentos da ciência e da política para o desenvolvimento sustentável; Dirigir emergentes desafios sociais e éticos; Promover a diversidade cultural, diálogo intercultural e de uma cultura de paz; Construção de sociedades do conhecimento, inclusive através da informação e comunicação” (UNESCO, 2012).

Porém, a pesquisadora e professora Lúcia Neves, a partir de um olhar mais crítico, caracteriza a UNESCO como uma agência

[...] instituída em 18 de novembro de 1945, com a finalidade de criar “a paz na mente dos homens”, vem funcionando, como “um laboratório de idéias”, “uma agência de padronização de acordos éticos” e “uma agência do conhecimento”, e, nessa condição, promovendo a cooperação internacional entre seus associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação. No entanto, a UNESCO, considerada de um ponto de vista mais crítico, foi a responsável, de fato, em grande parte, pela disseminação do manancial cognitivo e ideológico funcional à construção da sociabilidade capitalista nas formações sociais contemporâneas. Após haver exercido um papel estratégico na formação para o trabalho no breve século XX, perde esta prerrogativa depois que os EUA, sua maior fonte de financiamento, dela se retira, em 1984, provocando com esse afastamento sua associação subalternizada ao Banco Mundial (NEVES, 2008, p. 96-97).

Exercendo suas “funções”, a UNESCO em 1947, recomenda ao governo Gaspar Dutra (1946-1951) a estruturação do Serviço Nacional de Educação de Adultos e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Essa Campanha foi desenvolvida por meio do Ministério de Educação e Saúde, o qual propunha: a alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, o oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. O gestor da primeira etapa dessa campanha foi Lourenço Filho, de 1947

a 1950, período em que, segundo Fávero, foram realizadas as maiores conquistas:

Nesse período, ocorreu em diversos países da América Latina, Ásia e África a realização de campanhas massivas, atendendo recomendações da recém-criada UNESCO que, no contexto do pós-guerra, valorizou a alfabetização de adultos como meio de difusão de valores democráticos e motor do desenvolvimento dos países atrasados [...] (IRELAND, 2008, p.25) (grifos nossos).

Ainda em 1947, aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, preparado pela Associação de Professores do Ensino Noturno e pelo Departamento de Educação. Segundo Soares (1996). O Ministério da Educação e da saúde, convocou dois representantes de cada Estado para participarem desse Congresso que teve como slogan, segundo Paiva (1987), “Ser brasileiro é ser alfabetizado”.

Em certa medida, a influência da UNESCO sobre os países membros torna (a partir de meados do século XX) a educação para o desenvolvimento um “slogan” mundial (GOLDEBERG, 1973, p. 11). Assim, a educação voltada para adultos ganhou visibilidade, gerando a necessidade de ampliação do conceito de alfabetização de adultos.

[...] corroborando a concepção que atribuía à alfabetização: mudanças individuais ligadas à inserção na vida cívica, capacitação para o trabalho e incremento da produtividade. Fundamentais para o projeto desenvolvimentista em que numerosos países se engajaram naquele momento (IRELAND, 2008, p.25) (grifos nossos).

Em 1948, realizou-se a III Conferência Geral da UNESCO, na cidade de Beirute, tendo como patrocinadores a própria UNESCO e a Organização dos Estados Americanos (OEA). Nela foi apresentada a experiência da CEAA, que gerou curiosidade e entusiasmo (PAIVA, 1987). Em 1949, Lourenço Filho organizou e dirigiu “O Seminário Interamericano de Educação de Adultos” (realizado em Petrópolis Rio de Janeiro), sob o patrocínio do governo brasileiro, da UNESCO e da União Pan-Americana,

[...] para discutir experiências educativas pautadas no Desenvolvimento de Comunidade, Educação Fundamental e Educação de Base. Dessa forma, pretendia-se chegar a conclusões para adoção de um sistema de trabalho no Brasil, compatível com as ideias internacionais em relação à América Latina (PAIVA, 1987, p. 194-197 apud BARREIRO, 2010, p. 31).

Visando ampliar o seu raio de influência sobre os países signatários, a UNESCO realizou, em 1949, em Helsinor, Dinamarca, a I Conferência Internacional de Educação e Adultos (CONFINTEA), com o tema: Educação de Adultos, entendimento internacional e cooperação necessária para desenvolver a EDA (IRELAND, 2008).

O reflexo dessas políticas educacionais internacionais pôde ser visto aqui no Brasil durante o Governo Vargas (1951-1954), o qual deu continuidade à política de industrialização de base, que por sua vez, continuava a demandar a capacitação de um mínimo de força de trabalho para fazê-la funcionar “sob condições sociais de produção normais” (MARX, 1983, p. 157), o que o levou a implementar, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural. Essa Campanha objetivava alfabetizar o “homem” do campo, atendendo ao proposto no Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949, “O Manual desse Seminário sugere a adoção do Desenvolvimento de Comunidade e recomenda Serviços de Cooperativas, Missões Rurais e Extensão Agrícola” (BARREIRO, 2010, p.31).

Entre 1956-1961, o Governo Kubitschek adotou políticas que levaram a um acelerado incremento da indústria brasileira. Esse desenvolvimento econômico do País foi fortemente influenciado pelo vigoroso investimento público por meio dos investimentos diretos do Estado ou de empresas estatais e, de maneira menos ostensiva, pelo capital internacional e privado nacional (LEOPOLDI, 1994; DRAIBE, 1985; SERRA, 1983; MARTINS, 1976). A entrada de capitais internacionais no Brasil resultou não só da expansão do imperialismo estadunidense, europeu e japonês, mas também da adoção de políticas econômicas de atração de capitais (CAPUTO; MELO, 2009).

Como parte dessas políticas de atração de capitais estrangeiros, em 1958 foi fomentada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, com o slogan **Educação e Desenvolvimento**. Essa Campanha pretendia erradicar o analfabetismo em 20 anos, atendendo às crianças no período diurno, e os adultos no período noturno. No mesmo ano, realizou-se o “II Congresso de Educação de Adultos”, no qual Paulo Freire apresentou o Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos (Pernambuco – 1958). Os dados contidos nesse relatório demonstravam os problemas relativos às precárias políticas educacionais destinadas à alfabetização de crianças e adultos no estado de Pernambuco. Além disso, o relatório apresentava também propostas de soluções para as questões mais emergentes, e vislumbrava constituir um movimento de educação em defesa do desenvolvimento, com críticas muito fortes à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor (GADOTTI, 2000).

Em 1960, na cidade de Montreal, Canadá, aconteceu a II CONFINTEA, na qual foi discutido o papel dos Estados frente à Educação de Adultos. O principal resultado dessa Segunda Conferência foi a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, que contemplava o debate sobre contextos 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 (IRELAND, 2008).

Aqui no Brasil, a inauguração de Brasília marcava o início da década dando sequência ao projeto desenvolvimentista de Kubitschek e ao projeto de integração nacional dos militares. A nova política estratégica desse governo amplia as fronteiras agrícolas, dando início aos movimentos migratórios campo-cidade. Em consequência de tantas campanhas, nesse interregno (1950/60), Ferraro (2002) verificou a maior queda percentual de analfabetismo desde o primeiro até o último censo. Descontadas as pequenas “perturbações” de tendência ocorridas nas décadas de 1940/50 e 1950/60, tivemos um declínio muito regular, numa curva em leve descenso em todo o período de 1890 a 2000.

Em 1961, Jânio Quadros assume a presidência da República, mas renuncia ao cargo ainda no mesmo ano, sendo substituído, a partir de então, por João Goulart que ao assumir o cargo se viu comprometido com as reivindicações históricas da população por ele defendidas antes de assumir o poder: “as reformas de base”. Essas eram concebidas pelos partidos nacionalistas e de esquerda, como um conjunto de políticas que objetivavam reformar as estruturas econômicas, sociais e políticas do País, possibilitando o crescimento econômico independente e a garantia da justiça social. Seus eleitores demandavam, além das reformas estruturais, a ampliação do voto aos analfabetos e oficiais não-graduados das Forças Armadas e a legalização do Partido Comunista Brasileiro (PCB). O controle do capital estrangeiro e o monopólio estatal de setores estratégicos da economia também faziam parte do programa reformista dos nacionalistas. No início do governo Goulart, os atores sociais de esquerda formaram o que Argelina Figueiredo chamou de “coalizão radical pró-reformas”: o bloco parlamentar, autodenominado Frente Parlamentar Nacionalista, o PCB, as Ligas Camponesas, o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), organizações de subalternos das Forças Armadas, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e, uma pequena organização trotskista. Leonel Brizola, líder popular, passou a pressionar Goulart visando à implantação das reformas de bases, principalmente a agrária (FERREIRA, 2004). Na mesma ocasião, os estudantes ligados aos Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE recebem financiamento do governo federal para realizarem uma viagem a Cuba,

objetivando conhecer a experiência de alfabetização fomentada pelo governo de Fidel Castro. Segundo Fávero,

Os estudantes brasileiros trouxeram a cartilha de Cuba: uma cartilha pobre e simples, impressa em papel jornal, cuja primeira lição era OEA. Que significava isso? Um dos primeiros movimentos realizados pelos americanos foi o bloqueio a Cuba e sua expulsão da OEA – Organização dos Estados Americanos. Todos os processos de alfabetização que eram utilizados, iniciavam-se pelo a, e, i, o, u. De repente descobre-se que estava aí o concreto! Não o a, e, i, o, u, mas OEA, com um sentido político forte e concreto para os cubanos.

Ainda de acordo com Fávero, nesse mesmo período, no Rio Grande do Norte, Paulo Freire, educador popular, por meio de apoio financeiro da Aliança para o Progresso inicia na cidade de Angicos a experiência de alfabetizar adultos com método elaborado especificamente para esse fim. Angicos ‘estourou’ e, de repente, a proposta passou a ser conhecida em todo o Brasil: alfabetizava-se em 40 horas! O entusiasmo de Paulo Freire, dos profissionais e estudantes envolvidos no projeto e a enorme motivação da própria população garantiram o sucesso da experiência.

Devemos aqui ressaltar que esse método de alfabetização de adultos surgiu da experiência de Paulo Freire no Serviço Social da Indústria (SESI). Segundo Virgínia Fontes,

Vale mencionar o papel da atividade burguesa no adestramento da força de trabalho, através do sistema S (inicialmente, SESI, SESC e SENAI), e a seletividade do Estado, permitindo a dupla representatividade empresarial (a corporativa e a autônoma) ao longo de todo o período 1946-64 (LEOPOLDI, 2000); a enorme expansão, a partir dos anos 1950, da implantação de organizações empresariais especializadas, de abrangência territorial nacional (Cf. DINIZ, 1978; BOSCHI, 1979; DINIZ e BOSCHI, 2004 e BOSCHI, DINIZ e SANTOS, 2000, dentre outros) (FONTES, 2010, p. 122).

A partir de então, essa experiência, liderada por Paulo Freire, passa a influenciar outras campanhas e movimentos oficiais e não oficiais de alfabetização de adolescentes e adultos da classe trabalhadora, ocorridas durante o Governo Goulart (1961-1964): Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, utilizando a rede de emissoras católicas, Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, em 1961, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, em 1961, culminando, em 1963,

[...] No momento mais forte das “reformas de base”, [...] O Presidente da República, João Goulart, foi a Angicos entregar os diplomas aos alfabetizados. Em decorrência, aconteceu uma “escalada” do sistema: o Ministro da Educação Paulo de Tarso, do PDC de São Paulo, solicitou de Paulo Freire, primeiro, uma experiência em Brasília; depois, encarregou-o de elaborar um Plano Nacional de Alfabetização, com a meta de alfabetizar cinco milhões de adultos em dois anos (FÁVERO, 2010, p. 16).

Esse movimento abriu campo para a Educação Popular, que contou com a mobilização e participação efetiva de parte da população, na perspectiva de aprofundamento e continuidade de estudos, que destoava da política educacional ainda vigente. Assim, nasce a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos originando o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA). Porém, esse Plano, juntamente com outros movimentos, contribuiu para que fosse deflagrado o Golpe de Estado em 1964, que extinguiu não só o projeto social de reformas de base, mas o PNAA, além dos demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular.

Síntese do capítulo



- » A relação educação e trabalho, estabelecida no decorrer do processo histórico brasileiro, propiciou a produção da Educação de Jovens e Adultos, a qual corrobora, de uma forma geral, na manutenção dos sujeitos, por ela atendidos, na condição de subalternidade social.
- » A história brasileira evidencia que a educação destinada aos adolescentes e adultos trabalhadores do “Brasil” foi sendo adequada pela classe dominante a cada um dos períodos políticos.
- » Inicialmente, a Educação de Adultos serviu como meio de evangelização e aculturação dos ameríndios nativos da América Portuguesa (1530-1815).
- » No Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1815-1824), a Educação de Adultos foi utilizada como um instrumento de formar trabalhadores para atender à Corte Portuguesa.
- » No Brasil Império (1822-1889), a Educação de Adultos contribuiu para a legitimação da cidadania da elite branca, masculina, católica e proprietária de terras e escravos no poder (1822-1831). posteriormente, para a formação do mercado de trabalho livre disciplinado, o controle social e manutenção da ordem (1840-1889).

Atividades de aprendizagem



1. Leia o texto abaixo e, em seguida, destaque as características da educação de adultos no II Império que ainda permanecem nos dias atuais. Em um pequeno texto, registre sua percepção sobre a permanência dessas características ainda hoje.
-

A escola, definida como meio de propagar estes saberes [a leitura e a escrita, as quatro operações matemáticas, o sistema métrico decimal e o sistema de pesos e medidas, além de uma série de normas de condutas higiênicas e morais – uma certa “urbanidade”], torna-se então essencial, embora precária. As altas taxas de analfabetismo acompanharam constantes toda a história da educação no Império. Quase todos os relatórios dos ministros dos Negócios do Império tinham como abertura a frase “a instrução pública está muito longe das nossas aspirações”. Nesse contexto, a existência de uma experiência voltada especificamente para trabalhadores, membros das classes subalternas da sociedade, pode ser vista como um “álibi” de padrões e metas estabelecidos para não serem cumpridos. O Estado não poderia estabelecer certas exigências de níveis de escolaridade, como foi o caso do censo literário criado pela reforma eleitoral de 1881, sem que oferecesse o mínimo de condições para obtenção da instrução primária. O mínimo de condições não queria dizer uma responsabilização com a efetiva alfabetização da população adulta iletrada. Isto porque quem define a escola como regra, e as regras da escola, é quem a nega a determinadas parcelas da sociedade, no caso desse estudo, à parcela da qual provém a clientela dos cursos noturnos. Se o infeliz trabalhador não podia, durante o século, e continua a não poder em pleno século, frequentar a escola “tal como deve ser”, à luz do dia, havia “espíritos elevados”, “amigos da humanidade”, para possibilitar que, durante a noite, à luz das lamparinas, esses infelizes, “desafortunados da sorte”, pudessem receber a instrução necessária, mesmo que a custa de suas poucas horas de descanso, para “se libertarem das trevas da ignorância”. Tal instrução necessária terminava no nível primário ou no máximo em um curso para aprendizado de ofício. Um estudo pouco, que “não muda gente em doutor” (BRANDÃO, 1980).

Assim, a ação dos “beneméritos”, dirigentes das associações filantrópicas, era mais evidente que a ação estatal, pelo menos até o decreto número 7.031, de 6 de setembro de 1878, de Leôncio de Carvalho, ministro dos Negócios do Império. Este Decreto, em seu artigo primeiro, estabelecia: “em cada uma das escolas públicas de instrução primária do primeiro grau do município da corte,

para o sexo masculino, é criado um curso noturno de ensino elementar para adultos, compreendendo as mesmas matérias que são lecionadas naquelas escolas". Por que o Estado não tomava para si a responsabilidade pela educação de adultos nas escolas noturnas, tal como se fazia com a escola diurna para meninos e meninas? Se é fato o que temos observado durante as pesquisas, que os cursos noturnos das associações particulares tiveram maior vulto que aqueles promovidos pelo Ministério do Império, não é possível ver entre estes dois agentes uma concorrência.

Ao contrário, o Estado procurava incentivar a iniciativa particular e, na maioria das vezes, prestava-lhe subsídios. Foram subsidiados pelo governo imperial, importantes cursos "privados", como o da Associação Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa, os do Lycêo de Artes e Offícios e da Associação Auxiliadora da Indústria Nacional, que funcionou no prédio da Inspetoria Geral da Instrução.

Ao que nos é dado a ver, teria o Estado recursos para subvencionar a iniciativa particular. Porém, não para estabelecer, de forma sistemática, escolas públicas para adultos. Diante de tal postura política, arriscamos levantar a hipótese de que o lugar da escola noturna não era o lugar de um direito dos trabalhadores pobres e analfabetos, mas o lugar de uma dádiva que deveria ser apreciada e devidamente retribuída por estes. Sobre o curso noturno da Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagôa, Martinez (1997) afirma estarem as ações beneficentes também interessadas em ganhos particulares, como a contrapartida em títulos de nobreza e distinções. Também Peres (2002) aponta que as elites pelotenses, constituídas por sujeitos como: intelectuais, poetas, políticos de renome, prósperos comerciantes, charqueadores, não esperaram a iniciativa dos poderes públicos e se anteciparam na "busca pelo progresso", fundando por conta própria uma Biblioteca Pública e cursos noturnos para adultos. A autora analisa que, porém e para além do discurso progressista, seus principais interesses eram o status e os votos.

As aulas noturnas, como a educação voltada para os trabalhadores, principalmente os considerados adultos, continuavam carentes no que concerne às medidas necessárias para sua formalização. Essa afirmação fica mais clara ao lembrarmos que a obrigatoriedade do ensino, medida que de fato comprometia o Estado com o fornecimento desse serviço, incidia apenas sobre crianças de sete a quatorze anos de idade. Por outro lado, a política de recrutamento dos homens livres pobres da Corte para a guarda nacional e para o exército, sem a possibilidade de isenção como a que era dada aos jovens que se preparavam para o ensino superior, dificultava ainda mais seu acesso às escolas noturnas e à escolaridade em geral (COSTA, 2011, p. 56-58).

2. Segundo Ferraro (2002, p. 16), em consequência das campanhas de alfabetização ocorridas no interregno (1950/60)

verificou-se a maior queda porcentual [de analfabetismo] verificada desde o primeiro até o último censo. Na realidade, descontadas as pequenas “perturbações” de tendência verificadas nas décadas de 1940/50 e 1950/60, teríamos um movimento de queda muito regular, numa curva em leve descenso em todo o período de 1890 a 2000.

Analisando a tabela a seguir, verifique se a afirmação de Ferraro (2002, p. 16) é verdadeira ou falsa. Para encontrar a resposta para a esta questão, qual metodologia você utilizou? A qual conclusão você chegou?

Tabela – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000

ANO	POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS		
		Analfabeta	Taxa de Analfabetismo (%)
1900	9.728.000	6.348.000	65,3
1920	17.564.000	11.409.000	65,0
1940	23.648.000	13.269.000	56,1
1950	30.188.000	15.272.000	50,6
1960	40.233.000	15.964.000	39,7
1970	53.633.000	18.100.000	33,7
1980	74.600.000	19.356.000	25,9
1991	94.891.000	18.682.000	19,7
2000	119.533.000	16.295.000	13,6
2010	145.361.000	14.100.000	9,7

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.



Aprenda mais...

Algumas obras interessantes que completam os estudos desse capítulo são:

BENITE, Anna M. Canavarro; FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.18 nº.67. Rio de Janeiro. Abr./Jun. 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 5ª Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A Educação de Jovens e Adultos.** Momentos Históricos e Desafios Atuais. In: **Presença Pedagógica.** v. 2. Nº11. set/out de 1996.

2

Do Ensino Supletivo à Educação de Jovens e Adultos

Lêda Letro Ribeiro

Neste capítulo, você dará continuidade a seus estudos sobre a história da Educação de Adultos no Brasil durante o governo civil/militar, estudando a transição do Ensino Supletivo à EJA, além de aprender um pouco sobre o modelo andragógico de educação de adultos.

Objetivos gerais de aprendizagem

- » Conhecer as circunstâncias históricas da EJA e as políticas nacionais e internacionais que estiveram atreladas da sua origem ao momento histórico atual, bem como compreender o fomento de políticas públicas educacionais que marcaram a história da EJA no sistema educacional brasileiro.

Seções de estudo

Seção 1 – A educação de adolescentes e de adultos na Ditadura Civil/Militar (1964-1985).

Seção 2 – A produção da Modalidade da Educação Básica - EJA como política de adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtivo: da Nova República (1985) ao Governo Lula da Silva (2003-2010).

Seção 3 – A Andragogia e sua relação com a Pedagogia.

Neste capítulo, serão apresentadas as implicações que a nova ordem mundial impõe a cada nova crise do capital, reajustes e mudanças macroeconômicas. O bloco no poder, representado por Organizações Mundiais (OM) de financiamento, como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), reinventam fórmulas de reestruturação cíclicas do modo de produção; nos últimos 25 anos, essa reestruturação, articulada às políticas do novo desenvolvimentismo, de dispositivos de regulação que garantem a governabilidade do Estado e a acumulação flexível, vem transformando o mundo em uma grande arena de disputas e embates no processo de lutas entre as classes sociais.

Nesse contexto, segundo Roger Dale (2004), organiza-se uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), na qual Organismos Multilaterais (como a ONU), sob o discurso da construção da paz entre os homens e as nações, produzem, por meio de agências internacionais especializadas (como é o caso da UNESCO), documentos que compõem um discurso global e, por isso, ganham capilaridade, interferindo na política educacional em todo o mundo. Esse é o âmbito no qual as políticas educacionais podem ser entendidas e, por consequência histórica, assim também a Educação de Jovens e Adultos.

Seção 1

A educação de adolescentes e de adultos na Ditadura Civil/Militar (1964-1985)

Objetivo de aprendizagem

- » Conhecer a regulamentação do Ensino Supletivo em 1970, que originou a EJA.

Educação de adolescentes e de adultos como meio de controle social na Ditadura Civil/Militar (1964-1985)

No contexto nacional de reformas e no internacional de intensificação da Guerra fria e expansão do imperialismo dos Estados Unidos, instalou-se no Brasil a ditadura civil/militar. Embora o governo tenha mudado a perspectiva democrática das campanhas de alfabetização de adolescentes e de adultos,

manteve a perspectiva de formação não só de força de trabalho simples, como também a formação de um exército industrial de reserva, dando prosseguimento ao atendimento de uma fração daqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria.

Trabalho Simples

Conceito formulado por Karl Marx, no volume 1 de O Capital, em 1867, como par do conceito 'trabalho complexo'. Ambos os conceitos referem-se à divisão social do trabalho, que existe em qualquer sociedade, mudando de caráter de acordo com os países e os estágios de civilização e, portanto, historicamente determinados. O 'trabalho simples', ao contrário do trabalho complexo, caracteriza-se por ser de natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que "todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo". O 'trabalho complexo', ao contrário do trabalho simples, caracteriza-se por ser de natureza especializada, ou seja, que requer maior dispêndio de tempo de formação (MARX, 1988, p. 51; LIMA, NEVES, PRONKO, 2009).

Coincidência ou não, fato é que a UNESCO veio se instalar no Brasil nesse mesmo ano.

[...] a Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 19 de junho de 1964 e se tornou Escritório Nacional no âmbito do Cluster Mercosul + Chile desde a nova estratégia de descentralização implementada pela sede da UNESCO. Em Brasília, o escritório da UNESCO iniciou suas atividades em 1972 (UNESCO).

Em 1965, ocorreu em Teerã, o Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a eliminação do analfabetismo, onde a UNESCO apresentou uma nova proposta para a Educação de Adultos:

[...] deve estar estreitamente ligada às prioridades econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão-de-obra [...] não deve apenas conduzir a uma cultura geral, mas também levar a uma iniciação profissional que tenha em vista as possibilidades de emprego, de uma melhor utilização dos recursos naturais locais e resulte numa elevação do nível de vida (GOLDEBERG, 1973, p. 11).

De tal modo que a expressão **educação de base** substituiu a expressão **alfabetização de adultos**, passando a ser ainda mais associada à educação para o desenvolvimento econômico "[...] pretende-se assim significar que os mínimos culturais indispensáveis ao ajustamento do homem adulto

às condições de seu tempo e de seu meio vão muito além das técnicas rudimentares da leitura e da escrita.” (GOLDEBERG, 1973, p. 12).

Em 15 de dezembro de 1967, o governo militar criou a lei, nº 5.379 (BRASIL, 1968), que “*Provinha sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos.*” No Art. 1º, ela estabelece: “Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.” (BRASIL, 1968). Para tal, a mesma lei criou a Fundação, Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), órgão responsável por executar o plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e de Adultos.

Art. 1º. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) fundação instituída pelo Poder Executivo, nos termos do art. 4º da Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, terá por finalidade a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, aprovado pelo art. 3º da mesma Lei e sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos (BRASIL, 1968).

Esse período ficou conhecido como “milagre brasileiro”, e, além do contínuo crescimento industrial nas grandes cidades, também ocorreu a modernização da agricultura, que desencadeou, nas palavras de Palmeira (1989), “efeitos perversos” como: a concentração da propriedade rural, a intensificação da taxa de exploração da força de trabalho nas atividades agrícolas, do crescimento da taxa de autoexploração nos minifúndios, da piora da qualidade de vida da população trabalhadora do campo, do êxodo rural, do crescimento desordenado das cidades, da diferença de renda entre os mais ricos e os mais pobres. Em função de todos esses distúrbios sociais, os autores também usam a expressão “modernização conservadora” (PALMEIRA, 1989).

Esses fenômenos associados intensificaram “as migrações internas [que] foram as grandes responsáveis pelo crescimento urbano. [...] O IBGE estima que 7.299.000 de imigrantes se deslocaram do campo para a cidade na década de 60 e 11.003.000 nos anos 70” (MARTINE, 1984, p. 203). Como vimos no capítulo anterior, a ideia de necessidade de uma modalidade específica para os processos de escolarização de adolescentes, jovens e adultos pertencentes às classes sociais subalternas, que não tenham concluído sua formação básica na **idade própria**, é anterior à década de 1970.

Terminologia utilizada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, para designar as pessoas que não foram escolarizadas na idade/série convencionada.

Porém, sua regulamentação ocorreu em 1971, durante a ditadura civil-militar, no decorrer do governo Médici (1969-1974), quando a Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), fixou as diretrizes e as bases para o Ensino de 1º e de 2º graus, hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, e para o Ensino Supletivo. Essa reforma foi fundamentada na teoria do Capital Humano, na qual, pela primeira vez na história do Brasil, aparece um capítulo dedicado ao Ensino Supletivo (HADDAD, 1992). Leia com atenção o excerto da referida Lei que trata especificamente do Ensino Supletivo.

“Capítulo IV Do Ensino Supletivo

Artigo 24 – O ensino supletivo terá por finalidade:

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

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Artigo 25 - O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Artigo 26 - Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte dêste, de acôrdo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação

Artigo 27 - Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a êsse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Artigo 28 - Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham.”

(nota da revisora: os acentos acima foram mantidos por se tratar de cópia da época).

É necessário destacar que a política de alfabetização de adultos via MOBREAL permaneceu concomitante à regulamentação, implantação e consolidação do ensino supletivo.

Outro evento importante que interferiu na condução das políticas públicas para a Educação de adolescentes e adultos trabalhadores, na década de 70, foi a III CONFINTEA, que ocorreu em Tóquio, Japão, em 1972. O contexto econômico mundial continuava sendo o da expansão do capital; como consequência, ocorria a descolonização de países africanos. O tema tratado continuava sendo a Alfabetização de Adultos, porém nesse momento atrelado à concepção de Educação permanente, na qual os mesmos deveriam aprender a ser. Segundo Hinzen (2009), entre 1960 e 1975, a EDA foi profissionalizada e atualizada no âmbito de um projeto internacional de reforma pedagógica.

O novo programa ressignificou conceitos orientadores – como o de “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong learning*), “educação recorrente”

(*recurrent education*) e “educação permanente” (*éducation permanente*) os quais posteriormente foram oportunamente lançados pela UNESCO e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), construindo discursos que relacionavam desenvolvimento econômico e democratização da educação.

Nessa conjuntura, o MOBREAL foi apresentado ao mundo como sendo capaz de erradicar o analfabetismo. O discurso oficial alegava que:

O atual ritmo do MOBREAL nos convence de que chegaremos a 1978 com índices de alfabetização semelhantes aos das nações de maior progresso social. E estamos certos de que esse movimento, que não é mais uma promessa e sim uma realização, atesta o que o povo brasileiro pode construir pela conjugação do entusiasmo com uma administração racional. [...] O Movimento Brasileiro de Alfabetização — MOBREAL — foi criado e deflagrado a partir de um modelo original que viabilizou sua atividade educacional de massa, mantendo padrões qualitativos adequados. A fuga aos modelos internacionais conhecidos, até agora incapazes de solucionar o grave problema do analfabetismo em todo mundo, não se fez sem a adoção de uma série de medidas táticas e estratégicas originais e cuja divulgação nacional e internacional é imprescindível. No SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS ficou evidenciada a excelência do MOBREAL em inúmeros aspectos de suas operações. Além da excelência, merece ser ressaltada a originalidade já referida. (BRASIL, 1973, p. 4-5) (grifos nossos).

Em 1973, com o início de mais uma crise mundial no modo de produção capitalista, cadeias de comando são extintas exigindo que o processo de produção se alinhe ao mercado. A inserção da força de trabalho alienada pelo contrato de trabalho precisa adequar-se, de forma que o disciplinamento desse contrato deve ser alterado (RAMOS, 1997). O ajuste das políticas públicas sociais a esse novo padrão de produção gerou mudanças na forma de condução da EDA. Assim, o MOBREAL passou a executar parcialmente as políticas destinadas à erradicação do analfabetismo e abandonou a perspectiva de aprofundamento e continuidade. Esse movimento não conseguiu atingir todos os analfabetos como havia proposto, pois concentrou suas atividades prioritariamente no meio urbano; além disso empregava, em larga escala, o serviço docente voluntário que, ao utilizar manuais produzidos pelo Estado, reproduziam a ideologia da classe dominante, representada naquele momento pelo governo ditatorial civil/militar, que recebia o apoio da UNESCO.

[...] não faltou ao MOBREAL o apoio internacional, a começar pela própria UNESCO, que o avaliou através de peritos especialmente destacados para essa missão e por um amplo seminário internacional realizado no Rio de Janeiro, em 1973. O resultado foi

a ampla aprovação da experiência do MOBRAL e o credenciamento do Movimento como a entidade oficialmente capaz de oferecer treinamento em projetos de alfabetização de adultos. A partir desse credenciamento, o MOBRAL já realizou um primeiro Seminário para Países da Ásia, África e América Latina, em 1974. O MOBRAL recebeu, também da UNESCO, menção honrosa do Prêmio Reza Pahlevi, em 1972, entregue, pessoalmente, ao então Presidente Mário Henrique Simonsen, pelo Diretor-Geral da UNESCO em Paris. Ratificando o ponto de vista da UNESCO, outras entidades internacionais, como o BID e o BIRD, revelaram, em documentos oficiais, sua admiração pelo MOBRAL. Palavras da maior importância são as que encerram a exaustiva análise que John Cairns, ex-diretor da Divisão de Educação de Adultos da UNESCO, realizou depois de observação direta do MOBRAL, no Brasil. [...] Por experiência própria e pelo que observei no Brasil, eu o considero como o mais notável de todos os programas de larga escala no Terceiro Mundo (BRASIL, p. 43).

Essa política se estendeu pela década de 1970, até metade dos anos 1980, quando assistimos à intensificação da crise mundial: “[...] queda brusca da produção, desemprego em massa, redução dos níveis salariais, corrosão da taxa de lucratividade entre outros. O paradoxo da pobreza em meio da abundância é visto por toda parte” (RAMOS, 1997, p. 78), o que levou à contenção nos gastos públicos.

Como você pode constatar e corroborando com Tumolo (2003), as políticas públicas educacionais de fomento à Educação de Adultos no Brasil, de meados dos anos 40 até meados dos anos 80, serviu para, entre outros, produzir um gradual e efetivo processo de alienação do trabalhador, que perde a propriedade dos meios de produção [terra] e, sobretudo, por desdobramento do produto de seu trabalho dos meios de subsistência.

Seção 2

A produção da EJA como política de adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtivo: da Nova República (1985) ao Governo Lula (2003-2010)

Objetivo de aprendizagem

- » Compreender a educação de adolescentes e de adultos como parte da ideologia do direito à Educação.

Com o fim da ditadura civil/militar, o poder executivo foi assumido pelo governo Sarney (1985-1990). Nesse período do primeiro governo pós-ditadura, conhecido como Nova República, muitas mudanças aconteceram no contexto histórico nacional, em decorrência da efetivação de uma hegemonia ideológica e discursiva no plano internacional (RUMMERT, 2007).

No que diz respeito à Educação de Adultos, o principal evento ocorrido na produção da hegemonia ideológica supracitada foi a IV CONFITEA, realizada em 1985, em Paris pela UNESCO. Os principais temas abordados foram: “EDA e Aprendizagem ao Longo da Vida, Declaração sobre o direito a aprender, Papel dos estados e ONGs, O direito do adulto a aprender e as Novas tecnologias da informação.” (IRELAND, 2008) (grifos nossos).

O governo Sarney foi responsável pela abertura política – conhecida como transição democrática – a qual gerou um processo de redemocratização do Estado e a elaboração de uma nova constituição para o País, em um momento de grande endividamento externo, contraído na década de 1970, e de manutenção do modo capitalista de produção, que levaram a economia a uma nova estagnação e à recessão.

Como forma de dar continuidade ao projeto hegemônico burguês de sociabilidade, que interessava sobremaneira à classe dominante, foi reformado o programa destinado à formação escolar de trabalhadores brasileiros, visando incutir uma nova forma de inserção na sociedade civil derivada de um movimento internacional “capital-imperialista” (FONTES, 2012) e também, político-jurídico no contexto nacional. Para tanto, foi publicado o Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985 para substituir o Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968,

Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL- altera sua denominação e dá outras providências. CONSIDERANDO que a ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola constitui uma das diretrizes básicas do Programa “Educação para Todos”;

CONSIDERANDO ser imprescindível a implementação de programas de alfabetização e educação básica para jovens e adultos, como forma de possibilitar-lhes o exercício efetivo e consciente da cidadania;

DECRETA:

Art. 1º. A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL- instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente (BRASIL, 1985) (grifos nossos).

Nesse documento, podemos perceber simultaneamente a extinção do MOBREAL e a criação da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, aparece pela primeira vez, em documento oficial, a terminologia “Educação de Jovens e Adultos” (EJA). A EJA surge dentro de um dispositivo legal que fomenta, ao mesmo tempo, um programa de alfabetização e de educação básica, inaugurado a partir do slogan “Educação para todos”, uma nova “roupagem” para um “problema” antigo, a educação de adolescentes e de adultos (EDA) no Brasil.

Dessa forma, reafirma os sujeitos da classe proletária como “aqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente”, mantendo, como era no período da ditadura militar, a Fundação Educar (antes MOBREAL) ao lado do Ensino Supletivo - Decreto nº 91.980 – (BRASIL, 1985). Portanto, essa nova terminologia aparece como uma tentativa de se vincular a política educacional destinada aos trabalhadores à ideia de redemocratização e expansão do atendimento escolar a esse segmento da população.

Ainda que os sujeitos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente, já fossem contemplados em lei (não em direito) pelas políticas de governo, somente a partir da publicação da Constituição Federal de 1988, que versa no capítulo III, dos artigos 205 a 214 com o Título “Da Educação, da cultura e do Desporto”, tiveram inserido na lei esse “suposto direito” à educação. De acordo com o artigo 205,

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) (grifos nossos).

No artigo 208, lemos: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Embora a terminologia Educação de Jovens e Adultos, tenha sido utilizada no Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985, para nomear a Fundação, que substituiu o MOBREAL, no dever de fomentar executar “programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (BRASIL, 1985), a Constituição Federal (BRASIL, 1988), não utiliza essa terminologia no seu texto e nem mantém uma relação direta entre ensino e escola.

A lei específica que iria normalizar a educação no nosso País tramitou na forma de projetos de lei e de substitutivos na Câmara e no Senado, ao longo dos governos dos presidentes José Sarney (1985-1990), Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1997).

No livro *A nova lei da educação: trajetória limites e perspectivas*, Demerval Saviani (2000), apresenta no prefácio o teor da nova LDB sua trajetória, seu significado social, político e pedagógico, assim como seus limites e perspectiva. O foco desse texto pode ser entendido no seguinte trecho: “Para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar, é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas, é preciso ler nas entrelinhas” (SAVIANI, 1996, p.146).

Esse autor nos alerta para o fato de que, após anos de tramitação (de 1988-1996), foram rejeitados o Projeto de Lei da Câmara e seu o substitutivo (1988-1992), os quais, segundo Saviani (2000), exprimiam uma concepção de democracia representativa.

A partir da década de 1990, os governos Collor/Franco (1990-1994) aplicaram as proposições do modelo econômico fundamentado na doutrina do neoliberalismo, o que ocasionou cortes nos encargos sociais, reforma fiscal, busca da estabilização da moeda, manutenção da taxa de desemprego e conseqüente ampliação do contingente do exército industrial de reserva, além de vasto programa de privatização de empresas públicas. Assim, “essa teoria neoliberal tornou-se o suporte ideológico da mudança na forma da acumulação do capital, hoje conhecida como ‘acumulação flexível’ (CHAUÍ, 2006, p. 401).

O discurso neoliberal divulgado pelas classes dominantes no mundo, ao longo da década de 1990, elegeu a educação como importante terreno de disputas ideológicas. No Brasil, o Ministério da Educação, associado às frações burguesas locais, ao Sistema S e aos setores empresariais da educação, a parcelas do movimento social e às agências internacionais, como o Banco Mundial, FMI, a OMC, a OIT, a UNESCO e outras, produziram uma agenda educacional consoante às demandas burguesas. Aprofundou-se o trato da educação como mercadoria pelo Estado, a qual, além de produzir altos lucros, deveria, por meio da escola, formar professores e alunos que aceitassem passivamente a lógica do capital como “natural” (SIQUEIRA, 1997). Por isso, houve uma intensa disputa no campo das reformas das políticas educacionais, acirrada em meados da década.

Nesse contexto, a terminologia Educação de Jovens e Adultos começa a ser utilizada por alguns intelectuais no Brasil. Veja os seguintes exemplos:

- De caráter técnico, este excerto pode ser encontrado num periódico do MEC: "Em Aberto, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set. 1992 na página 69": Neste, o autor faz referência ao Projeto Minha Gente, 1991.

A educação de jovens e adultos (até 18 anos) oferecerá, em regime de "suplência", o ensino de 1º grau e, na modalidade 'suprimento' (...), oportunidade de atualização de conhecimentos e reciclagem de técnicas e procedimentos, segundo o princípio da educação permanente. (FERRETI, 1992, p. 69).

De caráter científico, na dissertação de mestrado de Maria Clara Di Pierro, Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: um estudo do caso de Porto Alegre (RS) (1996), entre as Palavras-chave, foi encontrado o uso da terminologia, "Educação de jovens e adultos".

Em 1995, o governo FHC (1995-2002) impôs um "período de neoliberalismo duro" (LEHER, 2010, p. 377), fato que suscitou uma mobilização de parcelas da sociedade civil para discutir as políticas educacionais que vinham sendo implementadas, inclusive as relacionadas à EJA. Ainda em 1995, o Senador Darcy Ribeiro apresentou um novo substitutivo, em que os interesses do Presidente Fernando Henrique Cardoso, do MEC e dos sistemas de ensino privados foram garantidos.

Em 1996, tem início, no Brasil, uma grande mobilização em torno do tema Educação de Adultos. Nesse caso, as discussões em nível nacional ocorreram principalmente nas várias reuniões preparatórias para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), organizada pelo MEC, em parceria com a UNESCO. Essas reuniões propiciaram a participação de vários segmentos da sociedade, instituições governamentais e não governamentais, organizações da sociedade civil, sindicatos, Sistema S e educadores, em atividades locais e nacionais preparatórias à V CONFINTEA. O objetivo dessas reuniões era ampliar a discussão sobre a política nacional de educação de adultos.

É importante citar o processo de mobilização preparatório à V CONFINTEA iniciado em 1996, no Brasil, com uma série de encontros municipais, estaduais, regionais, culminando com o Encontro Nacional, realizado em Natal, em setembro de 1996. Desse processo participaram representantes das organizações governamentais, universidades e sociedade civil, visando o reconhecimento da contribuição dos diversos atores e experiências nacionais de atuação em EJA para a construção de uma política nacional (ENEJA, 1999, p. 1).

A partir dessas reuniões, criaram-se, em meados da última década do século XX, no Brasil, os Fóruns Estaduais de EJA.

No Estado do Rio de Janeiro, onde inaugurou, em 1996, pioneiramente, uma nova versão de movimento social, [o Fórum de Educação de Jovens e Adultos] cuja história tem início com a convocação da [pela] UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional de Adultos [...] (FORUMEJA, 2013, s.p.).

Essa articulação em torno da EJA se deu simultaneamente ao processo final de aprovação do texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, (LDBEN) (BRASIL, 1996), que, inspirada em valores liberais (SAVIANI, 2000, p. 191), resultou em uma “LDB minimalista”, compatível com um Estado que privilegiou o sistema político neoliberal (SAVIANI, 2000). Essa Lei não só marcou o início da compatibilização paulatina da educação com o padrão de acumulação em andamento (LEHER, 2010), como abriu a educação ainda mais ao processo de mercantilização, manifestando os interesses e as contradições presentes na sociedade capitalista brasileira. Segundo Fontes (2012, p. 357),

[...] Essas políticas estão atreladas às mudanças que ocorreram e ocorrem no mundo do trabalho, sendo estes sujeitos, nesta “sociedade em que domina o modo de produção capitalista” (Marx, 1998, p. 45) vistos, principalmente, como força de trabalho simples, disponível no mercado para atender às demandas da classe burguesa regional e internacional de acumular mais valor. Esse modelo exige reajustes de apassivamento da classe proletária, sendo a escola um dos espaços privilegiados, onde o Estado exerce um de seus papéis que é o de “assegurar e conter a força de trabalho para os capitais.

Importa destacar que, como resultado desse processo, a terminologia, “Educação de Jovens e Adultos” aparece nomeando a Seção V do Capítulo II - Educação Básica. Além disso, encontramos na LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 2), no Título III, Artigo 5º o seguinte: “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”; no Título V, Artigo 21, se estabelece que a educação escolar compõe-se da Educação Superior e da Educação Básica (EB), sendo essa formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, incluindo-se a modalidade EJA.

Ainda, dentro do Título V, destacamos o Artigo 22 por entendermos que ele integrará um dos eixos organizadores dos atos normativos estudados.

Ora, seus ideais de cidadania, trabalho e continuidade de estudos serão citados de maneira literal, e em outros momentos eles aparecerão de forma fragmentada. No entanto, sempre estarão indicando o sentido para o qual as diretrizes curriculares nacionais apontam em relação à Educação Básica/EJA. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 7) (grifo nosso).

Acompanhando a trajetória traçada por Saviani (2000), é possível compreender os caminhos que precisaram ser percorridos até a formulação da terminologia EJA na LDBEN (BRASIL, 1996). Percebe-se que, à medida que um projeto de lei ia sendo substituído por outro, as terminologias utilizadas para tratar esse tipo de educação também mudavam. Entre várias disputas, a EJA resultou em uma seção e dois artigos.

LDB nº 9394/96, p.163

V Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

II Da Educação Básica

V Da Educação de Jovens e Adultos

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.

38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º – Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º – Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames

A partir de uma comparação com a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), você pode verificar que a educação destinada àqueles que não haviam seguido ou concluído a educação escolar na idade própria estava regulamentada no Capítulo IV - Do Ensino Supletivo, em cinco artigos. Na LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação destinada a esse público perde o status de ser regulamentada em capítulo próprio, pois o mesmo desaparece, sendo substituído por uma seção que está submetida ao Capítulo II - Da Educação Básica e composta por apenas dois artigos. No atual texto legal, não aparece claramente a finalidade da EJA, possibilitando subentender que ela é a mesma do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, destinado às crianças e aos adolescentes que seguem a educação escolar em "idade própria". Na Sessão V da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), fala-se em oportunidades educacionais apropriadas, mas não esclarece do que se trata. Outro ponto importante a ser destacado, por ter sido explicitado nesse texto, é: "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."



Na Lei anterior, o Estado não era obrigado a oferecer cursos supletivos gratuitos, e os exames supletivos eram realizados mediante pagamento de taxas às Secretarias de Educação. Mas, nesse período, assim como atualmente, o jovem e o adulto trabalhador podem encontrar em muitos municípios do País escolas públicas e gratuitas que oferecem o ensino regular noturno.

Ao interpretar o art. 37 da LDBEN (BRASIL, 1996), você verifica que ele favorece a ampliação da compreensão da EJA, ao articulá-la à educação profissional do trabalhador. O art. 38, no entanto, reduz a compreensão da EJA ao estabelecer que "os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos" (BRASIL, 1996), inclusive reduzindo a idade de acesso a esses exames. Deflagra-se assim um processo de política de certificação e elevação da escolaridade, desobrigando adolescentes e jovens a permanecerem por um período maior no processo de escolarização. Vale destacar que se trata também de atender a necessidade de formação de força de trabalho simples e de um exército industrial de reserva, além de levar a um barateamento dos custos operacionais de manutenção de cursos de Ensino Supletivo, o que favorece a expansão da rede privada.

Por outro lado, a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) em seu artigo 38 faz referência aos cursos e exames supletivos e, assim, continua a ideia da suplência, de compensação e de correção de escolaridade. A redução das idades mínimas de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio vem corroborar com a desqualificação desta modalidade de ensino, privilegiando certificação em detrimento dos processos pedagógicos (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Por ser a LDBEN (1996), no que se refere à EJA, uma lei pouco específica, ela dá margem a várias interpretações e é vista como generalizante demais pelos seus críticos e flexível pelos que a defendem.

Ao analisá-la, Saviani (2000, p. 214) afirma que “não há como fugir à constatação de que se trata apenas de um novo nome para o “Ensino Supletivo” regulado no Capítulo IV da Lei 5.692/71” (BRASIL 1971). Já Soares (2002, p. 12), no texto “A docência para a escolarização inicial de jovens e adultos nos documentos legais”, afirma que a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), nos seus artigos 37 e 38, gera “uma mudança conceitual na EJA, passando a denominar ‘Educação de Jovens e Adultos’ o que a Lei nº 5.692/71 chamava ‘Ensino Supletivo’”. Segundo esse autor, por se tratar de um caráter mais ampliado, o termo ‘jovens e adultos’ passa a representar todas as idades e em todas as épocas da vida. O termo, “jovens e adultos” não adquiriu caráter tão amplo assim, por isso fala-se em ‘jovens, adultos e idosos’ por se considerar que o termo: “adultos”, não consegue incluir os idosos sob a mesma noção. Um exemplo desse uso pode ser visto no programa (canal do Ministério da Educação) “Salto Para O Futuro - Educação Ao Longo Da Vida: Educação de Jovens, Adultos e Idosos”.

O primeiro programa da série, “Educação de jovens, adultos e idosos” apresenta a educação em uma concepção de mundo que dimensiona o existir humano como um “estar sendo”, em processo contínuo de formação, bem como a educação como direito humano, que traz para debate a exclusão social e a questão da democratização do ensino. Essas concepções fundamentam a necessidade de educarem-se as pessoas jovens, adultas e idosas, considerando-se as especificidades e os sujeitos dessa modalidade de ensino (grifo nosso).

Como você pode perceber, há bastante polêmica em torno de quem deve ser considerado “jovem” para a EJA.

Uma história de alianças: a UNESCO, o MEC e os Fóruns de EJA do Brasil

Logo após a promulgação da LDBEN, em 20 de dezembro de 1996, realizou-se em janeiro de 1997, em Brasília, a reunião preparatória regional da América Latina para a V CONFINTEA. Segundo o relatório-síntese do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado no Rio de Janeiro (ENEJA, 1999), o Brasil, a convite da UNESCO, não somente sediou como protagonizou essa reunião.

Mobilizações em torno da EJA culminaram com a participação de uma delegação nacional, composta por representantes de ONGs e por 22 educadores na V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997, (ENEJA, 1999, p. 1). Foram abordados os seguintes temas: Aprendizagem de Adultos como direito, ferramenta, prazer e responsabilidade compartilhada, Aprendizagem de adultos e participação ativa em todas as dimensões do desenvolvimento sustentável com equidade, Papel da Alfabetização: equidade e reconhecimento das diferenças (IRELAND, 2008). Após a V CONFINTEA e de volta ao Brasil,

Em cumprimento a esta agenda [Agenda para o Futuro] foi realizado, em Curitiba, o Encontro de EJA, em outubro de 1998, como preparação para a reunião sub-regional para os países do Mercosul e Chile, ocorrida em Montevideú, em novembro do mesmo ano, da qual também participou uma delegação nacional composta por representantes dos diversos segmentos. Na plenária final, reafirmou-se a necessidade de manutenção de encontros nacionais de EJA (ENEJA, 1999, p. 1).

Atendendo a essa determinação, a UNESCO, em 1999 no Rio de Janeiro, organizou o primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA, 1999), realizado em parceria com os Conselhos de Educação, Ministérios e SESI. Além desses, estiveram presentes 298 representantes de diversos setores da sociedade civil e política, secretarias de órgãos governamentais, organizações empresariais, Sistema S, universidades, ONGs, organizações sindicais (ENEJA, 1999).

Inaugura-se no Brasil, nesse momento, uma política de aliança entre a UNESCO, o Estado, frações das classes burguesas e os Fóruns de EJA do Brasil, para estabelecerem políticas públicas para a EJA. Esse Encontro teve o objetivo específico de iniciar a familiarização dos participantes do I ENEJA com as recomendações da V CONFINTEA, que possuía como uma de suas finalidades alargar o conceito de EJA para o de Educação ao Longo da Vida.

No ano de 1999, foi publicada no Brasil a **Declaração de Hamburgo** (SESI; UNESCO, 1999), documento produzido pela UNESCO como resultado da V CONFINTEA, a qual, além de disseminar suas recomendações, lançou um *slogan*: “Educação de Adultos, mais que um direito: é a chave para o século XXI”. Esse slogan vem sendo utilizado no Brasil em documentos, oficial e oficiosos, e nos discursos propalados nos círculos da EJA, procurando comprometê-la e responsabilizá-la pela construção de um futuro melhor no século XXI.

Além das interferências citadas, essa Declaração (1999) delegou à educação de jovens e adultos a responsabilidade de ser o único meio de garantir aos homens “os direitos e as liberdades individuais”, colocando o professor e as tecnologias da informação e comunicação de forma subordinada ao primeiro, como mediadores dessa política. Para a UNESCO:

Hoje em dia, no limiar do cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos do Homem, carece mais do que nunca afirmar que é somente pela educação que os direitos e as liberdades fundamentais poderão ser garantidos. A revolução das tecnologias da informação [...] apresenta um duplo desafio: o modo como fazer para que todos tenham acesso à tecnologia e como se pode melhor utilizar a tecnologia para fins educacionais. [...] não podemos esquecer que a tecnologia não é tudo. O que conta mesmo no processo de aprendizagem é o professor, pedra angular do futuro do mundo. Importa dar uma alta prioridade à formação e à reciclagem de todos os educadores (SESI; UNESCO, 1999, p. 17) (grifos nossos).

Segundo Marilena Chauí (2006, p. 404-405):

As ideias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significa que os cidadãos são sujeitos de direito e que, onde tais direitos não existam e nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigí-los. É esse o cerne da democracia. Um direito difere de uma necessidade ou carência e de um interesse. [...] Um direito é geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais. [...] Dizemos que uma sociedade é democrática quando ela institui direitos.

Considerando o exposto acima, podemos questionar: a que direito se refere essa Declaração (1999)? De acordo com Kosik (1976, p. 111):

Na investigação analítico metafísica, vários aspectos do complexo social se transformam em categorias particulares e independentes; e momentos isolados da atividade social do homem – o direito, a moral, a política, a economia – transforma-se, na mente humana,

em forças independentes que determinam a atividade do homem. Depois de cada aspecto do complexo social ter sido assim isolado e transformado em abstração, investiga-se a conexão recíproca entre os vários aspectos, por exemplo, o condicionamento do direito pelo “fator econômico”. Segundo este método de pensar, os produtos da atividade social do homem se transformam em forças independentes e adquirem poder sobre o homem.

Podemos concluir que, no seio de uma sociedade de democracia formal, o direito e a liberdade estão subjugados ao fator econômico. Nesse contexto,

Os destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas deste mercado insaciável e aos paradigmas propostos para a sociedade de “aprendentes”. Não surpreende, dessa forma, que os sistemas educacionais dos vários países sofram pressões para operar adequadamente em uma economia sofisticada e seletiva para gerar cidadãos capazes de manipular ou operar as tecnologias de informação, e dispostos a se atualizar ao longo de toda a vida (MORAES, 2003, p. 152).

Desse modo, percebe-se que a hegemonia ideológica presente no discurso da UNESCO (o qual vem a ser acolhido e recontextualizado no Brasil tanto pelas frações burguesas e o Estado, como por intelectuais comprometidos com a formação de força de trabalho simples) é alienada das classes subalternas.

Em decorrência da publicação da LDBEN (BRASIL, 1996) e de todos os eventos citados anteriormente, a terminologia EJA vem sendo largamente empregada em outros documentos, discursos, textos científicos, técnicos, fóruns, cursos, etc. Assim, a partir do final da década de 1990 e no início da década passada, assistimos à popularização dessa terminologia, com um notável crescimento na oferta de vagas em cursos sob essa denominação. A expansão da EJA no Brasil levou à necessidade de esclarecimentos:

[...] muitas dúvidas assolavam os muitos interessados no assunto. Os sistemas, por exemplo, que sempre se houveram com o antigo ensino supletivo, passaram a solicitar esclarecimentos específicos junto ao Conselho Nacional de Educação. Do mesmo modo, associações, organizações e entidades o fizeram [...] (BRASIL, 2000a, p. 2).

Em resposta às dúvidas, em maio de 2000, o Parecer CEB/CNE (BRASIL, 2000a) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, o qual se ocupou em discutir várias questões. Esse documento concebe-a como uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando [passa] a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e

médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 2).

Porém, ao analisar a LDBEN (Brasil, 1996), a única passagem em que a EJA está relacionada ao termo modalidade é no TÍTULO III; Do Direito à Educação e do Dever de Educar; Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.



Note que a LDBEN (BRASIL, 1996) não entende à EJA como uma modalidade, como acontece, por exemplo, com a Educação Especial, onde se lê: CAPÍTULO V; Da Educação Especial, “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

Assim, a LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece que a EJA deve ser ofertada em modalidades adequadas, cursos e exames supletivos, cursos presenciais ou a distância, como você pode ver no TÍTULO IX; Das Disposições Transitórias; Art. 87 É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei, §3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem; [...] Il prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados (BRASIL, 1996).

Contudo, é a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000b), a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que, em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a), passa a entender a EJA como modalidade da Educação Básica

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional (BRASIL, 2000b).

Essa resolução se baseia no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a) (cujo relator foi o professor Carlos Roberto Jamil Cury), o qual traz no Título 1. Bases legais: histórico. – uma versão do Estado sobre a história do que estaria por trás da legislação educacional vigente e oferece elementos que ajudam na compreensão da concepção da EJA.

Esse Parecer vem sendo considerado um instrumento de valorização da EJA, por reconhecê-la como “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidade e funções específicas” (BRASIL, 2000a, p.5) e por instituir as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Ao reunir a leitura desse documento à da Declaração de Hamburgo, verifica-se que, dentre outros, os relatores se fundamentaram nas recomendações da UNESCO, que aparecem em alguns momentos recontextualizadas e em outros de forma literal. Dessa forma, as proposições dessa OM vão ganhando mais consistência e se traduzindo nacionalmente, como é o caso do exemplo a seguir:

[...] ao lado da maior preocupação com a profissionalização de docentes da EJA, a luta por esta escolarização sempre esteve associada, respeitadas as épocas, ao “cinematógrafo”, às “escolas itinerantes”, às “missões rurais”, à “radiodifusão”, aos cursos por “correspondência”, “aos discos”, às “tele salas”, aos “vídeos” e agora ao “computador”. A superação (e não sua negação) da distância sempre foi tentada como meio de presença virtual entre educadores e educandos. A formação de docentes da EJA, com maior razão, deve propor o apropriar-se destes meios (BRASIL, 2000a, p. 59).

Perceba que a ideia de uso das tecnologias foi apropriada como um modo de realizar a EJA, por meio da modalidade à distância da Declaração de Hamburgo, embora ela não tenha sido citada pelo autor. Assim também a formulação de que, o que conta na luta pela escolarização dos alunos da EJA é a profissionalização/formação do professor, e que o uso da tecnologia aparece como um recurso que poderia possibilitar a superação da distância entre educadores e educandos por meio da presença virtual, desde que os docentes se apropriassem dessa tecnologia.

Além dessa passagem, o Parecer utilizou-se de dois excertos literais desse documento. No Capítulo III – Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, um excerto da Declaração de Hamburgo, produzida a partir da V CONFINTEA sobre a Educação de Adultos, de 1997, da qual o Brasil é signatário, como epígrafe:

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 (BRASIL, 2000, p. 12 apud SESI; UNESCO, 1999, p. 19).

Observe no esquema a seguir as três funções da EJA, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000.



Portanto, inspirado no ideário liberal recomendado pela UNESCO, esse Parecer produziu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, cujo conteúdo evidencia uma adesão ativa ao projeto social internacional. Segundo Lúcia Neves (2008, p. 24),

Ao longo da expansão do capitalismo, alteram-se os patamares mínimos de escolarização para o trabalho simples, correspondentes

a cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção na cultura urbano-industrial. Esses patamares diferem também em cada formação social concreta, de acordo com a sua inserção na divisão internacional do trabalho, especialmente no que tange à produção e difusão da ciência e da tecnologia no capitalismo monopolista.

Esse Parecer expressa também esforços conjuntos por parte da esfera pública e privada. Conforme o relator, a Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI) se uniram com o apoio da UNESCO na organização de duas conferências, que contaram com a presença da Câmara de Educação Básica, representada pela relatoria das diretrizes curriculares nacionais dessa modalidade de educação, bem como de representantes de movimentos sociais e membros da sociedade civil (BRASIL, 2000a, p. 2)

Ao lado desta presença qualificada de setores institucionais da comunidade educacional convocada a dar sua contribuição, deve-se acrescentar o apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns comprometidos com a EJA e de muitos interessados que, por meio de cartas, ofícios e outros meios, quiseram construir com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto (BRASIL, 2000a, p. 2-3).

Um ponto importante a destacar é que no I ENEJA aparece a proposição de “no plano legal: apoiar e prestar assessoria aos trabalhos da comissão instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estabelecimento das diretrizes para EJA” (ENEJA, 1999, p. 4). Tal ação foi efetivada, como pode ser observado no excerto acima; é dessa forma que os Fóruns passam a participar das proposições das políticas para a EJA.

Esses são apenas exemplos sobre a forma como as ideologias dominantes vão se articulando entre OM, o Estado Brasileiro, representantes dos interesses de frações da classe dominante e os movimentos sociais, bem como vão sendo disseminadas com o apoio dessa mesma classe, nesse caso representada pelo Serviço Social da Indústria (SESI).

Porém, não é somente sob a forma de produção de documentos que alianças vêm se estabelecendo no Brasil. Elas são também realizadas por meio de estratégias da UNESCO, que desqualifica a sociedade política do País ao disseminar que ela sozinha seria incapaz de cumprir o dever constitucional com a sociedade civil, sugerindo que, para resolver os problemas gerados no campo da contradição da relação capital - trabalho (pobreza, violência, desemprego, por exemplo), todos teriam que se envolver na busca de soluções, incentivando uma cidadania ativa. Vale lembrar que a UNESCO, o MEC e a classe burguesa possuem interesses comuns em relação ao projeto hegemônico de ampliação do modo capital de acumulação. Dessa forma, esse discurso se presta a incentivar

[...] a formação de alianças entre o capital e trabalho e de parcerias entre governos e organizações da sociedade. O Banco Mundial passou a defender que, ao contrário do que se imaginava, as noções de participação e de cidadania não eram contrárias aos objetivos contidos no projeto neoliberal (MARTINS, 2009, p. 140).

Essas podem ser, em parte, percebidas nas palavras de Werthein, representante da UNESCO no Brasil entre 1997 e 2005:

[...] o Estado, por si só, já não dispõe de forças suficientes para atender às crescentes demandas por mais e melhor educação. Há a urgente necessidade de somar esforços e energias. A Conferência de Educação para Todos, organizada pela UNESCO no início dos anos noventa, em Jomtien, na Tailândia, já havia percebido isso com clareza. Por essa razão, propôs a adoção generalizada de uma estratégia de alianças e de parcerias, como condição básica para o enfrentamento dos novos desafios. No Brasil, a política de alianças e de parcerias já possui inúmeros exemplos [...] (WERTHEIN, 2003, p. 107).

Werthein defende, portanto, a existência de dificuldade por parte do Estado de fazer frente a seus compromissos de assegurar educação como um direito da classe trabalhadora e sugere a realização de alianças. É dessa forma que a UNESCO aparece como uma grande aliada. O Estado brasileiro, no momento dessa publicação, ocupava, segundo a Folha de S. Paulo, a 12ª posição no ranking da economia mundial (CUCOLO, 2003), no entanto não atendia às demandas da educação pública e, atualmente, embora, ocupe a 7ª posição (MODÉ, 2013), continua sem atender a tais demandas porque assumiu compromissos prioritários com o capital, interna e externamente.

Política educacional para a EJA no Governo FHC

1998

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Proneira)

2000 e 2002

Programa Recomeço
Programa Alfabetização Solidária

2002

Exame Nacional de Certificação de Competências para o Ensino de Jovens e Adultos (Encveja, nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Assim, os reclames realizados pelas classes subalternas ficam subordinados ao pagamento dos juros das dívidas, externa e interna. Dessa forma, o problema que persiste na educação aparece como resultado da ineficiência do Estado, que precisa ser apoiado pelos parceiros sociais, por exemplo, pelo Sistema "S", pela Ação Educativa, pelos Fóruns de EJA do Brasil, entre outros.

Dessa forma, com um discurso ambíguo de descentralização e autonomia, o governo central foi se desobrigando de seus deveres, transferindo para esferas menores, estados e municípios, a responsabilidade da oferta da educação básica,

ao mesmo tempo em que continuou exercendo controle sobre a suposta qualidade da educação, por meio do Sistema de Avaliação que impõe padrões de eficiência aos sistemas de ensino. Na prática, a política educacional para a EJA se efetivou no Governo FHC a partir da implementação de programas e exames.

Essa concepção de EJA foi ratificada pelo Governo Lula, que durante seu mandato (2003-2010) não só deu continuidade às políticas de governo fomentadas no Governo FHC, como também as ampliou. Observe:

Política educacional para a EJA no Governo Lula

1998 / 2003

- Manutenção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

2002 / 2003

- Manutenção do Encceja (Exame de certificação)

2003

- Programa Brasil Alfabetizado
- Programa Fazendo Escola
- Projeto Tecendo o Saber - Ead (Fundação Roberto Marinho)

2004

- Escola Aberta

2005

- Projeto Pescando Letras
- Projeto de Educação Prisional
- Escola de Fábrica
- Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)
- Saberes da Terra: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores/Agriculturas Familiares. (Proeja/Projovem)
- Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Educação Qualificação e Ação Comunitária (Projovem).

2005 / 2006

- Programa Fazendo Escola - Ampliação do público atendido

2006

- Trabalho Doméstico Cidadão

2008

- Programa Nacional de Inclusão do Jovem Trabalhador (Projovem /Trabalhador, incorporado pelo Projovem)

2009

- Certificado de conclusão do Ensino Médio por meio do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

Esses programas guardam uma relação intrínseca entre a EJA e a preparação dos alunos, oriundos da classe proletária, para o mercado de trabalho. Prova disso são as parcerias constituídas entre o Ministério da Educação com o Ministério do Trabalho e Emprego, com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, com a cooperação técnica da UNESCO, (BRASIL, 2012) além da Resolução nº 4/2010 (BRASIL, 2010), que define DCN para a Educação Básica, a qual alega que

[...] os cursos de EJA, preferencialmente, tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja “realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos” (BRASIL, 2010).

Para executar essas políticas precárias, o governo criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Nela a concepção de alfabetização de adultos, como elemento à parte da EJA, continuou sendo válida (Programa Brasil Alfabetizado), e a expressão continuada conduz à ideia de uma educação ao longo da vida. Na identificação de sua organização e de seus objetivos, nessa Secretaria estão

[...] reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. O objetivo da SECAD é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação (BRASIL, 2011). (grifos nossos).

Em 2006, a Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006) incluiu a EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Tal inclusão foi avaliada como avanço:

Espera-se, com a aprovação do FUNDEB, um crescimento da oferta de EJA na esfera municipal e estadual, isso porque as matrículas desses alunos, vetadas desde a criação do antigo Fundo, passam agora a ser incorporadas aos níveis do ensino fundamental e do ensino médio. Esse crescimento esperado da EJA certamente resultará na necessidade de ações voltadas para a formação do educador de jovens e adultos, considerado incipiente nos dias atuais. Algumas ações de formação continuada tenderão a ser implementadas nessa nova fase de efervescência da EJA, por meio tanto das redes públicas de ensino quanto da formação inicial desenvolvida por instituições de ensino superior (SOARES, 2008, p. 65).

Entretanto, segundo Costa (2009, p. 78-79),

Partindo do princípio de que o FUNDEB iria abranger todas as etapas e modalidades da educação básica, criou-se a expectativa de que a EJA seria reconfigurada e os investimentos a ela destinados obedeceriam a critérios de equidade. No entanto, isso não aconteceu, pois a Lei Federal nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, acabou oficializando a histórica discriminação sofrida pela EJA. Isso se explica porque o valor aluno/ano destinado a EJA em 2007 era de R\$ 662,40, inferior 42,86% em relação ao aluno de ensino fundamental e 71,43% em relação ao aluno de ensino médio. Para sacramentar a injustiça oficial, a mesma lei estabeleceu ainda que a apropriação dos recursos do FUNDEB, em cada estado para a EJA, será de apenas 15% do total de recursos, que são explicitamente insuficientes para garantir um ensino de qualidade.

Todavia, esses não foram os únicos problemas observados em relação ao novo Fundo. De acordo com Leher (2010, p. 404):

O FUNDEB não representou aumento dos recursos financeiros para assegurar um custo aluno que assegurasse real qualidade da educação. Ao contrário. Conforme o que foi divulgado [...] o número de estudantes atendidos pelo Fundo passou de 30 milhões para 47 milhões, portanto um aumento de 56,6%. Em contrapartida, o montante do Fundo passou de 35,2 bilhões pra 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%.

Dessa forma, o próprio INEP admitiu no documento Resumo Técnico - Censo Escolar 2010 (BRASIL, 2010) que os decréscimos observados nas

[...] matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) mantiveram a tendência dos últimos anos e apresentaram queda de 5,6%, representando menos 241 mil matrículas no período 2010-2011. (BRASIL, 2012, p. 11) [...].

Os números são contundentes, ou seja, o atendimento de EJA é muito aquém do que poderia ser. Essa questão precisa ser melhor analisada e os dados do Censo podem contribuir para um diagnóstico e proposição de políticas de ampliação da oferta dessa modalidade de ensino. É certo, porém, que tem diminuído o número de escolas que oferecem EJA, como se observa. Isso pode sinalizar um problema, sobretudo para o trabalhador que precisa de motivação para voltar à escola. Menos escolas, mais dificuldades, sobretudo nos grandes centros urbanos em que o deslocamento pode se tornar um impeditivo para acesso aos locais de oferta (BRASIL, 2010, p. 17).

É evidente que a política fomentada pelo Estado está voltada para o desmonte da EJA, não se tratando apenas da lógica de descaso do governo.

Dados dessa natureza tornam não apenas mais grave a situação da EJA e da Educação Básica no Brasil, como também propõem, aos interessados pela área, exigências políticas com relação à verticalização de estudos e pesquisas que permitam conhecer as determinações que produzem números tão impactantes. De outra parte, os números revelam que a modalidade EJA deve ser oferecida preferencialmente integrada à educação profissional. Fazem sentido, nesse contexto, as palavras de Fontes (2010, p. 292):

Não se trata apenas de substituição ou de ampliação do Estado, mas da produção de trabalhadores desprovidos de qualquer garantia, que devem eles próprios gerir sua força de trabalho de forma a oferecê-la a custos sempre mais baixos. Essa gestão – da mercadoria força de trabalho – deve reger-se por padrões empresariais, isto é, por padrões inflexíveis de concorrência, diante dos quais deve comportar-se de forma flexível, ajustando-se, adaptando-se às exigências do mercado.

Portanto, o que acontece no Brasil, no campo das políticas educacionais, é resultado não só da interferência das recomendações de OM, que se caracterizam por serem espaços organizadores de ideologias globais em que se estabelecem relações internacionais entre as classes dominantes mundiais (LEHER, 2012), mas também de sua recontextualização ativa, que permanece no grande campo do capital.

O pensamento hegemônico nas concepções e litígios é o da classe burguesa. O enraizamento dessa ideologia possibilita à organização de alianças que propõem políticas aparentemente consensuais, cujo objetivo último é a tentativa de manutenção das relações capitalistas de produção. A política educacional é mediada pelo Estado, que localiza a EJA como um dos pilares de sustentação da formação da força de trabalho simples, subalterna, para o mercado capitalista.

Seção 3

A Andragogia e sua relação com a Pedagogia

Objetivo de aprendizagem

- » Conhecer o conceito de Andragogia e sua relação com a Pedagogia.

A Educação de Adultos remonta aos tempos da Grécia antiga, sendo concebida como a ciência e arte de auxiliar adultos a aprenderem (CANÁRIO, 2000, p. 132-3 apud SGUISSARDI et al., 2006, p. 8).



Com o passar dos tempos, na própria Grécia, a Pedagogia (ensino voltado às crianças) ganhou visibilidade, e a Andragogia se tornou pouco conhecida pela maioria das pessoas (MACHADO, 2011).

O professor alemão Alexander Kapp formulou esse termo em 1833 (final do século XIX) e empregava a palavra andragogia, na tentativa de descrever elementos da Teoria da Educação de Platão (LEDO e OLIVA, 2003, p. 1; CAVALCANTI e GAYO, 2005, p. 2 e ALEMIDA, 2009).

No decorrer da década de 1920, Eduard C. Lindeman (USA), um dos grandes expoentes da pesquisa sobre as melhores formas de educar adultos (*American Association for Adult Education*) e fortemente influenciado pela filosofia educacional de John Dewey (OLIVEIRA), publicou em 1926 o livro *"The Meaning of Adult Education"*. Suas ideias giravam em torno do desenvolvimento de uma nova técnica para aprendizagem, uma técnica tão essencial para o estudante universitário quanto para o trabalhador braçal analfabeto. Em suas pesquisas, Lindeman percebeu algumas inadequações nos métodos utilizados:

Nosso sistema acadêmico se desenvolveu numa ordem inversa: assuntos e professores são os pontos de partida, e os alunos são secundários. [...] O aluno é solicitado a se ajustar a um currículo pré-estabelecido. [...] Grande parte do aprendizado consiste

na transferência passiva para o estudante da experiência e conhecimento de outrem. [...] nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz (LINDEMAN, 1926 apud CAVALCANTI, 1999).

Veja a seguir outros trechos importantes da obra de Lindeman:

[...] a educação de adulto será através de situações e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico cresce em ordem inversa: disciplinas e professores constituem o centro educacional. Na educação convencional é exigido do estudante ajustar-se ao currículo estabelecido; na educação de adulto o currículo é construído em função da necessidade do estudante. Todo adulto se vê envolvido com situações específicas de trabalho, de lazer, de família, da comunidade, etc. - situações essas que exigem ajustamentos. O adulto começa nesse ponto. As matérias (disciplinas) só devem ser introduzidas quando necessárias. Textos e professores têm um papel secundário nesse tipo de educação; eles devem dar a máxima importância ao aprendiz.

[...] a fonte de maior valor na educação de adulto é a experiência do aprendiz. Se educação é vida, vida é educação. Aprendizagem consiste na substituição da experiência e conhecimento da pessoa. A psicologia nos ensina que, ainda que aprendemos o que fazemos, a genuína educação manterá o fazer e o pensar juntos.... A experiência é o livro vivo do aprendiz adulto.

[...] Ensino autoritário; exames que predeterminam o pensamento original; fórmulas pedagógicas rígidas - tudo isto não tem espaço na educação de adulto... Adultos que desejam manter sua mente fresca e vigorosa começam a aprender através do confronto das situações pertinentes. Buscam seus referenciais nos reservatórios de suas experiências, antes mesmo das fontes de textos e fatos secundários. São conduzidos a discussões pelos professores, os quais são, também, referenciais de saber e não oráculos. Isto tudo constitui os mananciais para a educação de adultos, o moderno questionamento para o significado da vida" (Lindeman, 1926, p. 8-11).

[...] Uma das grandes distinções entre a educação de adultos e a educação convencional é encontrada no processo de aprendizagem em si mesmo. Nenhum outro, senão o humilde pode vir a ser um bom professor de adultos. Na classe do estudante adulto a experiência tem o mesmo peso que o conhecimento do professor. Ambos são compartilhados par-a-par. De fato, em algumas das melhores classes de adultos é difícil de se distinguir quem aprende mais: se o professor ou o estudante. Este caminho duplo reflete também na divisão de autoridade. Na educação convencional o aluno se adapta ao

currículo oferecido, mas na educação de adulto, o aluno ajuda na formulação do currículo... Sob as condições democráticas, a autoridade é do grupo. Isto não é uma lição fácil, mas enquanto não for aprendida, a democracia não tem sucesso.” (Ibid., p.166)

Lindeman identificou pelo menos cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que mais tarde transformaram-se em suporte de pesquisas. Hoje, eles fazem parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adulto:

- » Adultos são motivados a aprender à medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.
 - » A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.
 - » A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.
 - » Adultos têm uma profunda necessidade de serem autogeridos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.
 - » As diferenças individuais entre pessoas cresce com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.
(OLIVEIRA, 2014, p. 2).
-

Muitos outros enfoques foram dados ao tema Educação de Adultos por meio de estudos realizados por vários pesquisadores, entre os quais Edward L. Thorndike (*The Adult Learning-1928/USA*), Lawrence P. Jacks (*Journal of Adult Education-1929/Inglaterra*). Somente após 1940, os trabalhos científicos que investigaram a Educação de Adultos formaram um corpo teórico suficiente para fundamentar a produção de uma teoria razoável sobre a aprendizagem de adulto. “Entre 1940 e 1950 esses princípios foram esclarecidos,

reelaborados e incorporados a uma explosão de conhecimentos oriundos de várias disciplinas das ciências humanas” (OLIVEIRA, 2014 p. 3).

A partir de 1970, Malcom Knowles adotou o termo em seus escritos, e em 1973 publicou o livro *“The Adult Learner - A Neglected Species”*, introduzindo oficialmente na literatura científica o termo *Andragogia* e o definindo como *“A Arte e Ciência de Orientar Adultos a Aprender”* (KNOWLES, 1973). Desse momento em diante, muitos estudiosos elegeram a aprendizagem de adultos como tema central de suas pesquisas, surgindo ampla gama de publicações sobre esse objeto (CAVALCANTI, 1999).

Knowles dedica-se a construir o modelo andragógico de educação, concebendo-o como a antítese do modelo pedagógico - **Andragogia x Pedagogia**. Para ele, a Pedagogia moderna fundamenta-se nos princípios de ensinar e aprender, introduzidos no Século VII, influenciando a instituição escolar a se organizar dentro desse modelo, o qual deu origem à Escola Pública no Século XIX. Desta forma o sistema de educação formal, ficou apoiado principalmente nesse modelo pedagógico.

Segundo a análise de Knowles, o problema desse modelo pedagógico é delegar ao professor a responsabilidade de tomar decisões sobre que conhecimentos serão transmitidos, qual metodologia será aplicada e a forma de avaliação do que foi aprendido. Assim, ao professor é dada autonomia para dirigir os processos educacionais, ficando o aluno hierarquicamente submisso às decisões do professor. Knowles propõe uma didática diferente, porque para ele o aprendiz possui:

1. Necessidade de conhecer. Aprendizes necessitam saber somente o que o professor tem a ensinar, se eles querem ser aprovados; eles não precisam saber o como aplicarão o ensinamento em suas vidas.
2. O autoconceito do aprendiz. O conceito do professor sobre o aprendiz é o de uma pessoa dependente, por isto, o autoconceito do aprendiz se torna o de personalidade dependente.
3. O papel da experiência. A experiência do aprendiz tem pouco valor como fonte de aprendizagem; a experiência considerada é a do professor, do livro didático, do escritor e dos recursos audiovisuais. Por isto, técnicas de transmissão - leituras, dever de casa, etc., são a essência da metodologia pedagógica.
4. Prontidão para aprender. Aprendizes estão prontos para aprender o que o professor determina que eles devem aprender, se eles querem passar de ano.
5. Orientação para aprendizagem. Aprendizes têm a orientação de aprendizagem voltada para disciplinas; eles vêem o aprendizado como uma aquisição de conteúdos. Por isto, as experiências de aprendizagem são organizadas de acordo com a lógica de conteúdo programático.

6. Motivação. Aprendizes são motivados a aprenderem através de motivadores externos, tais como notas, aprovação/reprovação, pressões dos pais, etc. (OLIVEIRA, 2014, p. 4).

Segundo Oliveira (2014), a partir dos pressupostos pedagógicos supracitados, Knowles apresenta premissas Andragógicas, afirmando que a Andragogia questiona a validade dos mesmos quando a relação educacional se estabelece com adultos. O fato de o adulto se caracterizar pela maioridade, conduz ao ponto fundamental de se estabelecer uma relação respeitosa de efetiva aprendizagem. Essa postura parte da compreensão de que o adulto é sujeito da educação e não o objeto da mesma. Por isso refuta o papel central do professor como fonte de conhecimento a ser depositado no reservatório do aprendiz, o que Paulo Freire denomina de 'Educação Bancária'.

O profissional que pretende tornar-se docente nos processos de educação de adultos tem que ser humilde para descer do pedestal da sua cátedra e se estabelecer no mesmo plano de aprendizagem, para, numa mútua relação de compartilhamentos, desenvolver-se com o aprendiz. Isso devido ao fato de considerar que o aprendiz adulto interage de forma diferente da criança na relação educacional. Dessa maneira, Knowles propõe que as premissas pedagógicas mencionadas anteriormente, devem ser substituídas pelas Andragógicas:

1. Necessidade de conhecer. Aprendizes adultos sabem, mais do que ninguém, da sua necessidade de conhecimento e para eles o como colocar em prática tal conhecimento no seu di-a-dia é fator determinante para o seu comprometimento com os eventos educacionais.
2. Autoconceito de aprendiz. O adulto, além de ter consciência de sua necessidade de conhecimento, é capaz de suprir essa carência de forma independente. Ele tem capacidade plena de se autodesenvolver.
3. O papel da experiência. A experiência do aprendiz adulto tem central importância como base de aprendizagem. É a partir dela que ele se dispõe, ou se nega a participar de algum programa de desenvolvimento. O conhecimento do professor, o livro didático, os recursos audiovisuais, etc., são fontes que, por si mesmas, não garantem influenciar o indivíduo adulto para a aprendizagem. Essas fontes, portanto, devem ser vistas como referenciais opcionais colocados à disposição para livre escolha do aprendiz.
4. Prontidão para aprender. O adulto está pronto para aprender o que decide aprender. Sua seleção de aprendizagem é natural e realista. Em contrapartida, ele se nega a aprender o que outros lhe impõe como sua necessidade de aprendizagem.

5. Orientação para aprendizagem. A aprendizagem para a pessoa adulta é algo que tem significado para o seu di-a-dia e não apenas retenção de conteúdos para futuras aplicações. Como consequência, o conteúdo não precisa, necessariamente, ser organizado pela lógica programática, mas sim pela bagagem de experiências acumuladas pelo aprendiz.

6. Motivação. A motivação do adulto para aprendizagem está na sua própria vontade de crescimento, o que alguns autores denominam de “motivação interna” e não em estímulos externos vindo de outras pessoas, como notas de professores, avaliação escolar, promoção hierárquica, opiniões de “superiores”, pressão de comandos, etc. (OLIVEIRA, 2014, p. 4)

Segundo Cavalcanti (1999), no entender de Knowles, à medida que as pessoas amadurecem, sofrem transformações:

- » Passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes, autodirecionados.
- » Acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro.
- » Seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão.
- » Passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante.
- » Preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto.
- » Passam a apresentar motivações internas (como desejar uma promoção, sentir-se realizado por ser capaz de uma ação recém aprendida, etc.), mais intensas que motivações externas como notas em provas, por exemplo.

Segundo Anzorena (2010), para Ludojoski (1972, p. 10), a **Andragogia** “surge entonces como ciencia nueva impuesta por la presión de las circunstancias históricas de la época, que nos obligan a preocuparnos de la educación del adulto de modo especial y planificado”. A mesma autora em sua dissertação afirma:

León (1977, p. 4) Faz menção à Andragogia como “um termo proposto pela UNESCO para designar a formação, ou educação, permanente” e esclarece que, na França, a partir de 1972, encontra-se um termo concomitante, **Antropagogia**, “designação do conjunto dos métodos e meios utilizáveis para instrução, ou reciclagem, de adultos”, atribuído pelo *Conseil National du Patronat Français*, Conselho Nacional dos Empregadores Franceses.

Portanto, segundo os autores citados acima, a formulação do termo Andragogia, é anterior à publicação do livro *"The Adult Learner - A Neglected Species"* (1973), que possui relação com os interesses da manutenção da relação capital-trabalho, a qual visa formar o adulto na medida de suas necessidades de expansão de capitais.

Corroborando com essa visão, Knowles et al. (1984, p. 418 apud KNOWLES et al., 2009, p. 156), afirmam:

O modelo andragógico é um sistema de elementos que pode ser adotado ou adaptado por completo ou em parte. Não se trata de uma ideologia que deve ser aplicada totalmente e sem modificações. Na verdade, uma característica essencial da Andragogia é sua flexibilidade. O ponto de partida apropriado e as estratégias para a aplicação do modelo andragógico dependem da situação (grifos nossos).

No Brasil, Andragogia "é certamente um termo pouco conhecido em nossa realidade, uma vez que não integra o vocabulário de nossa língua, não sendo encontrado nos dicionários da língua portuguesa." (CANÁRIO, 2000, p. 132-3 apud SGUISSARDI et al, 2006, p. 8). Portanto, aqui pouco se fala sobre as diferenças no processo de aprendizagem de crianças e adultos.

No sítio do INEP (BRASIL, 2010), segundo Anzorena (2010), sobre Antropagogia e/ou Andragogia, temos o seguinte conceito trazido pelo Thesaurus:



Antropagogia ou Andragogia é uma Pedagogia social que trata da educação além da escola e da família, e está relacionada com a educação de adultos. É relacionada com a Educação contínua que ocorre ao longo de toda a vida. Pode ser considerada como a Teoria da formação permanente do homem e uma sistematização da prática da educação de adultos. A Antropagogia é análoga à Pedagogia: aquela é a sistematização da prática da educação de adultos, e esta é a sistematização da educação de crianças.

Perceba que a concepção de Andragogia adotada no sítio oficial do Estado Brasileiro vai ao encontro da apresentada por Knowles et al. (2009). Ambas aparecem como um avanço em relação ao ensino proposto pela Pedagogia. Entretanto, por trás dessa concepção, muitas vezes está o deslocamento do espaço de formação do adulto trabalhador da escola para seu ambiente de trabalho, delegando a responsabilidade de sua formação a entidades patronais, como é o caso do Sistema S no Brasil, preparando-o para se ajustar às necessidades consensuais de sociabilidade determinadas pela relação capital-trabalho.

Analise o esquema a seguir e observe a relação entre a Pedagogia e a Andragogia.

Elemento	Abordagem Pedagógica	Abordagem Andragógica
1 Preparar os aprendizes	Mínima	Fornecer informações. Preparar para a participação. Ajudar a desenvolver expectativas realistas. Começar a pensar nos conteúdos.
2 Clima	Orientado à autoridade Formal Competitivo	Tranquilo, confiante. Respeito mútuo. Informal, caloroso. Colaborativo, apoiador. Abertura e autenticidade. Humanidade.
3 Planejamento	Pelo professor	Mecanismo de planejamento mútuo por aprendizes e facilitador.
4 Diagnóstico de necessidades	Pelo professor	Através da avaliação mútua.
5 Definição de objetivos	Pelo professor	Através de negociação.
6 Desenho dos planos de aprendizagem	Lógica do assunto Unidades de conteúdo	Sequenciado de acordo com a prontidão. Unidades de problemas.
7 Atividades de aprendizagem	Técnicas de transmissão	Técnicas experienciais (investigação).
8 Avaliação	Pelo professor	Novo diagnóstico mútuo das necessidades. Mensuração mútua do programa.

Abordagem pedagógica versus Abordagem Andragógica

Fonte: adaptado de Knowles (1992) e Knowles (1995) (apud KNOWLES et al., 2009, p. 122).

Perceba que o autor desqualifica o modelo secular da Pedagogia, colocando-o em contraposição ao modelo Andragógico. Segundo Ferraz (2004),

A andragogia, sendo a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender, surge numa clara diferenciação à pedagogia, que seria a arte e a ciência de ajudar crianças a aprender, no entanto constatando-se que as técnicas da andragogia funcionavam também com crianças, o termo teria passado por uma redefinição, sendo entendido como um modelo de pressuposto acerca de aprendizes a serem utilizados junto a pressupostos do modelo pedagógico. Sendo percebido um caráter de complementaridade entre as ciências da pedagogia e da andragogia. (FERRAZ et. al. 2004, p. 5-6 apud SANTOS)

De acordo com Kerka (2002) apud Anzorena (2010), alguns questionam a extensão em que essas suposições são características apenas dos adultos, apontando que alguns adultos são altamente dependentes, e algumas crianças são independentes; alguns adultos são externamente motivados, e algumas crianças intrinsecamente mobilizadas.

Dessa forma, a Andragogia vem sofrendo críticas por parte de alguns estudiosos que afirmam a inadequação de se presumir que a aprendizagem centrada no aluno atende melhor as suas necessidades de aquisição de conhecimento do que o modelo pedagógico vigente.

Síntese do capítulo



- » A criação do Mobral e a regulamentação do Ensino Supletivo em 1970 no decorrer da Ditadura Civil/Militar (1964-1985).
- » A criação da Fundação Educar abre caminhos para a formulação da política de Educação de Jovens e Adultos EJA (1985).
- » A promulgação da nova Constituição Nacional e instituição legal da educação como direito de todos e dever do Estado (1988).
- » O Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e a produção da Modalidade da Educação Básica – EJA, como política de adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação do sistema produtivo neoliberal.
- » O Governo Lula (2003-2010) e a expansão de programas de governo como orientação no atendimento das demandas de escolarização de jovens e adultos da classe trabalhadora.
- » O modelo Andragógico em oposição ao modelo pedagógico tradicional voltado à educação de adultos.

Você pode anotar a síntese do seu processo de estudo nas linhas a seguir:



Atividades de aprendizagem

1. Analise o quadro a seguir, no qual se apresentam partes das Leis nº 5692/71 e nº 9394/96 relativas à educação de adultos, e redija um texto de aproximadamente 15 linhas, identificando os elementos que mudaram e os que permaneceram entre elas, bem como a relação desses elementos com o processo de redemocratização do Brasil.

GOVERNOS	MÉDICI	FHC
LEIS E PROJETOS	Reforma da LDB nº5692/71, p.21	LDB nº 9394/96, p.163
TÍTULO		V Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino
CAPÍTULOS	IV Do Ensino Supletivo	II Da Educação Básica
SEÇÃO		V Da Educação de Jovens e Adultos
ARTIGOS	24 - O ensino supletivo terá por finalidade:	
	a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;	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.
	b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.	§ 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
	25 - O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.	
	§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.	
	§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.	
26 - Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.	38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.	

Artigos	<p>§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se</p> <p>a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;</p> <p>b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.</p>	<p>§ 1º – Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:</p> <p>I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;</p> <p>II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.</p>
	<p>§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.</p>	
	<p>§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.</p>	
	<p>27 - Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.</p> <p>Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.</p>	
	<p>28 - Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham.</p>	<p>§ 2º – Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames</p>



Aprenda mais...

GOMES, Candido A. & CARNIELLI, Beatrice L. **Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos.** Cadernos de pesquisa. Nº 119, p. 47-69, julho, 2003.

SANTOS, Geovância L. dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 24, set./dez, p.107-125, 2003.

SPOSITO, Marília P. & CARRANO, Paulo C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 24, set./dez, p.16-39, 2003.

3

Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

Anderson Carlos Santos de Abreu

Para idealizarmos a aprendizagem na EJA, é necessário considerar as particularidades e necessidades dos sujeitos jovens e adultos que compõem essa modalidade. Para tanto, este capítulo se justifica nas diferenças individuais, bem como nas diferenças idade/nível de escolaridade dos sujeitos, as necessidades de aprendizagens e as naturezas dos obstáculos à aprendizagem dos alunos jovens e adultos da EJA.

Objetivo geral de aprendizagem

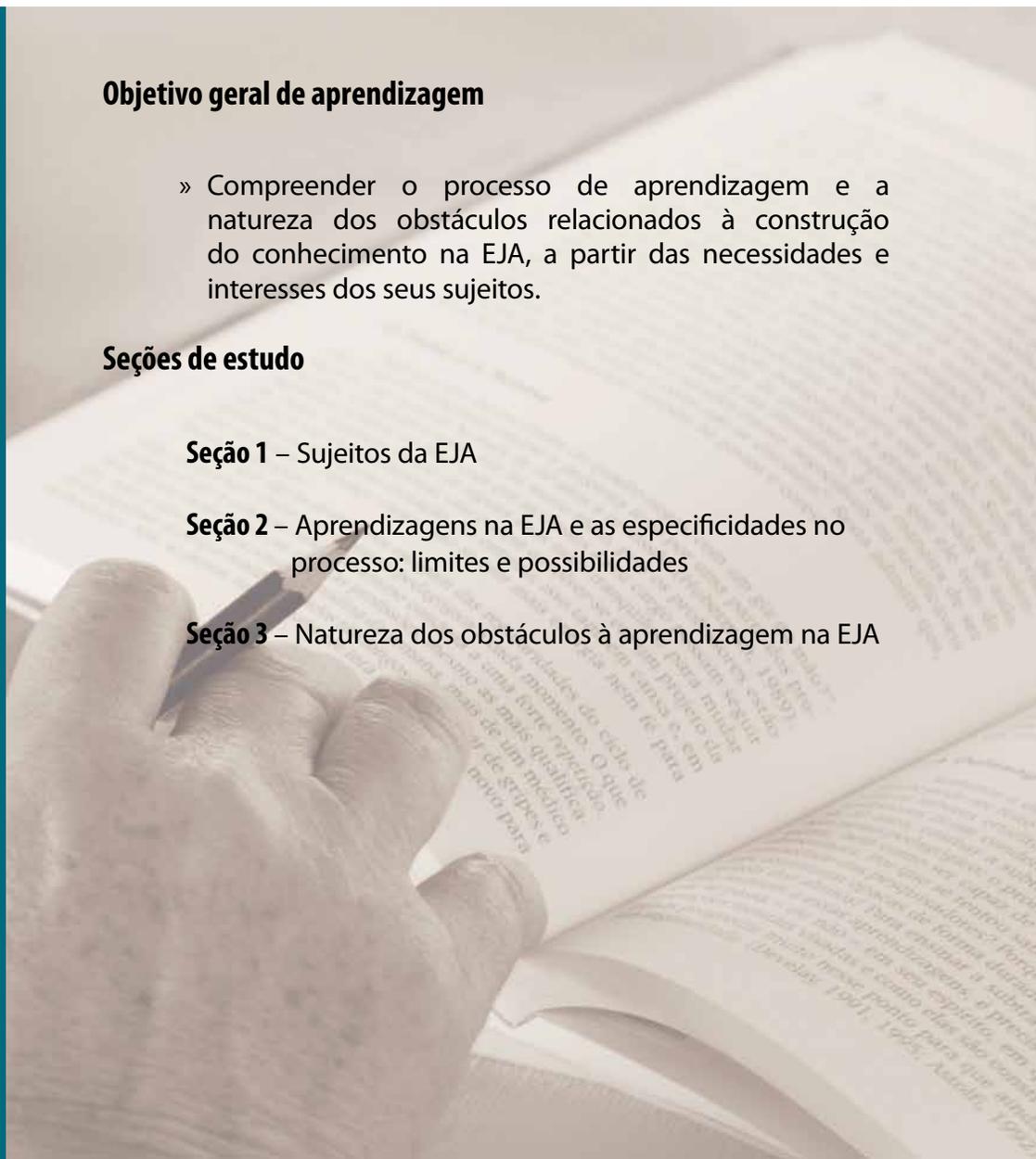
- » Compreender o processo de aprendizagem e a natureza dos obstáculos relacionados à construção do conhecimento na EJA, a partir das necessidades e interesses dos seus sujeitos.

Seções de estudo

Seção 1 – Sujeitos da EJA

Seção 2 – Aprendizagens na EJA e as especificidades no processo: limites e possibilidades

Seção 3 – Natureza dos obstáculos à aprendizagem na EJA



A organização desse capítulo, bem como o seu caráter teórico e metodológico, que subsidiará o debate a respeito da aprendizagem dos sujeitos na EJA, terá as suas interfaces baseadas na classe social, gênero, raça/etnia e o mundo do trabalho dos alunos da EJA.

Desse modo, você estudará a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, sob a seguinte ótica: Seção 1 - Sujeitos da EJA, destacando a questão das diferenças individuais e diferenças idade/nível de escolaridade dos alunos da EJA; Seção 2 - Necessidades, interesses e aprendizagem na EJA, destacando a experiência, a aprendizagem, a independência e a autonomia; Seção 3 - Natureza dos obstáculos à aprendizagem, destacando os elementos dos processos de construção do conhecimento desses sujeitos.

Seção 1

Sujeitos da EJA

Objetivo de aprendizagem

- » Conhecer das diferenças individuais e diferenças idade/nível de escolaridade dos sujeitos da EJA.

O espaço escolar é um dos lugares nos quais se percebem as diferenças existentes entre os sujeitos (biológicas, culturais, sociais, econômicas). Na Educação de Jovens e Adultos (modalidade da Educação Básica às vezes de maneira diferente do ensino regular), situações diversas são encontradas, tais como alunos trabalhadores e de variadas faixas etárias em uma mesma etapa de ensino, tempos diversificados e/ou iniciação tardia.

Segundo Rummert e Ventura (2007, p. 33), a Educação de Jovens e Adultos é

[...] uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. É comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora.

Demonstrada nesse conceito, ao contrário do ensino regular, podemos chamar a Educação de Jovens e Adultos de ensino “não regular”, pois em um mesmo espaço/segmento/etapa de ensino encontramos variadas faixas etárias e tempos diversificados de interrupção de estudos, destinados à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade.

Os motivos da interrupção dos estudos anteriormente realizados por esses alunos da modalidade EJA dizem respeito, geralmente, a fatores econômicos, sociais, cognitivos e culturais; ou seja, em sua grande maioria pararam de estudar, em razão da necessidade de trabalhar, e voltam mais tarde para a escola no desejo de melhorar suas condições de sobrevivência ou conseguir um emprego melhor.

A EJA é uma modalidade que inevitavelmente transborda os limites da escolarização, não deixando de ser educação escolar. Os alunos que pertencem a essa modalidade de ensino, sejam **potenciais** ou não, são aqueles de faixa etária acima daquela considerada “ideal” para frequentar o espaço/segmento/etapa pretendido, e compõem grupos sociais impossibilitados de frequentar o sistema regular de ensino durante seu processo de construção social. São inúmeros os fatores responsáveis por essa distorção: pobreza, violência, inserção precoce no mundo do trabalho, gravidez, entre outros.

Segundo Rummert e Ventura (2007, p. 38-37), é possível compreender que a EJA, bem como os seus sujeitos, são marcados por duas ordens de questões de caráter socioeconômico:

- a) em primeiro lugar, constituem-se expressão histórica da distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos, bem como da negação dos direitos fundamentais, entre os quais, se destaca o direito pleno à educação – para a maioria da classe trabalhadora.
- b) Não obstante, em segundo lugar, a EJA e os seus sujeitos resultam das repercussões internas da reestruturação produtiva, do aprofundamento do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional.

O termo “potenciais” sobre os alunos da EJA refere-se aos 65 milhões de brasileiros da classe trabalhadora, com 15 anos ou mais, sem nenhuma instrução, ou que não concluíram o Ensino Fundamental (IBGE, 2010). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), desses 65 milhões, apenas 4 (quatro) milhões estiveram na escola em 2011.

E, de forma significativa, esse quadro repercute ainda no campo educacional, quando retoma a Teoria do Capital Humano sob os alunos da EJA, sendo eles pensados e entendidos como uma entidade homogênea, com capacidades apenas para realizar o trabalho manual, o que exige pouco conhecimento e especialização.

Teoria do Capital Humano

Essa teoria surgiu em meados dos anos 50, mediante trabalhos realizados por um grupo de economistas neoclássicos da Escola de Chicago/EUA, nomeadamente Edward Denison (1962), Jacob Mincer (1958), Theodore Schultz (1961), Gary Becker (1960) e Milton Friedman (1955), entre outros, obtendo um extraordinário impacto tanto na literatura, como na ação política educacional. Foi rapidamente incorporada aos programas de expansão educacional dos anos 60, levados a cabo na maioria dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Mais tarde, essa teoria foi integrada aos programas de outras agências internacionais, como a Organização Educacional, Científica e Cultural das Organizações Nacionais (UNESCO) e o Banco Mundial.

Outro aspecto que orbita os sujeitos da EJA diz respeito às relações intergeracionais, pois, como relatado acima, um dos aspectos que caracteriza a EJA como um ensino “não regular” é o encontro de faixas etárias e tempos diversificados de interrupção de estudos em um mesmo espaço/segmento/etapa de ensino.

Segundo Durand (2011, p. 173), a relação inter-geracional entre jovens e adultos no espaço escolar apresenta duas referências que se enquadram na corrente teórica geracional:

[...] o aprometido e o do tipo prometido. O primeiro caracterizará uma possível relação não conflituosa entre as duas gerações: jovens e adultos. Entretanto, o tipo prometido ressaltará um caráter mais ameaçador para relação: jovens e adultos.

Sendo essas as situações estabelecidas sobre os sujeitos da EJA no Brasil, por que essa condição de tempos e espaços diversificados, ou diferenças individuais e idade/nível de escolaridade, não são consideradas no processo de aprendizagem na escola?

A partir desse cenário, atente para a complexidade com que, histórico-socialmente, são constituídos os sujeitos da EJA. Tal complexidade não se resume apenas aos 3.906.877 de alunos matriculados em 2012 (MEC/INEP, 2012), mas também aos 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentaram a escola e não possuem o Ensino Fundamental completo. Esse contingente de brasileiros não escolarizados é uma parcela potencial a ser atendida pela EJA.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2012 (MEC/INEP, 2012), a Educação de Jovens e Adultos apresentou uma queda de 3,4% de matrículas, entre 2011 e 2012, totalizando 139.292 milhões de alunos, potenciais para a EJA, fora da escola. A partir desse quadro alarmante, pode-se dizer que a EJA, sendo uma modalidade da Educação Básica que deveria atender a toda classe trabalhadora, está em seu processo de declínio, ou seja, não está atendendo às demandas e necessidades dos seus sujeitos.

Tendo em vista esses dados, contemple o quadro “Operários”, de Tarsila do Amaral (1933), obra que você já teve oportunidade de ver em outro momento do Curso.

Quadro “Operários” de Tarsila do Amaral (1933)



Tarsila do Amaral (1886 — 1973) foi das figuras centrais na pintura e desenho do Brasil. Participou da primeira fase do movimento modernista brasileiro.

A imagem ao lado de seu quadro “Operários” foi cedida pelo responsáveis organizadores do site oficial **Tarsila do Amaral**.

Disponível em:
<<http://tarsiladoamaral.com.br/>>

O quadro “Operários” foi pintado num momento em que Tarsila do Amaral esteve ligada politicamente ao comunismo, início dos anos 30. Tarsila esteve na União Soviética e participou de reuniões do Partido Comunista Brasileiro. A pintora busca expressar em sua obra o mundo do trabalho, que, podemos dizer, pertencente também aos alunos da EJA. Em sua pintura, percebe-se um grande número de rostos colocados lado a lado, todos extremamente sérios, sem expressão alguma de felicidade. Observe, ainda, que a preocupação não dá lugar a alegria, são pessoas que nos olham fixamente, com o desejo de nos lembrar que é duro o trabalho nas fábricas.

O quadro expressa ainda o cenário político e econômico brasileiro dos anos 30: o processo de industrialização, migração dos trabalhadores, consolidação do capitalismo industrial e de uma classe de trabalhadores marginalizada, explorada e sem escolarização. Ou seja, Tarsila buscou expressar em sua obra um conjunto de símbolos que mostram, de forma categórica, a classe de trabalhadores. Outro aspecto importante a respeito da obra relaciona-se à expressão dos rostos dos operários. Expressões de tristeza, indiferença, cansaço e que representam as péssimas condições de trabalho a que estão submetidos, e a falta de perspectivas que predominava no contexto de opressão da chamada “Era Vargas” (1930 - 1945).

Em geral, o perfil dos sujeitos da EJA, assim como aquele desenhado no quadro “Operários”, é aquele que busca melhores condições de sobrevivência. Confirmando isso, no texto “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”, Oliveira (1999) afirma que o sujeito da EJA é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas. Filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, ou em fábricas, busca a escola tardiamente para se escolarizar.

Assim como Oliveira (1999), há quem afirme que o sujeito da EJA é o mesmo em qualquer país em desenvolvimento, pois a autora, ao se referir em suas pesquisas sobre os sujeitos da EJA, utiliza a expressão “relativamente homogêneo”. Segundo ela, os sujeitos da EJA não tiveram oportunidade de frequentar a escola, ou se afastaram dela por causa do trabalho (e mais tarde o trabalho se tornou um empecilho para que eles voltassem ou começassem a estudar). Outro aspecto definido pela em relação aos sujeitos da EJA é a baixa autoestima desses sujeitos que, em muitos casos, relaciona-se ao fracasso escolar (OLIVEIRA, 1999).

Assim, pensar sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, não se trata apenas de uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, de contexto econômico, cultural e de trabalho em que se inserem. Apesar do recorte etário que o nome da modalidade EJA traz vinculado, esse território da educação não diz respeito apenas a ações educativas, mas até mesmo reflexivas, dirigidas a qualquer jovem, adulto ou idoso. Contudo, delimita um determinado sujeito que esteve ou ainda está afastado da concentração da riqueza material e simbólica expressa no âmbito da educação, e o quadro de precariedade da oferta de ensino público impôs à toda classe trabalhadora um baixo grau de escolarização que perdurou e ainda perdura por quase todo o século XX e XXI (RUMMERT; CIAVATTA, 2010).

Seção 2

Aprendizagens na EJA e as especificidades no processo: limites e possibilidades

Objetivo de aprendizagem

- » Compreender as necessidades, interesses e aprendizagem na EJA, destacando a experiência, a aprendizagem, a independência e a autonomia.

Os alunos da EJA são jovens e adultos oriundos dos segmentos populares, que trazem, na sua grande maioria, uma história de vivências de desigualdades sociais. São jovens e adultos que precisam ser compreendidos como sujeitos históricos-sociais. A centralidade da história, como processo e método, é um princípio fundamental para a prática pedagógica com jovens e adultos, pois possibilita compreender a realidade como um complexo de relações sociais e de forças que se refletem na escola, porém não inexoráveis (RUMMERT; CIAVATTA, 2010).

Reconhecer tais especificidades no processo de aprendizagem na EJA implica compreender que os sujeitos jovens e adultos trazem para a sala de aula características próprias e diferentes em relação à condição de tantas outras pessoas jovens e adultas que não são potenciais alunos da EJA. É necessário entender que os estudantes da EJA não são mais crianças e trazem para esse universo escolar a riqueza e a diversidade da experiência de classe trabalhadora. Isso deveria levar a instituição de ensino a repensar, revendo métodos, seleção e aperfeiçoamento de professores e currículos, pois “o que é diferente acerca do estudante jovem e adulto é a experiência que ele traz para a relação” (THOMPSON, 2002, p. 13).

Portanto, o sujeito da EJA deve ser entendido e analisado a começar por sua própria experiência de vida, pois cada estudante tem um acúmulo de capital cultural (BOURDIEU, 1979). Para o sociólogo **Pierre Bourdieu** (1979), a noção de capital cultural surge da necessidade de se compreenderem as desigualdades de desempenho escolar dos sujeitos provindos de diferentes grupos sociais. Dessa forma, sua sociologia da educação se caracteriza em comparação ao peso do fator cultural e social, na explicação das desigualdades escolares, sem deixar à margem as desigualdades econômicas nas quais os sujeitos da EJA também se encontram.

Pierre Bourdieu

Sociólogo francês, nascido em 1930, tornou-se célebre pelos seus estudos na área da Sociologia da cultura e da educação e também pelas suas teorias no domínio do poder. Na sua obra mais conhecida, "O Poder Simbólico", defende que o poder apenas pode ser exercido por indivíduos que não admitem estar ligados a ele e que não o reconhecem como arbitrário. Faleceu na noite do dia 23 de Janeiro, num hospital de Paris, em consequência de um cancro, aos 71 anos de idade. Catedrático de Sociologia no Colège de France, Pierre Bourdieu era considerado um dos intelectuais mais influentes da sua época. Educação, Cultura, Literatura e Arte foram os seus primeiros objetos de estudo. Nos últimos anos, Bourdieu vinha se dedicando ao estudo dos meios de comunicação e da política. Autor de uma sofisticada teoria dos campos de produção simbólica, o sociólogo procurou mostrar que as relações de força entre os agentes sociais apresentam-se sempre na forma transfigurada de relações de sentido. A violência simbólica, outro tema central de sua obra, não era considerada por ele como um puro e simples instrumento a serviço da classe dominante, mas como algo que se exerce também por meio do jogo entre os agentes sociais.

No seu entendimento, Bourdieu (1979), afirma que o capital cultural pode existir sob três formas. Observe o esquema a seguir:



Nesse sentido, Bourdieu (1979) categoriza as estruturas dos sistemas educacionais, afirmando que as teorias pedagógicas sobre aprendizagem, em sua maioria, tendem a ocultar o poder de reprodução do sistema escolar.

Segundo Saviani (2008) o percurso da educação está ligado ao conceito de modo de produção, pelos quais percorreu a história e vai transformar os modos de educação. Ainda, ele considera a escola um sistema de interesses corporativos e clientelista, e não mais um espaço para atender aos interesses da população.

Tanto Bourdieu (1979) como Saviani (2008), apesar de perspectivas diferentes, analisam o processo de aprendizagem como uma forma de “reprodução social”, onde os indivíduos são construídos socialmente. Segundo Saviani (2008, p. 22), é pela aprendizagem ou pelo ato de educar que “produzimos” direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. Dessa forma, o que interessa para a educação é o “saber objetivo, produzido e acumulado historicamente”. Segundo Saviani,

A compreensão da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma natureza, que produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2008, p. 22).

Tanto na visão de Bourdieu como na visão de Saviani, a aprendizagem possibilita a construção de elementos ou categorias para a apreensão de como se dá a reprodução do capital cultural, da manutenção ou alteração das relações, tanto de força, como também simbólica entre as classes.

Outra noção importante a respeito da aprendizagem, segundo Bourdieu, é a compreensão da relação entre o saber escolar e a forma como os indivíduos percebem a sociedade, as suas relações e as violências simbólicas. Tal noção permite demonstrar para os sujeitos, por meio do processo de aprendizagem, os mecanismos que os indivíduos consideram os naturais, as representações e ideias dominantes.

Bourdieu utiliza a categoria de violência simbólica para descrever o processo pelo qual a classe dominante economicamente impõe sua cultura aos dominados. O sociólogo parte do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico é arbitrário, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural. O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social, e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade através da interiorização da cultura por todos os seus membros. A violência simbólica se expressa na imposição “legítima”

e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima desse processo; ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

Segundo Saviani (2008), podemos compreender que a educação escolar, pelo seu processo de aprendizagem, é capaz de mudar as condições do sistema vigente. Não diferente, mas sob outro olhar, para Bourdieu (1971), as instituições escolares são reprodutoras do sistema vigente. Desse modo, para adotar uma concepção de aprendizagem mais adequada ao sujeito jovem e adulto da EJA, necessariamente precisamos analisar e refletir em qual processo ele está inserido. Isso incita-nos a questionar se, diante de um Estado representativo burguês, cuja laicidade é questionável, qualquer tentativa de ensino, dita emancipatória, promoverá a aprendizagem e apresenta-se aplicável ao estudante da EJA.

Assim, o desejo de tornar o sujeito da EJA emancipado deve estar no horizonte de toda e qualquer ação pedagógica, pois é o princípio pelo qual haveria a possibilidade de rompimento e superação do modelo social capital, além de facultar a instauração de um novo modelo social. Para tanto, é necessária uma nova consciência política e social (emancipação), idealizar a aprendizagem do sujeito da EJA de forma integral considerando suas potencialidades - por meio da Educação e do Trabalho. Nesse sentido, a aprendizagem na EJA deve despertar no aluno a consciência do seu papel na sociedade burguesa instaurando nele um sentimento de busca pela mudança social.

Por fim, um processo de aprendizagem na EJA que promova a emancipação, envolve, necessariamente, algumas características específicas e complexas em um processo coletivo e social. Para que a emancipação possivelmente ocorra, é necessária uma mudança na forma de agir e pensar em sociedade, por meio da formação omnilateral (educação integral - aspectos intelectuais, culturais e trabalho) e superação da alienação do sistema capitalista.

Seção 3

Natureza dos obstáculos à aprendizagem na EJA

Objetivos de aprendizagem

- » Compreender os fatores que interferem na aprendizagem dos Jovens e Adultos da EJA.
- » Compreender as dificuldades de aprendizagens dos alunos da EJA e a relação professor e aluno.

Ao chegar na EJA, você (Professor) vai se deparar com jovens e adultos que se encontram fora de sala de aula há muitos anos e, ainda, com muita incidência, alunos que nunca frequentaram uma sala de aula. Aprender a ler e a escrever para eles é um grande desafio e parece muito difícil. As dificuldades do processo de aprendizagem podem ser grandes, mesmo para aqueles que apresentam um perfil normal de desenvolvimento cognitivo, pois, muitos deles, quando na faixa etária ideal, saíram da escola porque não conseguiam aprender.

Os sujeitos da EJA que procuram as classes dessa modalidade de ensino, não podem ser vistos como “crianças grandes”, que ficaram para sempre cristalizadas e imobilizadas em uma infância com pouca ou nenhuma escolaridade. Ou seja, não se pode iniciar um trabalho pedagógico com jovens e adultos sem considerar o que permite contextualizá-los no que é próprio e característico dessa faixa etária: trabalho, moradia, alimentação, saúde, maternidade/paternidade, manifestações artísticas/culturais/religiosas, etc. (OLIVEIRA, 2012).

Frente a tais características e a partir de pesquisas de teóricos como Vygotsky (1999) (que se dedicou a observar o processamento do desenvolvimento cognitivo), torna-se possível compreender que os indivíduos aprendem de maneiras diferentes e em tempos diferentes, pois recebem influência do meio e de outros indivíduos. Assim, passou-se a respeitar as diferenças, bem como pensar sobre a natureza dos obstáculos à aprendizagem. Para tanto, nessa seção, você compreenderá quais os fatores que interferem na aprendizagem dos Jovens e Adultos da EJA, as dificuldades ou problemas de aprendizagens desses sujeitos e a relação professor e aluno.

De modo geral, em um senso comum coletivo, as pessoas com dificuldades de aprendizagens (ou outras limitações) são representadas no imaginário social por suas “marcas”, que, segundo Moojen (1999), é quando se criam

os preconceitos e estereótipos, desencadeando discriminações alicerçadas em juízos de valor, geralmente dicotômicos, que inscrevem as pessoas nas categorias de más ou boas, melhores ou piores, contributivas ou dependentes e assim por diante.

Segundo Oliveira (1999), alguns estudos sobre processo de aprendizagem na EJA revelam que jovens adultos com dificuldades de aprendizagem geralmente têm menores expectativas para o seu futuro. Eles estão menos propensos a completar a sua escolaridade e mais predispostos a viverem em casa com seus pais até a casa dos 20 e 30 anos. Segundo Oliveira (1990, p. 03),

[...] quando trabalham, e muitos não trabalham, estudos revelam que apenas 50% dos adultos jovens com dificuldades de aprendizagem estão empregados de forma fixa. Eles estão mais propensos a trabalhar em um turno parcial ou em empregos de menor status, com um salário mínimo. Os indivíduos com sérias deficiências de linguagem, déficits de atenção e/ou hiperatividade normalmente enfrentam os maiores riscos para baixas conquistas educacionais e subemprego.

Nesse sentido, Scoz (1994, p. 22) afirma:

[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis, somente, as causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multimensal, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade.

Vale destacar que para frequentar as classes da EJA, os sujeitos jovens e adultos são compelidos a alterar sua rotina cotidiana, deixando de lado afazeres ou até mesmo momentos de descanso e convívio junto aos familiares. Para tanto, esses jovens e adultos investem grande tempo e envolvimento pessoal, requerendo, comumente, atenção e concentração em períodos nos quais o cansaço se faz presente (OLIVEIRA, 1999). Desse modo, pode-se dizer que as dificuldades de aprendizagem dos sujeitos da EJA passam necessariamente por questões de caráter social e individual, podendo repercutir na falta de oportunidades, na aprendizagem e na inserção desse sujeito no mundo do trabalho.

Síntese do capítulo



- » O espaço escolar, em especial o da modalidade da Educação Básica EJA, é um dos lugares no qual se percebem as diferenças existentes entre os sujeitos.
- » Ao pensar sobre os Sujeitos da EJA é importante não se remeter apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, para o contexto econômico, cultural e de trabalho que eles estão inseridos.
- » Com relação às especificidades dos processos de aprendizagem na EJA, você viu que os sujeitos jovens e adultos trazem para a sala de aula características próprias e diferentes em relação à condição de tantas outras pessoas jovens e adultas que não são potenciais sujeitos da EJA.
- » O sujeito da EJA deve ser entendido e analisado a partir da sua própria experiência de vida, pois cada estudante tem um acúmulo de capital cultural (BOURDIEU, 1979).
- » Com relação aos obstáculos à aprendizagem na EJA, você, como professor, vai se deparar com jovens e adultos que se encontram fora de sala de aula há muitos anos e, ainda, com muita incidência, alunos que nunca frequentaram uma sala de aula, bem como muitos jovens que têm se evadido da escola no chamado “período regular” para irem para os cursos de EJA.

Você pode anotar a síntese do seu processo de estudo nas linhas a seguir:

ATIVIDADE B

• O QUE LEVA AS MULHERES A ABORTAREM SENDO QUE É ILEGAL?

ABORTO

• O que é aborto?

Aborto é a interrupção da gravidez pela morte do feto ou embrião, feita sem as regras médicas. Pode ser espontâneo ou provocado. O feto expulso tem menos de 0,5kg e 30 semanas de gestação e tem duração abortiva.

• O aborto provocado é uma decisão da mãe pela vontade das legislações e vontade da mulher gravídica.



Esquema de um embrião com cordão umbilical e placenta.

Os métodos de aborto provocado

Esquema japonês: consiste em esmagar o feto com o dedo do útero da mãe.

Polaridade do líquido amniótico: O abortivo retira o líquido materno do útero e deixa uma substância venenosa no feto.

Operação: é feita utilizando o polegar para fazer o feto sair.

Duração: 1 hora para o aborto. Logo o bebê e todo que se encontra, despendendo-o.

Infelizmente: É um método de dor e parte parciais, há o bebê para fora, deixando apenas a cabeça, mãos, pés que se é grande dor, então introduz um tubo em sua mão que sugere o líquido do útero e bebê para não sofrer.

Condições

No Alemanha maioria o aborto era feita de modo que a mulher tenha a dor de fazer o bebê para o III Reich.

Os países primitivos o aborto, mas a maioria o primeiro sem pena de morte.

O primeiro país a permitir o aborto no prazo de 28 semanas foi a Inglaterra, tornando-se ilegal: decisão para os feministas.




Milhões de espermatozoides vão em direção ao óvulo (O). Consequentemente, apenas um

Fonte: Relatórios das atividades de EJA, acervo pessoal da Professora Vera Marques



Aprenda mais...

- » DURAND, Olga Celestina da Silva. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.) **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. Editora NUP, 2011. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
- » OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, n. 12, 1999.
- » RUMMERT, Sonia Maria; CIAVATTA, Maria. **As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional**. Revista Educação e Sociedade, Campinas-SP, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010.

4

O Ensino na Educação de Jovens e Adultos

Anderson Carlos Santos de Abreu

Neste capítulo, você estudará o ensino na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, o conteúdo está organizado a partir da natureza e especificidades do ensino na EJA, estratégias e metodologias de ensino e as possíveis diferentes formas de organização do ensino na EJA, levando em conta os sujeitos envolvidos e seus saberes.

Objetivo geral de aprendizagem

- » Compreender o ensino na Educação de Jovens e Adultos, a partir de sua natureza e especificidades pedagógicas, conhecendo estratégias e metodologias de ensino que possam alcançar os seus sujeitos e objetivos.

Seções de estudo

Seção 1 – O ensino de EJA: natureza e especificidades das intervenções pedagógicas

Seção 2 – Estratégias e metodologias de ensino para jovens e adultos na EJA

Seção 3 – Formas de organização do ensino

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica com especificidades próprias que deve, por isso, receber um tratamento consequente. Dessa forma, idealizar o ensino para a EJA requer considerar, em seu trabalho pedagógico, naturezas e especificidades próprias, bem como estratégias e metodologias que alcancem os seus sujeitos e objetivos.

Portanto, o desafio apresentado por este capítulo é, não só considerar as especificidades da modalidade EJA, mas também identificar práticas relevantes que permitam, a partir do conhecimento, a construção e a coordenação do raciocínio, a capacidade de análise e crítica, a possibilidade de construir um pensar por categorias e a referência para interpretar fenômenos da sociedade para os alunos da EJA.

As Diretrizes Curriculares para a EJA destacam que ela, como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil do seu alunado ao propor um modelo pedagógico. Essas mesmas diretrizes determinam que a EJA deve desempenhar as funções **repadora**, **equalizadora** e **qualificadora** no processo educacional (BRASIL, 2000).

Frente a esse contexto, bem como ao desafio proposto por este último capítulo, ele será desenvolvido a partir de três seções, sendo a primeira responsável pelo ensino na EJA, sua natureza e especificidades pedagógicas; a segunda seção, responsável pelas estratégias e metodologias de ensino para a Educação de Jovens e Adultos, e a terceira responsável por apresentar as diferentes formas de organização do ensino na EJA, considerando a experiência e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Seção 1

O ensino de EJA: natureza e especificidades das intervenções pedagógicas

Objetivo de aprendizagem

- » Compreender o ensino na EJA, sua natureza e especificidades pedagógicas.

A Educação de Jovens e Adultos, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), estabelece, frente a sua razão de ser, três funções inerentes, mas que ao mesmo tempo determinam como deve ser o processo educacional para essa modalidade nas funções **reparadora**, **equalizadora** e **qualificadora**.



Você já estudou um pouco sobre essas funções no segundo capítulo dessa disciplina. Portanto, agora é hora de lembrar, conhecer um pouco mais sobre elas e compreender por que e como ensinar na EJA frente a sua razão de ser.

A **função reparadora** estaria relacionada à desigualdade social, recebida como herança de uma história passada, que alijou uma parcela significativa da população dos direitos civis da sociedade grafocêntrica, resultante do

[...] 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 prova as inúmeras estatísticas oficiais (BRASIL, 2000, p. 06).

Nesse aspecto, a EJA apresenta uma função reparadora da situação de desigualdade gerada pelo processo histórico, o que significa não só o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

A **função equalizadora** estaria relacionada ao reconhecimento da necessidade do tratamento desigual, como condição para o alcance da igualdade. O tratamento desigual seria uma forma de igualar a todos aqueles que se encontram em situação de desigualdade, pois,

[...] os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (BRASIL, 2000, pg. 10).

A **função qualificadora** relaciona-se ao direito de cada cidadão à educação permanente e teria como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e adequação pode se dar em espaços escolares.

As três funções da EJA trazem em si diferentes dimensões do conhecimento e do direito que identificam a importância e os desafios da EJA, não só como uma oportunidade de escolarização, mas de reparação da história, da possibilidade de equalização, do que é diferente e na perspectiva de qualificação.

A partir disso, a organização do trabalho pedagógico na EJA deve valorizar os interesses individuais e o ritmo de aprendizagem de cada sujeito envolvido no processo, considerando os saberes adquiridos por cada um na informalidade da vida cotidiana e na prática do trabalho, sem desconsiderar o conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade.

No decorrer desse processo na EJA, a prática pedagógica deve estar comprometida com uma metodologia de ensino que favoreça a relação ação-reflexão-ação e possibilite ao aluno a compreensão de suas experiências, a construção de saberes e a assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados.

Dessa forma, a ação docente nos processos de aprendizagem ou da prática pedagógica desenvolverá a autonomia intelectual e o pensamento crítico nos alunos da EJA, objetivando formar cidadãos capazes de lutarem por seus direitos e de se apropriarem dos conhecimentos transmitidos pela Escola e na prática social. Assim, eles serão capazes de conciliar as experiências cotidianas, com o mundo do trabalho, a vida em sociedade e a atividade produtiva para o enfrentamento das novas situações que ocorrem no dia-a-dia e dos inevitáveis conflitos surgidos na sociedade contemporânea.

Seção 2

Estratégias e metodologias de ensino para jovens e adultos

Objetivo de aprendizagem

- » Conhecer a epistemologia do processo de ensino-aprendizagem na EJA para pensar estratégias e metodologias de ensino.

Após realizar algumas reflexões sob a ótica das especificidades descritas nas Diretrizes Curriculares para a EJA (BRASIL, 2000), é de suma importância discutir algumas estratégias e metodologias de ensino para essa modalidade de ensino.

Conhecer o mundo diversificado onde você trabalha ou trabalhará e as formas de produção do conhecimento é o ponto de partida para refletir, compreender e buscar estratégias e metodologias para o ensino da EJA. Assim sendo, serão apresentadas reflexões que procuram centrar-se numa epistemologia do processo de ensino-aprendizagem como uma fundamentação de estratégias e metodologias possíveis para a EJA.

Para que essas estratégias e metodologias de ensino sejam bem sucedidas, você precisa compreender que não está somente na função de mediar, mas também de ensinar, fazendo com que o aluno da EJA compreenda, pela segurança e pelo respeito, a autenticidade dos conhecimentos transmitidos por você. Por tanto, é na relação professor-aluno, considerando suas especificidades e necessidades, que se constroem estratégias e metodologias eficazes para o ensino-aprendizagem.

É nesse trabalho coletivo, instaurado pelo diálogo (o qual requer inúmeras negociações e compartilhamento de interesses), que vão surgindo as possibilidades de construir um mundo de conhecimentos com sentidos, manifestado pelos sujeitos participantes da aula.

Para desenvolver um sistema de relação de modo que, por meio de estratégias e metodologias, o ensino seja facilitado, você precisa elaborar uma compreensão mínima da capacidade de aprendizagem dos alunos. Nesse caso, é mister a compreensão de integração entre capacidade e personalidade (propiciada pela construção subjetiva do sentido), pois o equipamento subjetivo do sujeito cognoscente e abstrato possibilita a aprendizagem por meio de operações cognitivas e formais (VYGOTSKY, 1999).

Para Rubisntein (1985, p.19),

as análises dos componentes e a estrutura das capacidades nos têm levado a distinguir a capacidade em dois componentes: o conjunto mais ou menos harmonioso e acabado das operações (procedimentos mediante os quais se realiza a atividade correspondente), e a qualidade dos processos mediante os quais se regula o funcionamento dessas operações.

Portanto, ao adotar uma determinada estratégia e metodologia para a EJA, você precisa considerar que a capacidade de aprendizagem está conformada por duas dimensões: a operacional e a processual. Os processos e ações que representam essas dimensões vinculam-se a determinados conteúdos integrantes de um conhecimento baseado não somente na experiência e vivências do sujeito, mas também na episteme.



Desse modo, o processo de aprendizagem do aluno da EJA se dá no momento em que o próprio sujeito aprendiz tem acesso aos conhecimentos relacionados com os saberes que já possui.

Com base em Vygotsky (1999), a aprendizagem é, de certa forma, compreendida como um processo de apropriação do sujeito, um processo significativo construtor de sentido e um processo de mudança. Portanto, nessa concepção de ensino-aprendizagem, o professor torna-se o ensinante, aquele que está para além de simplesmente mediar os processos de aprendizagem, mas um organizador, facilitador e produtor do conhecimento.

A partir dessa fundamentação epistemológica de ensino-aprendizagem para a EJA, se faz necessário materializar estratégias e metodologias, que compreendam e considerem não somente os saberes e experiências trazidos pelos alunos, mas o conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade (a episteme).

Estratégias e metodologias de ensino na EJA

Considerando as especificidades e necessidade dos sujeitos da EJA, é que se constroem estratégias e metodologias eficazes para o ensino-aprendizagem, pois essa construção se dá na medida em que conseguimos ler o que vemos e vivemos.

Primeiramente, são necessários observação e registro das situações teórico-metodológicas da EJA. A construção de um planejamento ou plano de ensino deverá ter como constructos os registros da observação com base na prática social, que deve ser desenvolvida em diálogo com a comunidade escolar, contendo os seguintes elementos:

- » Plano de ação/diagnóstico da realidade;
- » Projeto de intervenção pedagógica;
- » Tema selecionado;
- » Leituras das teorias de base sobre o tema;
- » Seleção dos conteúdos;
- » Estratégias de ação;
- » Recursos didáticos, e;
- » Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A ação de planejar estratégias e metodologias eficazes para o ensino-aprendizagem dos alunos da EJA exige conhecimento da realidade, senso crítico, vontade e necessidade de transformar a realidade escolar. Portanto, é necessário estar inserido no espaço da escola, observar e conhecer a realidade da comunidade escolar, pois, a partir dessa etapa, se estabelecem os objetivos que se quer alcançar, as estratégias e metodologias para atingir os objetivos elencados. Tudo isso deve ser fundamentado em teorias, bem como nas atividades que serão desenvolvidas, tornando possível o planejamento e a organização do ensino na EJA.

Organizar e planejar na EJA

O trabalho de organizar e planejar o ensino na EJA tem um forte componente econômico, social, político e educacional. É uma atividade pedagógica complexa devido à evidência da grande heterogeneidade presente nesse grupo, pois se caracteriza não apenas por uma questão de especificidade etária, mas primordialmente por uma questão cultural.

A escola voltada para a EJA é, ao mesmo tempo, um local de confronto de culturas e um local de encontro de singularidades (na grande maioria, são pessoas trabalhadoras oriundas das classes populares). Dessa forma, o trabalho pedagógico na EJA é uma ação política com uma intervenção social de ordem ética, estética e epistemológica.

O trabalho pedagógico com jovens e adultos, que necessitam ter voz e acreditar em si mesmos, vai intervir no social da vida desses sujeitos, na medida em que as atividades, os conteúdos e as avaliações lhes propiciem recursos e ferramentas, para que tenham uma vida de mais visibilidade social, voz e, também, para que considerem que seus destinos não estejam mais atrelados à má distribuição de riqueza e, muito menos, que suas histórias não estejam acabadas.



Para tanto, no ato de planejar, ou seja, ao compor as estratégias e metodologias para o ensino de jovens e adultos, é necessário considerar uma proposta baseada na ação-reflexão-ação. Isso significa considerar uma perspectiva dialética de antítese, análise e síntese, conforme as etapas delineadas na figura ao lado.

Segundo Saviani (2008a, p. 230), “a educação sistematizada, ou o planejamento, para ser tal, deverá preencher os requisitos apontados em relação à atividade sistematizadora em geral”. Portanto, o ser humano é capaz de educar, de modo sistematizado, quando:

a) Toma consciência da situação (estrutura) educacional; b) Capta os seus problemas; c) Reflete sobre eles; d) Formula-os em termos de objetivos realizáveis; e) Organiza meios para alcançar os objetivos; f) Instaura um processo concreto que os realiza; g) Mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação. A partir disso, para organizar e planejar o ensino na EJA, é necessário um estudo da realidade, organização e aplicação do conhecimento, sem deixar de considerar o processo dialético da ação-reflexão-ação. (SAVIANI, 2008a), conforme você pode observar a seguir.

Estudo da realidade:

Investigação acerca da visão de mundo do aluno e da comunidade escolar;
Necessidades políticas e econômicas da escola, da comunidade e dos alunos;
Mobilização para o conhecimento (problematizar);
Temas provindos da problematização;
Falas e pensamentos significativos dos alunos acerca da realidade;
Socialização.

Organização do conhecimento:

Relação entre conceitos cotidianos (senso comum) com os conceitos científicos;
Organização de categorias para análise e aplicação;
Espaço de diálogo entre os alunos e entre alunos e professores;
Atividades, experimentos, elaboração, criação de experiências a serem vividas.

Aplicação do conhecimento:

Diferentes produções dos alunos;
Expressão das aprendizagens.

Assim, é importante planejar, buscando estratégias e metodologias que levem em consideração a necessidade de sobrevivência dos jovens e adultos da EJA, tornando-os também autores e participantes do planejamento. Essa ação é possível, incorporando ao currículo os processos históricos, econômicos, políticos, culturais e sociais que constituem o tempo, as contradições presentes na sociedade, o conhecimento epistêmico e os conhecimentos que constituem a cultura popular.

Seção 3

Formas de organização do ensino na EJA

Objetivo de aprendizagem

- » Compreender as diferentes formas de organização do ensino na EJA, considerando a experiência e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Considerando as diferentes estratégias e metodologias, a organização do ensino é um importante fator da organização democrática escolar. Vygostky (1999) deixa claro que toda a forma de ensino apresenta possibilidade formativa, desde que o mesmo apresente-se organizado e estruturado.

Este infográfico apresentará diferentes estratégias e metodologias para a organização do ensino na EJA, considerando a abordagem teórica, a caracterização da teoria, o conteúdo, os procedimentos metodológicos e a avaliação. Acompanhe!

U **UNIDADE**
Organização do Ensino na EJA por UNIDADE

P **PROJETOS**
Organização do Ensino na EJA por PROJETOS

G **TEMAS GERADORES**
Organização do Ensino na EJA por TEMAS GERADORES

C **TEMAS CULTURAIS**
Organização do Ensino na EJA por TEMAS CULTURAIS

T **COMPLEXO TEMÁTICO**
Organização do Ensino na EJA por COMPLEXO TEMÁTICO

U > **UNIDADE**

Organização do Ensino na EJA por UNIDADE

✓ **Teóricos/Abordagem**

Positivista/Tecnicista

✓ **Caracterização**

Organizada a partir de temas (assuntos ou temas muitas vezes aliados as festividades ou acontecimentos), pretende a transmissão de conteúdos por etapas, estabelecendo o alcance de pré-requisitos.

✓ **Conteúdo**

Conteúdos previamente definidos em Planos de Cursos Anuais divididos por bimestre, fragmentados e hierarquizados.

✓ **Procedimentos pedagógicos**

Atividades a partir de temas, livros, polígrafos, exercícios e conversas.

✓ **Avaliação**

Testagem periódica - avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

P

PROJETOS

Organização do Ensino na EJA por PROJETOS

Teóricos/Abordagem

Racionalismo/Cientificismo

Caracterização

Os problemas ou temáticas podem surgir de um aluno, de um grupo de alunos, da turma ou do professor. O importante é que passe a ser de todos, com o envolvimento afetivo na definição dos objetivos, das etapas na participação das atividades e do processo de avaliação.

Conteúdo

Deixam de ter um fim em si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação e o desenvolvimento dos alunos. Nova sequenciação, processo de ir e vir e os conteúdos são vistos de forma mais abrangente: sistematização dos conteúdos.

Procedimentos pedagógicos

Problematização: conhecimentos prévios, expectativas e objetivos.
Desenvolvimento: pesquisa, entrevista e debates.
Síntese: a) conceitos, valores, procedimentos construídos;
b) informações adquiridas;
c) questões esclarecedoras;
d) novos problemas a serem resolvidos.

Avaliação

Processual: produção dos alunos; observações e testagem.

G

GERADORES

Organização do Ensino na EJA por TEMAS GERADORES

Teóricos/Abordagem

Educação Popular

Caracterização

Centraliza o processo de ensino--aprendizagem, já que sobre ele se darão estudos, pesquisas, análises, reflexões, discussões e conclusões articuladas com a realidade e com a prática social dos alunos. A partir dessa organização, é possível propiciar um vínculo significativo entre o conhecimento e a realidade local, envolvendo o professor na prática do fazer e de pensar o currículo.

Conteúdo

Os temas ou subtemas são retirados da realidade vivida, de situações limites, das experiências e vivências dos alunos em diálogo com o conhecimento científico que permitirão a construção dos inéditos--viáveis.

Procedimentos pedagógicos

Ensino, pesquisa e investigação da realidade, promovendo discussões e questionamentos elaborados pelos alunos. Investiga o interesse da comunidade escolar, bem como sua realidade. A partir disso, é feita a escolha de um tema gerador organizando-o e sistematizando-o.

Avaliação

Processual, dialógica e emancipatória. Pressupõe momentos frequentes de reflexão sobre a prática.

C

> CULTURAIS

Organização do Ensino na EJA por TEMAS CULTURAIS

✓ Teóricos/Abordagem

Multiculturalista - múltiplos costumes, diferentes lugares de discurso. Teoria crítica do currículo.

✓ Caracterização

A realidade existe tanto quanto os olhares; ela é o que falamos sobre ela. Muitas realidades devem ser descobertas, tantas quantas nominadas; envolvem transformações no papel de educadores, intelectuais da educação que agem movidos por interesses de poder saber.

✓ Conteúdo

O tema cultural é retirado de diversas práticas, atribuído de muitas significações, com diversos discursos, incorpora os processos históricos (políticos, sociais, materiais), as contradições sociais, as experiências dos alunos e professores, os conhecimentos "subjugados" que costumam construir a cultura chamada popular.

✓ Procedimentos pedagógicos

A distinção entre teoria e prática é superada pelo conceito do discurso e de práticas discursivas. Para tanto, é proposta a historização do tema cultural, ou seja, os conhecimentos dos sujeitos que falam deles e através deles e o seu discurso.

✓ Avaliação

Pretende que os alunos reconheçam suas escolhas culturais, o que lhes é significativo.

T

> TEMÁTICO

Organização do Ensino na EJA por COMPLEXO TEMÁTICO

✓ Teóricos/Abordagem

Concepção socialista da educação enriquecida pela sociologia do currículo.

✓ Caracterização

Centraliza o processo ensino-aprendizagem e considera, para tanto, um conjunto de diretrizes: socioantropológica, epistemológica, filosófica e pedagógica. Provoca o trabalho coletivo entre os professores, alunos e comunidade, e se preocupa com a prática e a realidade social.

✓ Conteúdo

Estudo de um fenômeno através de um complexo de conceitos que se organizam em campos conceituais transversalizados que subordinam as áreas do conhecimento. Fenômenos locais contextualizados numa sociedade que lhe confere múltiplos significados. São conteúdos gerados por princípios e temas oriundos das áreas do conhecimento que viabilizam uma leitura de mundo mais crítica e consciente.

✓ Procedimentos pedagógicos

Diálogo: tensionamento entre o saber popular e o saber científico; investigação da realidade dos interesses da comunidade, investigação da realidade dos interesses da comunidade; pesquisas; discussões; questionamentos elaborados pelos professores e alunos.

✓ Avaliação

Processual e dialógica, pressupondo momentos frequentes e cooperativos de reflexão sobre a prática entre todos os envolvidos. Aplicação dos conhecimentos aprendidos.

Concluindo o estudo desse capítulo, você teve a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino na EJA, compreendendo as especificidades dessa modalidade de ensino, bem como estratégias, metodologias e as possíveis diferentes formas de organização do ensino na EJA, levando em conta os sujeitos envolvidos e os seus saberes. Agora é com você... Continue a construção do seu conhecimento por meio de outras leituras e pesquisas.

Síntese do capítulo



- » Idealizar o ensino para a EJA requer considerar, em seu trabalho pedagógico, naturezas e especificidades próprias, bem como estratégias e metodologias que possam alcançar os seus sujeitos e objetivos.
- » As Diretrizes Curriculares para a EJA destacam que ela, como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil do seu alunado ao propor um modelo pedagógico.
- » As Diretrizes Curriculares Nacionais determinam que a EJA deve desempenhar as funções **reparadora**, **equalizadora** e **qualificadora** no processo educacional.
- » A **função reparadora** estaria relacionada à desigualdade social, recebida como herança de uma história passada, que alijou uma parcela significativa da população dos direitos civis da sociedade grafocêntrica.
- » A **função equalizadora** estaria relacionada ao reconhecimento da necessidade do tratamento desigual, como condição para o alcance da igualdade.
- » A **função qualificadora** está relacionada ao direito de cada cidadão à educação permanente, e teria como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se dar em espaços escolares.
- » A organização do trabalho pedagógico na EJA deve valorizar os interesses individuais e o ritmo de aprendizagem de cada sujeito envolvido no processo, considerando os saberes adquiridos por esses sujeitos.



Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos esteve, por muito tempo, voltada para um universo de pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade própria. Nesse caso, a EJA objetivava proporcionar a elas oportunidade de elevar sua escolaridade por meio de novos conhecimentos que pudessem ser utilizados nas diferentes relações cotidianas. Hoje, no entanto, temos observado que, além do público com o perfil mencionado, há também um grande número de adolescentes que se evadem da chamada “escola regular” para frequentar os Cursos de EJA.

Isso tem suscitado algumas interrogações, tais como: a quem se destina hoje a EJA? Essa modalidade tem hoje, ainda os mesmos princípios preconizados na sua origem? Como a sociedade, de forma geral, incluindo a comunidade acadêmica, percebe a EJA na atualidade? O que tem atraído os adolescentes para a EJA? Por que, mesmo tendo na atualidade fácil acesso à escola e ao processo de escolarização, ainda assim esses jovens procuram pela EJA, que, em sua origem e cultura, destina-se ao processo de equidade social? Estarão eles em busca de algum elemento que a considerada “escola regular” não tem atendido? Se tal questionamento procede, que elementos poderiam ser esses?

Os questionamentos aqui arrolados, dentre tantos outros que o conteúdo deste Caderno Pedagógico certamente proporcionou a você, aluno, não têm a pretensão de ser conclusivos ou arrogantes, mas provocativos no sentido de refletirmos o contexto da Educação Básica, incluindo a EJA. E dando prosseguimento a esse movimento de questionamentos, fica a provocação para a comunidade acadêmica no sentido de refletirmos e avançarmos social e academicamente, no que tange aos questionamentos que aparecem e tangenciam o contexto de EJA no Brasil.

Para tal, é importante destacar que assumimos aqui a concepção ampliada de Educação de Jovens e Adultos, não limitando-a apenas ao processo de escolarização, mas reconhecendo no trabalho realizado na EJA a educação como direito humano fundamental para a constituição de jovens e adultos e (talvez) adolescentes autônomos, críticos e ativos frente à realidade em que vivem.

Assim, desejamos que essa disciplina tenha proporcionado elementos agregadores em seu processo de formação, e que esses elementos o auxiliem em sua inserção e/ou atuação no campo da docência.

Bons estudos e sucesso na trajetória.

Cordialmente,

Organizadoras e autores.



Autores

Vanessa de Almeida Maciel (Org.)

Graduada em Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais e Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005). Atuou como professora da disciplina de Didática Geral para as licenciaturas no Departamento de Metodologia e Ensino - MEN/CED/UFSC (2005-2007), Coordenadora de Tutoria e Professora Tutora em Educação a Distância, do Curso de Especialização em Gestão Escolar (2007-2008) na modalidade a distância, pela UFSC. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, didática, educação a distância, formação de educadores. Atualmente, é professora da Universidade do Estado de Santa Catarina, do Centro de Educação a Distância (CEAD).

Vera Márcia Marques Santos (Org.)

Graduada em Pedagogia, habilitação Orientação Educacional (1994). Especialista em Educação Sexual (1997) e Mestre em Educação e Cultura (2002), ambos pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com intercâmbio na Universidade de Lisboa – Portugal. Atuou por quatorze anos na Rede Municipal de Educação do Município de Florianópolis/SC, em atividades específicas na EJA, com experiência em alfabetização de adultos e coordenação pedagógica na EJA. Atualmente, é professora efetiva no CEAD/UDESC, ocupando também o cargo de Diretora de Extensão do Centro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sexualidade Humana, Líder do Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade, atuando principalmente na formação de professores, com os temas: Educação Sexual, Sexualidade Humana, Violência Sexual contra crianças e adolescentes e Educação de Jovens e Adultos.

Anderson Carlos Santos de Abreu

Graduado em Pedagogia (2005) e Filosofia (2011) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Professor da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Florianópolis, com ênfase na modalidade Educação de Adolescentes e Educação de Jovens e Adultos (2004-). Tem experiência como professor/tutor na área de Educação Superior com ênfase na formação continuada de professores de PROEJA na modalidade EaD (2013-2014) e como coordenador de tutoria do Curso de pós graduação lato sensu de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA (2013-2014). Atualmente, é aluno matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Curso de Mestrado (em vias de conclusão) e integrante do Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos - EPEJA/CED/USFC (2012).

Lêda Letro Ribeiro

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994). Mestre em Educação: Educação, Estado e Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Professora da Educação Básica, com ênfase na modalidade Educação de Adolescentes e Adultos Educação de Jovens e Adultos (1993-2010). Tem experiência como professora/tutora na área de Educação Superior com ênfase na formação continuada de professores de EJA, na modalidade EaD (2008-2010), e como auxiliar de coordenação pedagógica do Curso de pós graduação lato sensu de Especialização de Professores em Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade (2011-2013). Atualmente, é aluna matriculada no Curso de Graduação em Psicologia da UFSC e Integrante do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho - GEPETO/CED/UFSC (2011).

Parecerista

Ines Soares Nunes Poggio

Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1994). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001). Atualmente é docente do Instituto Federal Catarinense - IFC e docente bolsista (UAB/CAPEs) da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/CEAD, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Gestão Educacional, Escola Pública, Gênero e Diversidade.

Capítulo 1

1. Leia o texto abaixo e, em seguida, destaque as características da educação de adultos no II Império e que ainda permanecem nos dias atuais. Em um pequeno texto, registre sua percepção sobre a permanência dessas características ainda hoje.

Comentário:

Na sua resposta, você deverá construir um texto, apontando as características da educação destinada à educação dos adolescentes, jovens e adultos, no decorrer do II Império, e que podem ser encontradas ainda hoje na EJA. Por exemplo, a manutenção da oferta de turmas e aulas prioritariamente no turno da noite.

2. Segundo Ferraro (2002, p. 16), em consequência das campanhas de alfabetização ocorridas no interregno (1950/60),

verificou-se a maior queda porcentual [de analfabetismo] desde o primeiro até o último censo. Na realidade, descontadas as pequenas “perturbações” de tendência verificadas nas décadas de 1940/50 e 1950/60, teríamos um movimento de queda muito regular, numa curva em leve descenso em todo o período de 1890 a 2000.

Analisando a tabela a seguir, verifique se a afirmação de Ferraro (2002, p. 16) é verdadeira ou falsa. Para encontrar a resposta para a esta questão, qual metodologia você utilizou? A que conclusão você chegou?

Comentário:

Para essa resposta, é importante você confrontar o período citado pelo autor a cada um dos interregnos que aparecem nas linhas da tabela, demonstrando o raciocínio lógico que você desenvolveu para chegar à sua conclusão.

Capítulo 2

1. Analise o quadro a seguir, no qual são apresentadas partes das Leis nº 5692/71 e nº 9394/96 relativas à educação de adultos, e redija um texto de aproximadamente 15 linhas, identificando os elementos que mudaram e os que permaneceram entre elas, bem como a relação desses elementos com o processo de redemocratização do Brasil.

Comentário:

Nessa atividade, você deverá observar que a organização da LDBEN mudou em relação à LDB, e com ela o número de artigos referentes à educação destinada às classes subalternas, buscando refletir sobre os fatos históricos que marcaram a década de 90 e se esses fatos possuem relação com a redução da idade mínima de sujeitos para acesso à EJA, dentre outros elementos.

2. Você já deve ter lido sobre a ONU e a UNESCO, ou visto propagandas na televisão mencionando essas organizações Multilaterais. Com base nos estudos desse capítulo e no texto apresentado a seguir, escreva qual é a sua percepção com relação a essas organizações no campo da Educação no Brasil..

Comentário:

Nesta questão, você deve primeiramente descrever qual é a sua percepção da UNESCO no campo da Educação no Brasil. Em seguida, confronte a sua percepção sobre a definição de UNESCO com a apresentada por esses autores e reflita sobre a sua percepção inicial.

Capítulo 3

1. Com base nos estudos realizados ao longo dessa disciplina, escolha, entre a proposta de atividade A e B, a que a seu ver mais contribui para romper com o cenário apresentado nos séculos XX e XXI, sobre o baixo grau de escolarização. Em seguida, justifique sua escolha com argumentos que conduzam esses sujeitos à inserção num processo de autonomia, de rompimento com os obstáculos que podem cercar a sua aprendizagem.

Atenção: para a sua escolha, considere que a atividade A é uma proposta da professora que se sente incomodada com notícias que conduzam a um contexto de alto índice de abortos na comunidade onde trabalha com alunos da EJA. Já a atividade B surge do interesse de um grupo de alunos dessa mesma comunidade, e esse interesse gerou a problemática apresentada no folder, que será desenvolvida com o apoio das diferentes áreas do conhecimento à disposição desses alunos no espaço educativo em que se inserem.

Comentário:

Nessa atividade, o acadêmico terá que dar retorno de sua compreensão acerca da especificidade de EJA, considerando que o conteúdo a ser trabalhado com esses sujeitos de EJA deverá estar de acordo com seus anseios e necessidades sociais.

Capítulo 4

1. Nesse capítulo, você estudou as estratégias e metodologias de ensino na EJA, considerando a abordagem teórica, a caracterização da teoria, o conteúdo, os procedimentos metodológicos e a avaliação, além de conhecer as diferentes possibilidades de organização do ensino por **unidade, projetos, temas geradores**, por **temas culturais** e por **complexo temático**. Nesse contexto, escolha uma das possibilidades de organizar o ensino e elabore um Plano de Aula, justificando sua escolha e não esquecendo de caracterizar o público alvo (se adolescentes, trabalhadores com mais idade, turma heterogênea, entre outros).

Comentário:

Nessa atividade, o acadêmico deverá demonstrar sua compreensão acerca da especificidade da EJA, considerando o processo ensino-aprendizagem, tendo em mente que o aluno somente se envolverá com atividades que possam atender as suas demandas do universo adulto, levando em conta o mundo do trabalho e demais prioridades.





AMMANN, S. B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ANZORENA, Denise Izaguirre. **A formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura**. 183 f. 183 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2010.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo para além da alfabetização (1952-1963)**. [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 149 p. ISBN 978-85-7983-130-0. Available from SCIELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 03 junho 2014.

BENITE, Anna M. Canavarro; FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.18 nº.67. Rio de Janeiro. Abr./Jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200011> Acesso em: 06 de fev. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction – critique sociale du jugement**. Paris, Minuit, 1979.

BRASIL. 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 junho 2014.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: maio de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 04 junho 2014.

_____. Constituição: República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 02 junho 2014.

_____. Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968. Institui a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62455-22-marco-1968-403852-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 maio 2014.

_____. Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 maio 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 maio de 2014.

_____. **Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos**. MOBRAL: Sua Origem e Evolução. Rio de Janeiro, 1973.

_____. Salto Para O Futuro - Educação Ao Longo Da Vida: Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?item_id=3732&option=com_zoo&view=item>. **Acesso em: 16 maio de 2014.**

COSTA, Ana Luiza de Jesus da. **As Escolas Noturnas Do Município Da Corte**: Estado Imperial, Sociedade Civil E Educação Do Povo. Educ. Soc., Campinas, v. 32, nº. 114, p. 53-68, jan.-mar. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 abril 2014.

DEFOURNY, Vincent. **Marco Estratégico para a UNESCO no Brasil**. UNESCO Brasília. Outubro de 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147544por.pdf>. Acesso em: 05 abril 2014.

DELORS, Jacques e outros (1998): Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, MEC, UNESCO.

DI PIERRO, Maria Clara de. **Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil**: um estudo do caso de Porto Alegre (RS) (1996) Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=1996133005010001P9>. Acesso em: 04 junho 2014.

ENEJA. 1999. http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_rio_1999.pdf

FÁVERO, Osmar. **Portal dos Fóruns de EJA**. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>>. Acesso em: 04 junho 2014.

FERNANDES, Elisângela. Analfabetismo: dez anos depois, não saímos do lugar. **Nova Escola**, Edição 254, agost. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/analfabetismo-dez-anos-depois-nao-saimos-lugar-697865.shtml?page=2>> Acesso em: setembro 2012.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educ. Soc.** vol. 23. nº 81. Campinas. Dezembro de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100003&script=sci_arttext> Acesso em: 04 junho 2014.

FERREIRA, Jorge. A estratégia do confronto: a frente de mobilização popular. **Rev. Bras. Hist.** vol. 24, nº. 47, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000100008&script=sci_arttext> Acesso em: 02 junho 2014.

FERRETTI, Celso João. **Só a educação salva**: o Projeto Minha Gente e a política educacional brasileira. Em Aberto, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set. 1992.

FILHO, Manoel Bergstrom Louenço. **A pedagogia de Rui Barbosa**. (org.) Ruy Lourenço Filho – 4. Ed. rev. ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: < http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/doc/artigos/a-j/fcrb_manoelbergstrom_pedagogia_de_rui_barbosa.pdf>. Acesso em: 03 maio 2014.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital imperialismo**: teoria e história. 3ª ed. Rio de Janeiro. EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna Maria Canavarro. **Educação de Jovens e Adultos, Caracterizando o Perfil do Egresso do Projovem:** uma Experiência na Formação de Professores em Educação em Ciências e Matemática. Disponível em: http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/216-1-A-gt12_friedrich_ta.pdf> Acesso em: 01 fev. 2014.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos.** Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

G1. **IBGE indica que analfabetismo cai menos entre maiores de 15 anos.** Brasília. 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/ibge-indica-que-analfabetismo-cai-menos-entre-maiores-de-15-anos.html>. Acesso em: 06 março 2014.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá and MENEZES, Sônia Maria Carvalho de. Educational evaluation and adult education. (Avaliação educacional e educação de adultos) Caderno de Pesquisa. [online]. 1973, n.08, p. 5-110. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/197.pdf> . Acesso em: 02 maio 2014.

GONDRA, José Gonçalves. **O Veículo de Circulação da Pedagogia Oficial da República:** a Revista Pedagógica. Revista Brasileira Est. Pedag., Brasília. V.78, n. 188/189/190, p. 374-395, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/280/282>> Acesso em: 02 maio 2014.

HADDAD, Sergio. **Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos.** In: Em Aberto. Brasília: ano 11, nº 56, outubro/dezembro de 1992.

HINZEN, Heribert. Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA. Instituto para Cooperação Internacional da Associação Alemã de Educação de Adultos. Tradução: Alexandre Fernandez Vaz. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

IRELAND, Timothy. 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/contextoconfintea.pdf>>. Acesso em: 05 março 2014.

IRELAND, Timothy. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática.— Brasília : UNESCO, 2008 p. 25. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 03 abril 2014.

IRELAND, Timothy. Unesco - Conferência Internacional De Educação De Adultos - Confinte. Contextualização dos CONFINTEA's anteriores à CONFINTEA VI Em reunião da CNAEJA/MEC, 25 e 26/02/08, Salvador-BA. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/contextoconfinte.pdf>>. Acesso em: 03 abril 2014.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados:** uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. [The adult learner]. Traduzido por: Sabine Alexandra Holler. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. 388 p. (LAB SSJ - Educação e Negócios).

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: Magalhães, João Paulo de A. Et alli. (Org.). *Os anos Lula. Contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. RJ: Garamond, 2010, p. 369-412.

LIMA, Júlio César; Neves, Lúcia Maria Wanderley; Pronko, Marcela Alejandra. **Trabalho Simples**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trasim.html>>. Acesso em: 15 de abril de 2013.

LOURENÇO FILHO, M. B. **O problema da educação de adultos**. 1945, RJ. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/prob.edu_.pdf> Acesso em: 03 maio 2014.

MACHADO, Marta Correa. Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. **Rev. adm. contemp.** vol.15 no.6 Curitiba Nov./Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552011000600015&script=sci_arttext> Acesso em: 20 jan. 2013.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Educação escolar na Primeira República:** memória, história e perspectivas de pesquisa. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2014.

MARTINE, G. 1984. **Os dados censitários sobre migrações internas:** evolução e utilização. In: ABEP (Associação Brasileira de Estudos Populacionais). *Censos consensos contra-sensos*. Anais do III Seminário Metodológico dos Censos Demográficos. Ouro Preto, ABEP/Fundação Ford.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)**. Translated by Jeffrey Hoff. *Estud.soc.agric.*, 2006, vol.2, Disponível em: <http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-05802006000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 fev. 2014.

MOOJEN, S. **Dificuldades ou transtornos de aprendizagem?**. In: Rubinstein, E. (Org.). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

NEVES, Lúcia M. W. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Ari Batista de. **A Educação do Adulto**. Instituto Andragógico de Desenvolvimento Humano. Disponível em: http://www.brafil4.com.br/servidor/iand/arquivos/serie_facilitacao_aprendizagem/2_A_Educacao_do_Adulto.pdf. Acesso em: 27 maio 2014.

OLIVEIRA, Ari Batista de. **Andragogia** - A Educação de Adultos em Andragogia. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/andragogia/andragogia-educa%C3%A7%C3%A3o-de-adultos#.UnFeuVCkqWY>> Acesso em: 20 jan. 2010.

OLIVEIRA, Cecilia Helena de Salles. O Museu Paulista da USP e a memória da Independência. **Cad.** CEDES vol.22 nº. 58. Campinas. Dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000300005>. Acesso em: 06 de fev.2014.

OLIVEIRA, Eduardo Romero de. A idéia de império e a fundação da monarquia constitucional no Brasil (Portugal-Brasil, 1772-1824). **Tempo** vol. 9. n. 18. Niterói Jan./Jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-77042005000100003&script=sci_arttext> Acesso em: 06 de fev. 2014.

PALMEIRA Moacir. Modernização, Estado e questão agrária. **Estudos avançados**. vol. 3 nº.7. São Paulo. Setembro/Dezembro de 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300006&script=sci_arttext> Acesso em: 06 de fev. 2014.

PRATES, Marco. Como o analfabetismo se distribui pelo Brasil. **Exame.com**. São Paulo. 2012. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/como-o-analfabetismo-se-distribui-pelo-brasil>. Acesso em: 12 nov. 2012.

RAMOS, Alexandre Luiz. Acumulação flexível & Direito do Trabalho. **Revista de Ciências Humanas**, V. 15, Nº. 22. SC. ED. UFSC, setembro, 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/23488/pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

RIBEIRO, Lêda Letro. **Formação inicial do professor de Educação de Jovens e Adultos: projeto para o futuro?**. f. 206 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa, Florianópolis, SC, 2013.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo**. Educ. rev. vol.28 n. 3 Belo Horizonte. Sept. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000300011&script=sci_arttext> Acesso em: 12 maio 2014.

RUBINSTEINS, S. L. **El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica**. Havana: Pueblo y Educación, 1985.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, nº. 29, p. 29-45, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria; CIAVATTA, Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

SANTOS, Carlos César Ribeiro. **Andragogia: Aprendendo a ensinar adultos** Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos10/402_ArtigoAndragogia.pdf>. Acesso em: 27 de dezembro de 2013.

SAVIANI, Demerval. **A Nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 4ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2000.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeira aproximação**. 10. Ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval (2008b). Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 6, n. 2, jul.-out., p.213-231,2008.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

SGUISSARDI, Carla Alves et al. **Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos A Aprendizagem de Adultos**. Trabalho apresentado para a Conclusão do Curso de Formação de Coordenador em Dinâmica dos Grupos da Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos, como

requisito à obtenção do título de Especialista. Orientação: Laucemir Pessine e Carmen Santana. Curitiba. 2006. Disponível em: <file:///D:/downloads/2012_aprendizagem_de_adultos.pdf> Acesso em: 20 jan. 2010

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Marília Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

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

SOARES, Leôncio José Gomes. A Educação de Jovens e Adultos. Momentos Históricos e Desafios Atuais. In: **Presença Pedagógica**. V.2 n.11 set/out de 1996.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462005000200012&script=sci_arttext >. Acesso em: 12 fev. 2014.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a Educação De Jovens E Adultos no Brasil** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 06 de fev. 2014.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo**: Uma articulação possível?. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a11v2690.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2014.

UNESCO. Disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/perfil_unesco.htm>. Acesso em: 02 jan. 2014.

UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/>. Acesso em: 03 jan. 2014.

VELHO, Débora De Lima. **Classe multisseriada e formação docente**: relatos de uma professora do campo. Disponível em: [Jungeshttp://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/481/435](http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/481/435). Acesso em: 13 maio 2014.

VYGOSTKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Cortez, 1999.

WERTHEIN, Jorge. **Crenças e esperanças**: avanços e desafios da UNESCO no Brasil. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.