

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Airam Regina de Aquino Martins

**Propostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos: expressões
ideopolíticas da política educacional no âmbito dos municípios**

Juiz de Fora
2023

Airam Regina de Aquino Martins

Propostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos: expressões ideopolíticas da política educacional no âmbito dos municípios

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Martins, Airam Regina de Aquino.

Propostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos : expressões ideopolíticas da política educacional no âmbito dos municípios / Airam Regina de Aquino Martins. -- 2023.
182 f.

Orientador: Rubens Luiz Rodrigues

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Política curricular. 3. Pedagogia das competências. I. Rodrigues, Rubens Luiz, orient. II. Título.

Airam Regina de Aquino Martins

Propostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos: expressões ideopolíticas da política educacional no âmbito dos municípios

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 25 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Rubens Luiz Rodrigues - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Geruza Cristina Meirelles Volpe
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Mariana Cassab Torres
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva
Universidade Federal de Ouro Preto

Dra. Rita de Cássia Oliveira
Universidade do Estado de Minas Gerais

Juiz de Fora, 12/09/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Rubens Luiz Rodrigues, Professor(a)**, em 25/09/2023, às 12:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RITA DE CASSIA OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 25/09/2023, às 15:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Cassab Torres, Professor(a)**, em 25/09/2023, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geruza Cristina Meirelles Volpe, Professor(a)**, em 27/09/2023, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva, Usuário Externo**, em 18/10/2023, às 19:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1466255** e o código CRC **5E8FC31D**.

Aos meus amados pais, Maria do Carmo e Expedito Lucas, que sempre me apoiam na jornada da vida e que estiveram amorosamente ao meu lado em mais este caminho. Muito obrigada por serem pessoas de cuidado e afeto para a família e todos que se aproximam.

AGRADECIMENTOS

A Deus cuja presença sinto em minha vida e a quem cultuo com a intenção de ser uma pessoa melhor nas realidades em que me encontro!

À minha irmã, irmãos, cunhado e cunhadas – Simone e Fabiano, Alexandre e Patrícia; Guilherme e Silvana; Daniel e Danielle – por todo amor e união que experimentamos, por toda a diversidade que nos ensina a conviver. Cada uma e cada um, à sua maneira, me ajudaram a trilhar esse caminho! Obrigada pelas conversas de apoio, pelos puxões de orelha, pelas trocas de ideia, pelos gestos de carinho!

Às minhas sobrinhas Laiza, Vitória e Lys e ao meu sobrinho Pedro por toda a alegria e orgulho que trazem ao coração da Titia/Madrinha!

Ao meu orientador e amigo, Rubens Luiz Rodrigues, agradeço imensamente por todos os ensinamentos, por todas as conversas, por toda paciência nos meus momentos de dificuldade ao longo desse percurso!

Às professoras Geruza Cristina Meirelles Volpe, Mariana Cassab Torres e Rita de Cássia Oliveira por todas as contribuições desde a qualificação e por terem aceitado compor a banca de defesa! A cada uma de vocês, minha gratidão pelos ensinamentos e convivência ao longo dos anos!

À professora Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva, estudiosa do campo da EJA e companheira de militância no Fórum Mineiro de EJA, por prontamente aceitar compor a banca de defesa!

À professora Analise de Jesus da Silva, aguerrida defensora da educação e da EJA, em particular, por suas contribuições na banca de qualificação e por todas as oportunidades de convivência e aprendizado!

À professora Elita Betânia de Andrade Martins e ao professor Hajime Takeuchi Nozaki que aceitaram compor a banca!

À professora Regina Magna Bonifácio de Araújo, minha professora na graduação, que reencontrei como estudiosa do campo da EJA e companheira de militância no Fórum Mineiro de EJA, por ter aceitado compor a banca!

Ao professor Francisco André Silva Martins, estudioso das juventudes, da educação popular e da EJA, o companheiro Chico de militância no Fórum Mineiro de EJA, por sua disponibilidade em compor a banca e pelas oportunidades de aprendizado.

À professora Beatriz de Basto Teixeira pelos conhecimentos partilhados e pela convivência!

Aos professores André Martins, Hajime Nozaki e Rubens Luiz Rodrigues pelas disciplinas em que cursei com vocês, elas mudaram a minha forma de ver o mundo!

Aos educandos da EJA por sua existência e resistência que motiva meus estudos e militância!

Às educadoras e educadores com quem tive e tenho a oportunidade de conviver atuando na educação básica pública pelas trocas, pela força nas lutas, pela convivência cotidiana no trabalho!

Às companheiras e companheiros do Fórum Mineiro de EJA pela oportunidade de aprender sempre e exercitar a militância em defesa do direito de todos à educação!

RESUMO

Esta pesquisa objetivou evidenciar os fundamentos ideopolíticos das propostas curriculares para a educação de jovens e adultos no âmbito de três capitais Brasileiras. Realizou-se a pesquisa documental das propostas curriculares de Manaus (AM), São Luís (MA) e São Paulo (SP). O processo de análise foi realizado em uma perspectiva crítica. Embora o processo de revisão/elaboração das propostas não tenham se desvinculado do alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a pesquisa aponta que as mesmas não representam simples submissão à Pedagogia das Competências. A análise revela que as políticas são marcadas por contradições, por exemplo, coexistem na política curricular do município de São Paulo a ideia de currículo não linear, diálogo, equidade, educação integral, inclusão e as noções de competência e habilidades, matrizes de saberes que expressão ideário neoliberal para a educação. E coloca em evidência a luta e a resistência como marcas históricas da Educação de Jovens e Adultos na busca de caminhos para subverter a ordem e aproximar as práticas pedagógicas das necessidades dos seus sujeitos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Política curricular. Pedagogia das competências.

ABSTRACT

This research aimed to highlight the ideological foundations of curricular proposals for the education of young people and adults within three Brazilian capitals. Documentary research was carried out on the curricular proposals of Manaus (AM), São Luís (MA) and São Paulo (SP). The analysis process was carried out from a critical perspective. Although the process of reviewing/preparing the proposals has not separated from the alignment with the National Common Curricular Base (BNCC), the research shows that they do not represent simple submission to the Pedagogy of Competences. The analysis reveals that the policies are marked by contradictions, for example, the idea of a non-linear curriculum, dialogue, equity, integral education, inclusion and the notions of competence and skills, matrices of knowledge that expression of neoliberal ideas for education. And it highlights the struggle and resistance as historical marks of Youth and Adult Education in the search for ways to subvert the order and bring pedagogical practices closer to the needs of its subjects.

Keywords: Youth and Adult Education. Curricular policy. Pedagogy of the competences.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: DA CRÍTICA A EDUCAÇÃO BANCÁRIA À DITADURA DO ENSINO DE SUPLÊNCIA	16
2.1	FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: CONSOLIDAÇÃO DO CAPITALISMO COMPETITIVO E A DEMANDA POR EDUCAÇÃO DE ADULTOS	16
2.2	EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE ADULTOS: DEMANDA DOS TRABALHADORES E CRÍTICA À “EDUCAÇÃO BANCÁRIA”	32
3	DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES NO ÂMBITO DA EJA	51
3.1	CONTEXTO POLÍTICO: O DECLÍNIO DA DITADURA EMPRESARIAL MILITAR E O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO	53
3.2	MOVIMENTO EM FAVOR DA DEMOCRATIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	61
4	HEGEMONIA NEOLIBERAL E O DEBATE CURRICULAR NA EJA: UMA ANÁLISE A PARTIR RECENTE HISTÓRIA POLÍTICA BRASILEIRA (1996 A 2016)	75
4.1	A EJA NA LDB 9394/1996: UMA NOVA ROUPAGEM PARA O VELHO ENSINO DE SUPLÊNCIA	79
4.2	O PARECER CEB Nº 11/2000: TENSÕES E INTENÇÕES QUE SE EXPRESSAM NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	87
4.3	POLÍTICAS PARA EJA NO SÉCULO XXI E SUAS EXPRESSÕES CURRICULARES	95
5	PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EJA EM TRÊS CAPITAIS BRASILEIRAS: CONCEPÇÕES, TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS	108
5.1	MUNICÍPIO DE MANAUS	108
5.1.1	A Educação de Jovens e Adultos no município de Manaus	108
5.1.2	O processo de elaboração da Proposta Pedagógica para Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Rede Pública Municipal de Ensino	118
5.1.3	A proposta curricular: concepções e fundamentos	128

5.2	MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS – MARANHÃO	134
5.2.1	A Educação de Jovens e Adultos no município de São Luís	135
5.2.2	O processo de elaboração da Proposta Curricular – Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos	144
5.2.3	A proposta curricular: concepções e fundamentos	150
5.3	MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	153
5.3.1	A Educação de Jovens e Adultos na política pública no município de São Paulo	154
5.3.2	Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – processo de elaboração	157
5.3.3	A proposta curricular: concepções e fundamentos	161
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
	REFERÊNCIAS	173

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que realizamos insere-se em duas grandes áreas de estudo: a educação de jovens e adultos (EJA) e as políticas curriculares. De modo específico nosso trabalho situa-se na interseção entre essas duas grandes áreas, visto que empreendemos uma análise das propostas curriculares para a EJA da rede municipal de ensino de três capitais Brasileiras: Manaus (AM), São Luís (MA) e São Paulo (SP).

Consideramos necessário esclarecer que a educação de jovens e adultos abarca uma variedade de iniciativas que acontecem em espaços também variados, em outras palavras, a EJA não se restringe à escolarização. Entretanto, nesta pesquisa nosso olhar volta-se para a EJA que se desenvolve no interior da escola pública municipal no nível do ensino fundamental¹.

A análise das propostas curriculares para a Educação de Jovens Adultos (EJA) de três capitais do Brasil visou identificar e evidenciar os fundamentos ideopolíticos que as orientam. Nossa motivação, para realizar tal análise parte do primeiro item da Pauta Nacional da EJA. A Pauta Nacional é documento composto de vinte e duas ações, elaborado pelos Fóruns de EJA do Brasil, pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), pela Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e pelo Grupo de Trabalho 18 – EJA – da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) a partir das deliberações do XIV Encontro Nacional de EJA (XIV ENEJA/Goiânia/2015).

O referido documento foi elaborado e encaminhado ao Ministério da Educação (MEC), a pedido do então Ministro Aloísio Mercadante, para que fossem efetivadas a partir de 2016 e ação número está assim enunciada:

Assumir a concepção de EJA na perspectiva da Educação Popular de forma que todas as ações empreendidas tenham como pressuposto o direito à Educação que visa à emancipação popular; a participação popular nos espaços públicos; a equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade; o conhecimento crítico e transformação da realidade; a avaliação e sistematização de saberes e práticas; e a justiça política, econômica e socioambiental (DA SILVA, 2017, p. 23).

¹ A decisão de analisar propostas curriculares para o ensino fundamental justifica-se pela determinação legal de ser esta a etapa prioritária de atendimento do município.

Entretanto, o golpe de 2016² que interrompeu o governo da Presidente Dilma Rousseff alterou a correlação de forças, alterando também a forma de diálogo do governo com a comunidade educacional e acadêmica, e com a sociedade civil de modo geral. Um exemplo foi a mudança na forma de composição do Fórum Nacional de Educação³ (FNE), em 2017, e sua subordinação ao Ministério da Educação, o que significou o desmonte do FNE como um espaço democrático e plural de diálogo, proposição e monitoramento das políticas públicas educacionais.

O amplo e democrático processo de participação da sociedade civil na realização da 2ª Conferência Nacional de Educação (Conae/2014), desde suas etapas preparatórias (...), contribuiu de maneira inegável para consolidar o avanço das políticas de educação, especialmente, para o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 e (...) elaboração ou adequação dos planos estaduais/distrital e municipais de educação correspondentes, bem como para a sua implementação e avaliação. Infelizmente, o atual governo desmontou o FNE e inviabilizou a Conae 2018, sob coordenação do FNE, democrática e legitimamente articulada⁴.

Em resposta, várias entidades renunciaram coletivamente à sua participação no FNE, por discordarem da determinação legal que subordinava o Fórum Nacional de Educação ao MEC descaracterizando-o como espaço colegiado garantido por lei na condução da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Além de desmontar o FNE, a Portaria 577 de 27/04/2017 restringe as contribuições da CONAE para a elaboração da política nacional.

A negação ao diálogo por parte do governo (...) implicou na criação do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), que terá como tarefa pressionar o governo federal e fazer valer a implementação dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de educação e viabilizar a organização da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018)⁵.

² O processo de impeachment da Presidente Dilma Rousseff foi encerrado em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. Fonte: Agência Senado.

³ A forma de composição do Fórum Nacional de Educação foi alterada pela Portaria MEC nº 577, de 27 de abril de 2017, publicada no DOU – Seção 1 – p. 39.

⁴ Conf. <<http://fnpe.com.br/sobre-o-fnpe/>>.

⁵ Conf. <<https://anped.org.br/news/conape-2018-conferencia-nacional-popular-de-educacao-convocatoria-documentos-e-encaminhamentos>>.

Imersos nesta conjuntura de fechamento dos canais de diálogo com o governo federal iniciada em 2016 e inúmeros retrocessos que foram agravados após as eleições 2018, inclusive com a extinção da SECADI⁶, em 2019, é que realizamos a nossa pesquisa. E motivados pelo seguinte raciocínio: se a Pauta Nacional da EJA propõe assumir a modalidade na perspectiva da educação popular nos interessa então saber qual, ou quais, perspectivas orientam as propostas curriculares em vigor. Assim sendo, nosso estudo busca responder à seguinte questão: *Quais fundamentos ideopolíticos orientam as propostas curriculares para a EJA em municípios Brasileiros?*

A partir dos estudos que realizamos elaboramos a seguinte hipótese inicial: cogitamos que, embora a legislação e as orientações políticas para a Educação de Jovens e Adultos associem esta modalidade à formação para o mercado de trabalho em uma perspectiva de adaptação do trabalhador, consideramos que as propostas curriculares formuladas por municípios Brasileiros assumam uma concepção de formação ampla do ser humano com o objetivo de transformar a realidade. Nossa hipótese se baseia em dois fatos: o histórico legado da educação popular cuja base é o pensamento de Paulo Freire, e a atuação dos Fóruns de EJA, que na história recente, se constituem como espaço plural de debate e defesa dessa modalidade de ensino na perspectiva da educação popular.

Conforme indicamos no início dessa introdução, tomamos como objeto de análise as propostas curriculares de três capitais, que foram selecionadas considerando o maior percentual de matrículas na EJA em relação à população com 15 anos ou mais, não alfabetizada. A partir desse critério temos Manaus (AM) e São Luís (MA) ambas atendem 31% das pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais e São Paulo (SP) que atende 34% da referida população. Faz-se fundamental afirmar que sabemos da diversidade de formas de oferta da EJA mesmo na forma escolar e que, portanto, as experiências e propostas dos municípios pesquisados não podem ser generalizadas.

Dessa forma, empreendemos uma análise documental das propostas curriculares das capitais supracitadas. Nosso primeiro passo foi buscar os documentos oficiais junto aos órgãos gestores ou à profissionais das referidas redes.

⁶ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – secretaria do MEC responsável pelas políticas para a EJA.

Além dos documentos oficiais recorreremos a outros que nos ajudaram a contextualizar o processo de elaboração das propostas curriculares, como, artigos científicos, registros nos sites oficiais dos municípios. De posse desses documentos, analisamos procurando, em primeiro lugar, contextualizar as propostas na conjuntura do momento de sua elaboração. A análise dos documentos nos oferece também a possibilidade de evidenciar processos de mudança social e cultural. Conforme a hipótese que formulamos, consideramos que o princípio de classificação das categorias ou a categoria geral seja *formação para a adaptação ou formação para a transformação* (GIL, 2008; MINAYO, 2002).

Inicialmente, nosso texto expressa o exercício de reflexão que realizamos e que tem como ponto de partida compreender a relação entre a formação social Brasileira e a demanda por educação de jovens e adultos. E as consequências desse processo de formação social na proposição e gestão das políticas públicas para a EJA. Para nossa incursão pelo processo de formação social do Brasil elegemos como principal referência Florestan Fernandes, mais especificamente, sua obra *Revolução Burguesa no Brasil*. E para fazer o diálogo entre este processo e as políticas educacionais de modo geral, para educação de jovens e adultos em específico, nos apoiamos em alguns autores dentre os quais Luiz Antônio Cunha, José Wellington Germano, Paulo Freire, Celso de Rui Beisiegel, Carlos Rodrigues Brandão e Vanilda Paiva.

No capítulo dois – *Formação Social Brasileira e os fundamentos da Educação de Adultos: da crítica à educação bancária à ditadura do ensino de suplência* – buscamos compreender as demandas por educação de jovens e adultos a partir do processo da formação social Brasileira. Nossa reflexão busca apontar a relação entre a dinâmica econômica que insere o país no mundo capitalista e o tratamento destinado à educação das classes populares. Neste processo, à medida que a classe trabalhadora vai se formando no Brasil a reivindicação por educação entra na pauta das relações sociais.

Nesse sentido, fomos evidenciando os movimentos reivindicatórios por educação da classe trabalhadora e como os governos, ao longo da história, responderam essas reivindicações. Por fim, apontamos como o golpe empresarial militar (1964) se constituiu em uma ruptura nas políticas e nas concepções de educação de jovens e adultos em desenvolvimento nas décadas anteriores por diferentes atores sociais.

O capítulo seguinte, *Democratização da Educação Brasileira: suas contribuições para a construção de propostas curriculares no âmbito da EJA*, traz o processo de declínio da ditadura empresarial militar e como o movimento pela democratização da educação se inscreve no contexto mais amplo dos movimentos sociais pelo resgate da democracia no país. Explicitamos que o processo de declínio do regime militar, entre 1974 e 1985, constitui-se por crises que revelam as divergências internas do bloco no poder que levaram ao seu desgaste; e também pelo enfraquecimento da aliança entre a burguesia e os militares. Entre a segunda metade dos anos 1970 e a eleição de Tancredo Neves em 1985, vários acontecimentos na sociedade Brasileira foram evidenciando a crise política do regime militar e conduzindo para o seu fim.

E apresentamos como as camadas populares retomam a luta política, por meio dos movimentos sociais urbanos e rurais. A interseção entre os movimentos sindicais de educadores e a propagação da crítica acadêmica sobre a educação, no final dos anos 1970, ampliou o espaço de debate. Desta mobilização da comunidade educacional e acadêmica originou-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que atuou durante a Assembleia Nacional Constituinte. Em âmbito internacional a UNESCO (Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Ciência e Cultura) declarou 1990 como Ano Internacional da Alfabetização e realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

No quarto capítulo – *Hegemonia Neoliberal e o debate curricular na EJA: uma análise a partir da recente história política Brasileira (1996 a 2016)* – analisamos as disputas no processo de elaboração das políticas educacionais mais recentes. Iniciamos com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB nº 9394/1996 – cuja tramitação entre 1988 e 1996, caracterizou-se por intensa disputa de projetos sobre a definição da política educacional do país. Tratamos também da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e o que representou para a educação de jovens e adultos.

Destacamos que em 1996 aconteceu o movimento de preparação para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) que aconteceu em Hamburgo (Alemanha) em 1997, da qual se originaram os Fóruns de Educação de Jovens de Adultos. E que em 2000, foi aprovado o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 que define a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

Enfim, ao longo desse capítulo analisamos políticas educacionais que aconteceram nos governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Russeff e seus desdobramentos para a EJA.

No quinto capítulo - *Propostas curriculares para a EJA em três capitais Brasileiras: concepções, trajetórias e perspectivas* – encontram-se nossa análise das propostas curriculares dos municípios de Manaus, São Luís e São Paulo. Para cada uma das capitais realizamos uma contextualização da EJA na política educacional do município, buscamos mostrar como a modalidade foi sendo organizada a partir da CF /1988, da LDB 9394/1996 e do Parecer CEB/CNE nº 11/2000. Analisamos o processo de elaboração das propostas em vigor, identificando os atores envolvidos e a forma de participação. E por fim, nossa análise dos fundamentos ideopolíticos que orientam as proposta.

Em nossas Considerações Finais, apontamos que as três propostas foram reformuladas no conjunto das revisões curriculares provocadas pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental, em 2017. Nesse sentido as propostas curriculares analisadas foram elaboradas na perspectiva da pedagogia das competências, ou seja, elas trazem uma proposta de formação para a adaptação dos sujeitos. Embora o processo de revisão/elaboração das propostas não tenham se desvinculado do alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a pesquisa aponta que as mesmas não representam simples submissão à Pedagogia das Competências. A análise revela as contradições que marcam a construção das políticas e reforça que, historicamente, a educação de jovens e adultos tem sido um campo de luta e resistência na busca de aproximar as práticas pedagógicas das necessidades de seus sujeitos de direito.

2 FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: DA CRÍTICA A EDUCAÇÃO BANCÁRIA À DITADURA DO ENSINO DE SUPLÊNCIA

Neste capítulo interessa-nos compreender as demandas por Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir do processo de formação social Brasileira. Apoiada em Florestam Fernandes (2006), situamos nossa reflexão no período de consolidação do capitalismo competitivo (aproximadamente entre 1850 e 1950). Entendemos que a demanda por educação de jovens e adultos significa demanda por educação popular. Assim sendo, assumimos o conceito de educação popular com a educação do conjunto da população independente da posição social, uma educação com vistas à formação humana em uma perspectiva ampla que envolve a problematização do mundo e sua transformação.

Inicialmente, apresentamos a educação popular no contexto mais amplo de formação da sociedade Brasileira. Nossa reflexão busca apontar a relação entre a dinâmica econômica que insere o país no mundo capitalista e o tratamento destinado à educação das classes populares. Neste processo, à medida que uma classe trabalhadora vai se constituindo no Brasil a demanda por educação vai entrando na pauta das relações sociais.

Prosseguimos evidenciando os movimentos de reivindicação de educação por parte da classe trabalhadora e como os governos, ao longo da história, responderam essas demandas. Evidenciamos os movimentos de trabalhadores que vão se constituindo e buscando soluções próprias para a educação de seus filhos, passamos pelas campanhas de alfabetização dos anos de 1940 até chegar aos movimentos populares do final dos 1950 e início dos 1960.

Por fim, analisamos a correlação de forças que culminou com o golpe empresarial militar de 1964. E apontamos como o referido golpe se constituiu em uma ruptura nas políticas e nas concepções de EJA que se encontravam em curso nas décadas anteriores pela atuação de diferentes atores sociais.

2.1 FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: CONSOLIDAÇÃO DO CAPITALISMO COMPETITIVO E A DEMANDA POR EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Com referência em Fernandes (2006, p. 264), podemos considerar que a fase de formação e expansão do capitalismo competitivo caracteriza-se pela consolidação e disseminação do mercado capitalista e compreende,

aproximadamente, o período entre a década de 1850 do século XIX e os anos de 1950 do século XX. Esse processo realizou-se, entre outros fatores, pela articulação da aristocracia agrária com os grupos impulsionadores do esquema de exportação-importação em um movimento para alicerçar o mercado capitalista moderno e difundi-lo internamente (Fernandes, 2006, p. 268). A partir desse movimento, a cidade tornou-se, gradativamente, polo ativo do crescimento capitalista interno, gerando um movimento demográfico em direção aos centros urbanos considerados chave, que envolvia diferentes grupos. Embora grande parte desses grupos fosse das camadas de rendas média e alta, esse movimento incorporava alguns grupos de baixa renda que

(...) buscavam as oportunidades que as cidades-chave abriam ao trabalho livre, dentro de um mundo escravista – especialmente no comércio, em ocupações artesanais e em vários tipos de serviços (inclusive públicos), todos em crescimento moderado, mas oferecendo perspectivas de mobilidade econômica e de ascensão social. Ao lado desses contingentes humanos, estavam os escravos, os forros e os vários tipos de libertos, que também sofriam forte atração por esse processo de urbanização de longa duração (FERNANDES, 2006, p. 269).

Com o objetivo de caracterizar as relações sociais estabelecidas ao longo de, aproximadamente, cem anos (1850 a 1950) do processo de consolidação do capitalismo no Brasil, faremos uma divisão em três períodos, a saber: 1850 a 1889; 1889 a 1930; 1930 a 1950. O primeiro período, 1850 a 1889, corresponde ao período do Segundo Reinado que tem início em 1847 e termina com a proclamação da República. Este período foi marcado pela guerra entre Brasil e Paraguai (1864-1870) e a promulgação das leis abolicionistas: Eusébio de Queirós (1850, fim do trágico negreiro), a do Ventre Livre (1881), a dos Sexagenários (1885) e, por fim, a lei que aboliu a escravidão em 1888 (FIGUEIREDO, 2011, passim).

Entre 1889 e 1930, o Brasil vive a Primeira República que começa com a mudança radical do modelo produtivo, com o fim da escravidão e vinda dos imigrantes europeus como força de trabalho assalariada. É também neste período que se estabelece a chamada “política do café com leite” que significou a alternância de poder entre as oligarquias de Minas Gerais e São Paulo. Uma vez que a Primeira República não conseguia satisfazer as necessidades dos mais pobres, o período

também foi marcado por conflitos, tais como a Guerra de Canudos (1896-1897) e as Revoltas da Chibata (1910), da Vacina (1904) (PAIVA, 2015, passim).

Durante os anos de 1930 a 1950, a partir das tensões entre os oligarcas mineiros e paulistas, o país vive a Revolução de 1930, que muda a ordem política e incorpora as camadas populares na base de sustentação do poder político. Em resposta à nova ordem, as oligarquias tentam retomar o poder através do Movimento Constitucionalista de 1932. Dentre outros fatos importantes que caracterizam este período, destacamos as eleições para a Assembleia Constituinte (1933), a promulgação da Constituição de 1934, a Era Vargas (1934 a 1937) e o Estado Novo (1937 a 1945) (CARVALHO, 2008, passim).

Antes de passarmos a análise dos períodos históricos descritos acima, consideramos necessário explicitar que assumimos, em consonância com Fernandes (2006, p. 267), o entendimento de que a consolidação do capitalismo se realizou através da relação entre as classes dominantes e o capital internacional, preservando a relação de dependência e a dominação imperialista externa. Nessa dinâmica, as classes dominantes impulsionaram o desenvolvimento capitalista a partir de uma ação coletiva egoísta e particularista que se tornou compatível com tal dominação. Nas palavras do próprio Fernandes (2006, p. 262)

(...) dependência e subdesenvolvimento não foram somente “impostos de fora para dentro”. Ambos fazem parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionaram o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e humana.

Dessa forma, consideramos que a dominação, que mantém as camadas populares em uma posição subalterna é um projeto assumido pela elite. Na verdade, nos arriscamos a afirmar que o projeto de dominação perpetua a mentalidade escravocrata que marca a sociedade Brasileira. Tal mentalidade se reflete nas relações sociais e nas decisões políticas de todos os campos ao longo da história.

De acordo com Salles (2012, p. 8), o período entre 1847 e 1889 – Segundo Reinado – pode ser delimitado por dois fatos históricos: a criação do cargo de Presidente do Conselho de Ministros (1847) e a queda da monarquia com a

proclamação da República (1889). A criação do cargo de Presidente do Conselho de Ministros

(...) pode ser considerado com um dos marcos da estabilização do sistema parlamentar do Império. A partir daí, as regras do jogo ficaram definidas e os partidos, configurados; mais o conservador e menos o liberal. O papel do Imperador e do poder moderador foi aceito, ou pelo menos, tolerado (SALLES, 2012, p.8).

Neste contexto, as lideranças conservadoras estabeleciam laços com os grandes proprietários rurais através do casamento que unia famílias e riquezas, alinhando o poder nas províncias e na corte com a grande propriedade. Dessa forma, a classe senhorial alicerçava a extensão de seu poder em direção ao poder central. Como resultado, os interesses da classe senhorial eram defendidos pelo grupo no poder. Por exemplo, a defesa da escravidão foi empreendida através do tráfico internacional ou, após a proibição em 1850, em sua forma nacional por meio da reprodução natural da população escrava (Salles 2012, p. 9).

Mesmo quando os conservadores não estiveram no poder, a escravidão continuou sendo a força que movia as fazendas de café e a economia Brasileira.

Praticamente, a única oposição de monta que sofria vinha de fora, da Inglaterra e de uma opinião pública europeia difusa. Mesmo essa oposição estava enquadrada e não trazia maiores consequências para a ordem social e política (SALLES, 2012, p. 10).

E ainda, quando em virtude da forte pressão inglesa, extinguiu-se o tráfico negreiro em 1850, essa medida não comprometeu o mundo escravista e a produção cafeeira. Nesse sentido, Salles (2012), a partir do pensamento de Gramsci, entende e defende a classe senhorial como uma classe nacional, ou seja, independente de não ocupar de forma homogênea todo o território nacional,

(...) sua dominação foi nacional, organizada a partir do Estado, submetendo e incorporando interesses de outros grupos e classes sociais, tanto da sua quanto de outras regiões do império. (...) significa ainda que sua dominação aconteceu a partir da afirmação de uma ordem social e econômica em que a escravidão foi o denominador comum, mais para uns, menos para outros, que soldou esse processo de dominação e incorporação nacionais (SALLES, 2012, p.6).

Tanto Fernandes (2006) quanto Salles (2012) apontam que o Império Brasileiro pode ser caracterizado como um caso de revolução passiva, visto que há um processo de “aburguesamento” do antigo grupo dirigente. Isso significa dizer que os senhores de terra, diante das mudanças, às vezes inevitáveis, foram se adaptando e alterando, sem ruptura profunda, seus interesses, com vistas a permanecerem no poder.

As características de revolução passiva repetem-se no processo de queda da monarquia. Embora o partido republicano tenha se fortalecido a partir de 1870, a mudança de regime ocorreu por meio de um golpe militar e não pelo crescimento de uma força de oposição que estivesse implantando um novo direcionamento político (Salles, 2012).

No processo de aburguesamento dos grupos dominantes, marca importante da revolução passiva, os grandes fazendeiros escravistas se caracterizam como uma elite que se constitui a partir da “agricultura capitalista”. Ou seja, a agricultura converte-se em um sistema econômico baseado não somente na propriedade privada dos meios de produção, mas também na institucionalização dos processos de aumento máximo do lucro pelo cálculo dos riscos dos fatores de produção (Pang, 1988, p. 6 apud Salles, 2012, p. 75). Dessa forma, o principal objetivo do mundo capitalista, o lucro, alcança maior centralidade entre as preocupações dos senhores de terra, promovendo uma mudança no seu modo de agir e gerir a propriedade.

No campo educacional, os debates sobre o problema da educação popular se intensificaram nos últimos anos da monarquia, mas resumiam-se ao debate dos projetos de reforma do ensino no Município da Corte. A questão central das discussões era sobre as possibilidades do Governo Central auxiliar as províncias na propagação do ensino elementar, sem ferir as determinações de descentralização presentes no Ato Adicional de 1834 (Paiva, 2015, p.82).

Em que pese a Constituição de 1824 ter proclamado a educação primária e gratuita para todos os cidadãos, esse direito tornou-se apenas uma intenção legal.

Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias,

reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes (SÉRGIO e DI PIERRO, 2000, p.109).

No final do século XIX a problemática da ampliação do ensino elementar e profissional começou a ter mais importância na vida do país, a partir da ideia de que a educação poderia contribuir de forma essencial para o progresso. O rápido avanço no desenvolvimento material e o início da instalação das manufaturas tornava o ensino motivo de preocupações. Aliado a isso, as elites Brasileiras vindas de estudos na Europa – impregnadas de ideias liberais e de princípios de educação elementar gratuita e universal – e conscientes da precariedade do sistema de primeiro grau do país, se preocupavam em desenvolvê-lo para que o Brasil pudesse figurar no rol dos “países cultos”. No entanto, o atendimento à população em idade escolar pelo sistema elementar de ensino era muito pequeno (Paiva, 2015, p. 82).

Ao lado de outros debates educacionais do Império, encontra-se também a discussão dos princípios que deveriam nortear a educação do povo. E muitos políticos assumiam, claramente, que a instrução popular era um meio importante de manter a estrutura social e econômica do país. O pronunciamento de Liberato Barroso, em 1864, evidencia bem este pensamento. Ele considerava que era necessário educar o povo para restaurar os princípios religiosos e morais necessários à preservação da ordem social. E defendia que a instrução pública era necessidade e condição para a integridade nacional e, portanto, deveria “ser derramada” a todas as classes sociais distribuindo um ensino primário ligado ao ensino religioso tendo como objetivo a compreensão dos direitos e deveres de cada um (Paiva, 2015, p. 84).

Isso porque “a ideia de dever deve ser o alicerce que firma a ordem social” e somente a ordem moral pode evitar que o desejo de enriquecer se torne um sentimento unânime, pois ele “é mais pernicioso quando desce até às últimas camadas da sociedade”. Preocupava especialmente ao Ministro a educação popular das mulheres, porque “a família para ter uma boa organização, necessita do sistema de educação e este deve transmitir à mulher – futura mãe de família e elemento principal dos costumes nacionais – os hábitos de obediência e respeito, o amor ao trabalho e o espírito de solidariedade”. (PAIVA, 2015, p. 84).

O discurso de Liberato Barroso evidencia com clareza o papel da educação popular como meio de difusão ideológica para a conservação do *status quo*. No que diz respeito à educação dos adultos, a partir de 1870, houve um desenvolvimento precário e irregular com a criação de escolas noturnas em quase todas as províncias. No entanto, a criação dessas escolas estava vinculada à ideia de valorização da educação em si mesma, sem considerar aspectos instrumentais e sem adequar-se às reais necessidades do público a que se destinavam (Paiva, 2015, p. 84s). Reforça-se o entendimento de que a educação é uma das estratégias do projeto de dominação assumido pelas elites para conformar as classes populares a uma posição subalterna.

Essa maior preocupação com a ampliação do ensino elementar vinculada ao progresso do país se desenvolve no bojo das mudanças econômicas, como, a diminuição da força de trabalho escrava, a vinda de imigrantes como trabalhadores assalariados, a implantação das manufaturas. Essas mudanças conduziram à passagem do Império para a República.

O período de 1889 a 1930 tem como marco inicial a abolição da escravatura, que modificou radicalmente o modelo de produção Brasileiro, a escravidão – força motriz da lavoura de café e da economia do país até então – deixara de existir. Para substituir a força de trabalho escrava, o Brasil vive um intenso processo de imigração europeia, levas de trabalhadores vindos de diferentes países desembarcam no país. Os imigrantes trazem consigo experiências sociais, culturais e políticas diversas daquelas experimentadas pela sociedade escravocrata. No entanto, considerando a formação social Brasileira um exemplo de revolução passiva, embora a industrialização e a presença dos imigrantes – trabalhadores assalariados – tenham engendrado novas relações sociais, o grupo no poder permaneceu alinhado com os interesses dos proprietários rurais.

A transição da monarquia para a República expressa mudanças na sociedade Brasileira. A intensificação do progresso, principalmente a partir de 1870, permite o surgimento de novos grupos sociais e econômicos ligados à industrialização do país. No entanto, as oligarquias não demoram muito a retomar o poder, uma vez que o novo grupo não consegue se sustentar por conta das várias crises financeiras. Os oligarcas acusavam o grupo industrial de conduzir mal os negócios no país, retirando recursos das atividades comerciais agrárias para as industriais.

(...) embora nesse período a contradição entre o grupo industrial-urbano e o agrário-comercial já existisse, e estivesse presente na mudança do regime, elas não eram muito fortes. Em parte porque os grupos se interpenetravam, mas também porque o controle político se manteve consolidado nas mãos das oligarquias agrárias sem que o grupo industrial tivesse condições de disputá-lo (PAIVA, 2015, p 89).

A abolição da escravatura modifica o modelo produtivo e a composição da sociedade Brasileira. Com o fim da escravidão os negros foram deixados à própria sorte. Os senhores se desobrigaram de sua manutenção e segurança, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumissem prepará-los para o novo modo de organização da vida e do trabalho. Repentinamente, o liberto se viu responsável pela sua própria sobrevivência e a de seus dependentes, sem que tivesse os meios materiais e morais para realizá-la no contexto da economia competitiva que se consolidava (Araújo, 1995, p.39). Em consequência, os segmentos da população Brasileira relacionados à condição de escravos ou de libertos foram reduzidos a uma condição marginal (Fernandes, Pereira e Nogueira, 2006, p. 174).

A presença dos imigrantes trouxe novos elementos culturais e sociais para o Brasil, dentre os quais nos interessa destacar a pressão por ampliação das oportunidades educacionais para os seus filhos. Vindos de países onde a educação escolar era importante para a ascensão social, os imigrantes criavam um clima de maiores exigências sobre a instrução. Fosse como trabalhadores assalariados nas fazendas de café ou na indústria, principalmente em São Paulo, ou trabalhando como pequenos proprietários nos núcleos coloniais do Sul, atuaram como uma força de pressão pela instrução popular. Diante das dificuldades encontradas no atendimento de sua demanda os imigrantes organizaram, eles mesmos, as escolas para os seus descendentes, chamadas escolas estrangeiras (PAIVA, 2015, p.90).

A Constituição Republicana, diferentemente da Constituição de 1824, omite o tema do direito a educação, ainda que o Governo Republicano tenha desenvolvido uma política para a área (Figueiredo, 2011, p. 142). No entanto, o cenário político da República Velha só se modifica depois da Primeira Guerra, ou seja, o período anterior à guerra significou uma continuidade do Império. Por esta razão, no campo da educação popular os primeiros 25 anos da República assemelham-se às duas décadas finais do regime monárquico. Em alguns momentos fazia-se uma defesa

mais forte em favor da educação, mas não havia uma mobilização efetiva para a expansão do ensino. Percebia-se um crescimento da demanda por educação popular, mas o seu atendimento era precário e limitado às grandes cidades. No campo, a maior parcela da população Brasileira, ligada às oligarquias estaduais por relações paternalistas, não sentia a instrução como necessidade imediata e não pressionava por sua ampliação (Paiva, 2015, p. 89).

O sistema de dominação política – consubstanciado na política dos governadores, nas fraudes eleitorais, (...), no próprio federalismo que possibilitava a preservação do domínio estadual das oligarquias rurais – em nada favorecia a difusão do ensino popular. Mesmo as capitais dos Estados, (...), guardavam muitas características rurais e sua administração era dominada pelo poder dos donos da terra, desinteressados pela instrução do povo (PAIVA, 2015, p. 89).

Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) a Constituição de 1891 legitimou uma concepção de federalismo que descentralizou a responsabilidade pública com o ensino básico para as províncias e municípios, mantendo o estabelecido pela Carta Magna de 1824. Dessa forma, a União assumiu, novamente, o compromisso com a formação das elites, mantendo a educação das amplas camadas sociais marginalizadas sujeitas à fragilidade financeira das Províncias e aos interesses dos oligarcas que detinham o poder político. No tocante a restrição dos direitos políticos, a Constituição da República excluiu os adultos analfabetos da participação pelo voto, o que significava deixar de fora a maioria da população adulta da época. Em que pese a União ter se desresponsabilizado da educação elementar, houve, no período da Primeira República, uma quantidade significativa de reformas educacionais preocupadas com a precariedade dessa etapa do ensino.

Quanto à representação política, a República Velha não trouxe nenhuma alteração expressiva, corroborando a ideia de revolução passiva na transição da monarquia para a república, visto que, mais uma vez, o grupo no poder adaptou-se a um novo panorama social e manteve a defesa dos interesses dos proprietários rurais. A Constituição de 1891

(...) introduziu a federação de acordo com o modelo dos Estados Unidos. Os presidentes dos estados (antigas províncias) passaram a ser eleitos pela população. A descentralização tinha o efeito positivo de aproximar o governo da população via eleição de presidentes de estado e prefeitos. Mas a aproximação se deu, sobretudo com as

elites locais. A descentralização facilitou a formação de sólidas oligarquias estaduais, apoiadas em partidos únicos, também estaduais. Nos casos de maior êxito, essas oligarquias conseguiram envolver todos os mandões locais, bloqueando qualquer tentativa de oposição política. A aliança das oligarquias dos grandes estados, sobretudo de São Paulo e Minas Gerais, permitiu que mantivesse o controle da política nacional até 1930 (CARVALHO, 2008, p. 41, grifo nosso).

Consideramos importante ressaltar que o processo eleitoral instituído pela Constituição Republicana eliminou a seleção por renda, o que ampliou a consulta favorecendo os setores médios. No entanto, manteve a seleção por instrução excluindo as classes populares, nas quais estavam concentrados os analfabetos. Dessa forma, era de se esperar que a aproximação do governo se desse com as elites locais. E na composição dessas elites estava a figura coronel.

Por essa razão, a Primeira República é também denominada “república dos coronéis”, em referência ao Coronel da Guarda Nacional que, durante o Império, era a pessoa mais importante do município e que exercia grande influência política. A partir do momento que a Guarda Nacional perdeu seu caráter militar, ficou o poder político de seus chefes. Então, o termo coronel passou a designar simplesmente a liderança política local (Figueiredo, 2011, p.143).

O coronelismo era a aliança desses chefes com os presidentes dos estados e desses com o presidente da República. Nesse paraíso das oligarquias, as práticas eleitorais fraudulentas não podiam desaparecer. Elas foram aperfeiçoadas. Nenhum coronel aceitava perder as eleições. Os eleitores continuaram a ser coagidos, comprados, enganados, ou simplesmente excluídos (FIGUEIREDO, 2011, p. 143).

A crise mundial provocada pela Primeira Guerra levou ao fechamento de fábricas, ao aumento de estoque, à demissão de operários que o governo ajudava a voltar para o campo. Por outro, lado essa mesma crise impulsiona o processo incipiente de industrialização e intensificação do mercado interno. A burguesia industrial urbana ganha então um forte incentivo para se expandir e fortalecer, e ainda ampliar sua capacidade luta pela hegemonia política. Há neste período um aumento da contestação da posição da burguesia agrário comercial no domínio do poder político ao longo dos primeiros 25 anos da república. Durante a década de 1910 aprofunda-se o fenômeno da “dissidência oligárquica”, ou seja, na proporção

em que maiores montantes do capital acumulado pela produção cafeeira eram investidos na indústria parte das oligarquias tradicionais passa a compor o grupo industrial urbano. Nesse cenário, temos a consolidação da indústria no país e o acirramento da disputa dos grupos econômicos pela hegemonia política (Paiva, 2015, p. 104).

Os campos cultural e intelectual e o educacional, também foram marcados por movimentos de caráter contestatório. Em 1922, diversos artistas e intelectuais organizaram a Semana de Arte Moderna em São Paulo, inspirados no modernismo e futurismo europeus. No campo educacional, sob influência do filósofo norte-americano John Dewey, foram realizadas tentativas de reforma. As propostas da Escola Nova ganham destaque, principalmente com Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, defendendo a adaptação do ensino ao mundo industrial, preconizando um ensino mais técnico que acadêmico. Mas traziam também um aspecto democrático, uma vez que indicavam a educação elementar como direito de todos e como parte importante de uma sociedade industrial igualitária (CARVALHO, 2008, p. 92).

Os primeiros tempos pós-revolução (1930-1937) se constituíram como um momento de grande efervescência política no cenário Brasileiro, trazendo como diferencial em relação a períodos anteriores a amplitude e o grau de organização dos movimentos políticos. Em termos de amplitude os movimentos atingiam diversas regiões do país e diferentes grupos sociais (operários, militares, industriais) e quanto à organização cresceram o número de sindicatos e outras agremiações de classe; foram criados partidos políticos e uma novidade: movimentos políticos nacionais de massa (Carvalho, 2008, p. 97).

O caráter revolucionário dos anos de 1930 repercutiu no campo educacional com a retomada do “entusiasmo pela educação”, porém diferente do que ocorrera durante o período da Primeira Guerra, porque traz um cunho humanitarista para as reivindicações educacionais. Por outro lado, os educadores, “profissionais da educação”, defendem a necessidade de uma política nacional de educação como da União e da difusão da escola elementar laica, gratuita e obrigatória. E combatem o simplismo dos “leigos entusiasmados” que acreditavam nos milagres da educação (PAIVA, 2015, p.130).

No entanto, o entusiasmo pela educação consegue recuperar um pouco da sua antiga força por conta das novas condições políticas do país, e do

humanitarismo educacional em que se transformou. As propostas são as mesmas da Primeira República, o analfabetismo reaparece como maior problema e causa de todas as dificuldades do país. Com base nesse pensamento, criou-se a Cruzada Nacional de Alfabetização (1932), cujos organizadores acreditavam no combate do analfabetismo como salvação pública. Ainda que os “profissionais da educação” tenham criticado duramente as campanhas alfabetizadoras, elas continuaram existindo por um longo tempo. A Cruzada, por exemplo, durou até os anos 1950.

Sua larga sobrevivência em torno de uma concepção “filantrópica” e “humanitarista” da educação, apoiada em uma visão deformada da realidade social, na qual a educação aparece como causa de todos os problemas, demonstra o quanto suas posições teóricas encontravam eco nos setores que a promoviam e o quanto estava difundido (e as campanhas ajudaram a fortalecer) o preconceito contra o analfabeto (PAIVA, 2015, p.131).

Constatamos que o entusiasmo pedagógico reavivado a partir de 1930 não tem por objetivo a recomposição poder político como na década de 1910. Se anteriormente, as justificativas dos movimentos incorporavam a defesa da democracia em seus pilares visando a ampliação da base eleitoral, os movimentos de 1930 elaboram justificações humanitárias vinculadas à crença da “educação salvadora” e do “analfabeto incapaz” (Paiva, 2015, p. 131).

Ainda que o “entusiasmo pela educação” tenha sido retomado, não se tornou uma força importante que pudesse prejudicar o prestígio que os “profissionais da educação” foram conquistando na sociedade Brasileira desde meados da década de 1920 e que consolidou-se na Segunda República. Era cada vez mais aceita a ideia da educação como um campo técnico. No início da Segunda República os técnicos em educação mostraram-se muito influentes, e na disputa entre “centralistas” e “federalistas”, ambos alcançaram vitórias. A política de descentralização administrativa dos sistemas elementares foi conservada. Todavia, houve a criação do Ministério da Saúde e Educação e do Conselho Nacional de Educação indicando o intuito intervencionista da União. Com isso, os reformadores estendem sua influência para as decisões no nível do governo central, visto que as reformas de 1920 foram locais. O chefe do Governo Provisório assume o pensamento dos reformadores nos seus pronunciamentos públicos (PAIVA, 2015, p.132).

A prova de que o prestígio alcançado era uma conquista sólida veio na IV Conferência Nacional de Educação (1931), em que os educadores se reuniram para debater “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”. O chefe do Governo Provisório e o Ministro da Educação e Saúde se fizeram presentes e assumiram que o governo revolucionário não possuía uma política educacional. Desta feita, pediram aos educadores que estabelecesse o “sentido pedagógico” da Revolução, prometendo segui-lo. Daquela Conferência nasceu a ideia do Manifesto dos Pioneiros, lançado em 1932. No Manifesto, que influenciou a Assembleia Constituinte e, por conseguinte a Constituição de 1934, os pioneiros afirmavam a necessidade de um plano nacional de educação como responsabilidade da União, para romper com a fragmentação e a desarticulação que marcava o ensino no Brasil. Então, a V Conferência Nacional de Educação (1932) foi convocada para estudar um plano nacional de educação que fosse a base para o título “Da cultura e do Ensino” do anteprojeto da Constituição, tornando efetiva a sua influência (PAIVA, 2015, p. 133s).

A Constituição de 1934 incorporou as reivindicações do movimento renovador, dentre as quais destacamos a proposta de um Plano Nacional de Educação, como a principal mudança. “Desde o Ato Adicional, pela primeira vez, a autorização de uma política nacional de educação tornava-se lei” (PAIVA, 2015, p.134). Estabeleceu-se que o Plano Nacional deveria ser fixado, coordenado e elaborado pelo governo federal, definindo claramente as esferas de competências da União, dos estados e dos municípios, inclusive com a vinculação de recursos para a manutenção dos serviços. O direito de todos e o do dever do Estado para com a educação foi confirmado na Constituição de 1934.

O Plano Nacional de Educação (...) deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (SÉRGIO, DI PIERRO, 2000, p.110, grifo nosso).

Há que se ressaltar que a vinculação de recursos fixada constitucionalmente, para a manutenção e desenvolvimento dos serviços educacionais, criava uma garantia para a execução de propostas legais feitas anteriormente.

Ainda que o período entre 1930 e 1945 incluía o governo ditatorial, ele pode ser considerado a era dos direitos sociais por causa da implantação da base da legislação trabalhista e previdenciária. O que acontece, posteriormente, é aperfeiçoamento, racionalização e extensão da legislação para mais trabalhadores. Esse período foi também a era da organização sindical, só sofreria alterações parciais a partir de 1985. No entanto, essa legislação teve um sentido ambíguo para os beneficiados e para o avanço da cidadania. O governo introduziu o direito social antes da expansão dos direitos políticos. Os trabalhadores foram incorporados à sociedade por força das leis sociais e não de sua ação sindical independente, tanto que as leis de 1939 e 1943 proibiam as greves (Carvalho, 2008, p. 123).

A ação do governo dividia a classe operária porque esses direitos sociais foram articulados em um contexto de “cidadania regulada”, ou seja, a cidadania estava vinculada ao sistema de estratificação ocupacional. Dessa forma, só eram cidadãos os membros da comunidade que possuíssem uma ocupação reconhecida e definida em lei. A cidadania estava circunscrita à profissão, e os direitos do cidadão limitavam-se ao lugar que ocupava no processo produtivo conforme previsto pela lei. O conjunto da legislação trabalhista do período, incluída a Constituição de 1937, estabeleceu os três parâmetros nos quais se definia a cidadania: a regulamentação da profissão, a carteira de trabalho e o sindicato público (SANTOS, 1979, p. 75s).

“Os setores menos organizados estavam dispostos a pagar o preço da restrição política para ter o benefício dos direitos trabalhistas e sociais”. Quando Vargas entendeu que, com o final da Segunda Guerra, a ditadura não sobreviveria utilizou como estratégia exaltar a legislação social e trabalhista com o intuito de angariar o apoio dos trabalhadores. Uma intensa propaganda foi realizada, via rádio, exaltando as leis trabalhistas e previdenciárias e outros projetos, como, a construção de casas populares. Buscava-se apresentar o regime identificado com as demandas populares e, portanto democrático. A estratégia foi eficaz, visto que em meio à organização das forças liberais para depor o governo ditatorial nasceu o “queremismo”, ou seja, o apoio de forças populares que lutavam pela permanência de Vargas. Ainda assim, em 1945, o Estado Novo foi derrubado. Todavia, a força popular de Getúlio Vargas fez-se sentir quando em 1950 não teve dificuldades para eleger-se novamente presidente. Seu segundo governo foi um caso típico de

populismo no Brasil, consolidando sua imagem de político identificado com as demandas populares (CARVALHO, 2008, p.124s).

Faz-se necessário ressaltar, que o populismo, uma expressão da dominação burguesa, implicava uma relação ambígua entre governo e cidadãos. Por um lado, era avanço na cidadania, na proporção que envolvia as massas na política. Por outro, criava uma relação de dependência dos cidadãos com os líderes políticos, aos quais devotavam lealdade pessoal pelos “benefícios” distribuídos. A antecipação dos direitos sociais fazia com que fossem vistos como favores concedidos e não como direitos independentes da ação do governo (CARVALHO, 2008, p. 126). Consideramos que a percepção dos direitos como benefícios concedidos ainda encontra lugar na sociedade atual.

A política educacional, durante o Estado Novo, se transforma conforme o caráter autoritário do novo regime e assume a função de difusora da ideologia desse regime. As duas principais diretrizes da educação popular – o crescimento das redes de ensino elementar e o desenvolvimento do ensino técnico-profissional – são mantidas, mas diferente do período anterior o governo central assume realizá-las. A ampliação do ensino elementar acontece mais voltada para a população rural e nas cidades desenvolve-se a educação técnico-profissional (PAIVA, 2015, p. 140).

A educação passa a ser pensada como instrumento de difusão ideológica para contribuir na sedimentação do poder político. O clima autoritário do Estado Novo revela-se, por exemplo, no discurso do representante do Ministério da Guerra no encerramento da Conferência Nacional de Educação de 1941. No referido discurso afirmava-se que os países europeus se viram obrigados a realizar uma educação intensa e extensa para coibir que as liberdades individuais disseminassem ideias contra a ordem estabelecida. E que no Brasil havia o risco de “contaminação desse mal-estar universal”, se a educação de massa fosse realizada “sem normas políticas de disciplina coletiva”. E anunciava-se que com o novo regime seria possível uma ação enérgica e ampla do poder público para resolver a questão educacional. Além disso, o ensino elementar realizado sob essa disciplina não serviria “de arma de propaganda subversiva”, mas, ao contrário, seria “instrumento indispensável de integração da massa nos quadros políticos do Estado Novo”. Anteriormente, em 1938, o próprio Vargas já havia afirmado que a educação das crianças e jovens nos preceitos básicos do novo Estado seria elemento decisivo na luta contra o comunismo e outras ideologias que intencionassem subverter o ideal

de nacionalidade e as aspirações cívicas nas quais seriam formadas (Paiva, 2015, p. 141).

Pela primeira vez a luta ideológica através dos canais da educação torna-se realidade clara no país, realidade essa que estará presente na vida educativa Brasileira até nossos dias, permeando – mais que o ensino elementar destinado à infância o ensino dos adultos, que adquire cada vez mais importância (PAIVA, 2015, p. 142).

O caráter autoritário e de inspiração fascista do Estado Novo representou a retomada da centralização no campo educacional. Se no período anterior com a autonomia dos Estados uma série de reformas foram propostas, a partir dos anos 1940 as reformas passam a ser conduzidas pelo governo central. Na Constituição de 1937, o dever do Estado para com a educação se resume ao atendimento compensatório das crianças e jovens que não possuíssem os meios para arcar com a educação em instituições particulares. Nessa situação, o "ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas" passa a ser entendido como "o primeiro dever do Estado" em matéria de educação. Dessa forma, a educação profissional é priorizada como se fez perceber pelas Leis Orgânicas do Ensino elaboradas sob a liderança de Gustavo Capanema (Vieira, 2007, p. 298). A Reforma Capanema⁷ objetivava reformar e padronizar a educação, a fim de adequá-la à nova ordem econômica e social que se configurava, resultante da intensificação do capitalismo no país naquela época.

Mesmo depois da queda do Estado Novo, a ordem getulista continua. Em razão das inúmeras tramas políticas na reorganização dos partidos, o General Eurico Gaspar Dutra foi eleito presidente com o apoio do Partido Trabalhista Brasileiro, criado por Getúlio. A posse de Dutra aconteceu, em janeiro de 1946, sob a vigência da Constituição de 1937, o que representou a permanência das mesmas forças do período ditatorial no poder. Assim sendo, as expectativas democráticas criadas no país ao longo de 1945, não duram muito. A Constituição de 1946 é promulgada, em setembro, sob princípios liberais e democráticos e restabelece o estado de direito e a autonomia federativa. Todavia, a conjuntura internacional é alterada com o surgimento da "Guerra Fria", opondo o "Ocidente" sob liderança dos

⁷ A Reforma Capanema são as Leis Orgânicas do Ensino, que consistem em um conjunto de oito decretos-leis promulgados entre 1942 e 1946, versando sobre o ensino primário e os diferentes ramos do ensino técnico-profissional (cf. Saviani, 2008, p. 268s).

Estados Unidos, ao “Oriente” liderado pela União Soviética. Em consequência, a ordem recém-estabelecida é rompida em 1947, com a intervenção em centenas de sindicatos e a cassação do registro do Partido Comunista Brasileiro (SAVIANI, 2008, p. 278ss; VIEIRA, 2007, p. 299).

Na área da educação, foram aprovados, em 1946, quatro decretos que completavam a Reforma Capanema. Com a essa reforma o sistema educacional Brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares (VIEIRA 2007, p.299).

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2008, p. 269).

Em síntese, consideramos que o processo de expansão do capitalismo competitivo lançou as bases para a urbanização e industrialização do país, engendrando novas relações sociais a partir da formação da classe trabalhadora. E essa classe trabalhadora ao longo da história se configura como demandante de educação com potencial de ação política para a consolidação da democracia.

2.2 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE ADULTOS: DEMANDA DOS TRABALHADORES E CRÍTICA À “EDUCAÇÃO BANCÁRIA”

Na história da educação Brasileira, Paiva (2015, p. 56) identifica duas concepções de educação popular: a) a educação oferecida ao conjunto da população, independente da camada social e, para tanto deve ser gratuita e universal; b) a educação designada para as “camadas populares”, ou seja, a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente identificado como ensino “para os desvalidos”.

De início, a educação dos adultos está tratada em conjunto. Ela é parte da educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país (PAIVA, 2015, p. 57).

Para complementar e nortear nossa reflexão, buscamos em Brandão (2002, p. 143) a indicação de quatro momentos, dentro do recorte temporal aqui analisado, em que a possibilidade de uma iniciativa cultural através da educação assume um caráter de educação popular: “(...) a) as escolas anarquistas de e para trabalhadores; b) a luta pela escola pública no País; c) a educação popular como cultura popular dos “anos sessenta”; d) a educação dos e através dos movimentos populares; (...)”.

No início do século XIX quando a agricultura cafeeira passou a exercer um papel importante na economia exportadora do país, concentrando-se no Rio de Janeiro, sul de Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo, houve uma mudança do eixo econômico do Norte-Nordeste (lavouras de cana e algodão, produtos perderam espaço no mercado internacional) para o Centro-Sul. Tal mudança levou ao empobrecimento da região Norte-Nordeste e engendrou, por um lado a formação de correntes migratórias principalmente para São Paulo, e por outro lado a transferência dos escravos para as lavouras de café do Sul do país. Terminado o tráfico negreiro, há uma rápida diminuição da população escrava, dando início a imigração europeia. No entanto, a existência simultânea de trabalho escravo e trabalho livre mostrou-se impraticável. Quando houve o fortalecimento do movimento abolicionista e a possibilidade do fim regime escravista tornou-se mais concreto, houve um novo incentivo à imigração. Houve também um interesse do governo central em povoar o Sul do país, levando ao recrutamento e fixação dos imigrantes nessa região em sistema de colonização. Em São Paulo, os imigrantes se estabeleceram como assalariados. A corrente imigratória intensificou-se a partir de 1871 trazendo milhões de europeus para o Brasil (PAIVA, 2015, p.75).

Dessa forma, o deslocamento do eixo econômico para o Centro-Sul aliado à imigração europeia explica o maior desenvolvimento dos sistemas de ensino nesta região.

Trabalhando em núcleos coloniais no sul do país como pequenos proprietários, os imigrantes se preocuparam com a instrução de seus filhos e desenvolveram seus próprios sistemas de ensino. Oriundos de países onde a instrução elementar universalizada era um objetivo e onde a educação escolar desempenhava um importante papel para a ascensão social, o imigrante criava um clima de maiores exigências com respeito à instrução. Mesmo em São Paulo, onde ele é assalariado e não colono, sua presença atua como pressão no sentido

do desenvolvimento da instrução popular (PAIVA, 2015, p. 75, grifos nossos).

Em bairros operários de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul foram criadas, entre o final do século XIX e início do XX, pequenas escolas de trabalhadores para os operários adultos e seus filhos. Tais escolas organizadas por sindicatos e outras associações de operários, reunidos como classe militante, intencionavam agregar ao ensino regular “das coisas-que-todo-mundo-deve-saber uma espécie de saber-de-classe”. Este foi, possivelmente, o primeiro momento em que não-operários, como professores e intelectuais adeptos a uma “ideologia de classe”, se envolveram em um trabalho de criação cultural operária. Este pode ter sido, também, o primeiro momento em que foi realizada, no Brasil, uma experiência pedagógica com perfil de uma educação popular (BRANDÃO, 2002, p. 143).

Um segundo momento de destaque da educação popular na história Brasileira pode ser situado a partir dos anos de 1920 com a “luta pela escola pública e pela quebra da hegemonia confessional católica na educação” (BRANDÃO, 2002, p. 144). Dentre várias ações destaca-se a criação dos “comitês *pró-liberdade de consciência*”, que tinham como um dos seus objetivos a democratização da educação através da formação de uma rede de escolas públicas e laicas. Dessa forma, têm início nesta década as discussões entre os renovadores e os profissionais conservadores ligados à Igreja Católica e ao ensino privado (PAIVA 2015, p. 103).

No quadro de ebulição política, social e cultural da década de 1920, a área da educação vive um período de inúmeras reformas. A primeira delas ocorreu em São Paulo (1920) proposta por Sampaio Dória com a intenção de universalizar a curto prazo a educação elementar. No entanto, a proposta de Dória provocou reações imediatas e colocou em pauta a preocupação com a qualidade do ensino, uma vez que preconizava reduzir drasticamente a duração dos cursos. A reforma paulista revelou também a tecnificação do campo pedagógico à medida que se procurava tomar decisões com base em pareceres técnicos elaborados por especialistas, os profissionais da educação, saídos das escolas normais ou de áreas como o jornalismo como é o caso de Fernando de Azevedo (PAIVA, 2015, p. 113).

As discussões sobre a qualidade do ensino devem-se também aos avanços da psicologia e suas influências sobre a pedagogia que chegam ao país por meio das ideias da Escola Nova, vindas da Europa e dos Estados Unidos.

Interessam-se muitos pelas novas ideias educativas e por sua aplicação em nossos sistemas educacionais; a excessiva ênfase colocada sobre essas questões de métodos e de administração, com a paralela abstração do papel desempenhado pela difusão do ensino no equilíbrio das forças políticas do país (real ou potencialmente), é que conduziu um grande número desses novos profissionais a preocupações exaustivas com a otimização dos sistemas educativos (PAIVA, 2015, p. 113).

Esses primeiros profissionais da educação são justamente os responsáveis pelas reformas educacionais dos anos 1920, e alcançam seu prestígio à medida que a luta política muda de direção e os políticos passam a dar menor ênfase nas reivindicações quantitativas da educação. Em vista disso, o foco voltou-se para a eficiência dos sistemas educativos. Esses profissionais envolveram-se em todas as reformas desse período, que foram gradativamente adquirindo um caráter cada vez mais técnico. Após a reforma paulista (1920) vieram então, a do Ceará (1923) sob o comando de Lourenço Filho; a da Bahia (1925) com Anísio Teixeira; a de Minas Gerais (1927/1928) liderada por Francisco Campos; a de Pernambuco (1928/1929) com Carneiro Leão e a do Distrito Federal (1928) comandada por Fernando de Azevedo e considerada a mais importante, sofisticada e radical de todas (PAIVA, 2015, p.114ss).

Tais reformas são consequências do clima de debates sobre educação iniciado na década anterior e foram levadas a prática por algumas unidades federadas, em face da ausência de iniciativas concretas da União nesse sentido. As reformas desse período são, muitas vezes, mais que simples reformas; são a própria montagem de sistemas estaduais que poderiam ser considerados inexistentes (PAIVA, 2015, p. 115).

Dessa forma, vencida a fase do “entusiasmo pela educação”, a partir da década de 1920 as ideias de tecnificação pedagógica dominam quase que absoluta e uniformemente todo o país devido à ação da Associação Brasileira de Educação (ABE). A ABE foi a primeira sociedade dos “profissionais da educação” e tinha por objetivo defender o campo de trabalho e ser espaço de conhecimento e debate

sobre doutrinas e reformas educacionais. Nessa associação reuniam-se aqueles primeiros “profissionais da educação” que se dedicaram a estudar o assunto e dar opiniões que deixavam de lado o aspecto político. Suas preocupações estavam voltadas para o funcionamento dos sistemas escolares, soluções para a administração das escolas, elaboração de métodos e currículos, como se viu nas reformas de 1920 (Paiva, 2015, *passim*).

Os reformadores da educação consideravam-se politicamente descomprometidos como se a educação não estivesse relacionada ao conjunto da sociedade. No entanto, a Revolução de 1930 colocou em questão o “neutralismo tecnicista”. Os educadores que continuaram acreditando na neutralidade acabaram por se comprometer politicamente com a ditadura getulista. E os que deixaram de crer em tal neutralidade comprometeram-se com ideais democráticos, mas não conseguiram dar continuidade à sua atuação técnica no campo educacional (Paiva, 2015, p.116).

Em 1930, a revolução aconteceu em meio a uma efervescência de ideias, como, eleições, nova constituição, reconhecimento e busca de soluções para a desigualdade social no país. A conjuntura política, marcada pela ruptura entre paulistas e mineiros; pela eleição presidencial fraudada e o assassinado do governador da Paraíba, aliou as dissidências oligárquicas e militares culminando na revolução. O ano de 1930 torna-se então um divisor de águas na história do Brasil, inaugurando um período de crescimento acelerado.

Entre os anos 1930 e 1945, tanto a história política quanto a educacional do Brasil se dividem em dois momentos com características distintas. No campo político, a Segunda República que consagrou os ideais democrático-liberais e o segundo momento, o do Estado Novo que se constituiu como regime autoritário, antiliberal e antidemocrático. Refletindo a conjuntura política o campo educacional apresenta também duas fases diversas (PAIVA, 2015, p.123).

A primeira fase, o período revolucionário, caracteriza-se pela propagação do ensino público, em especial, o técnico profissional como parte do programa de reconstrução de Vargas. Neste momento, o governo estabeleceu uma colaboração direta com os Estados assumindo inclusive a construção dos Liceus Industriais. Quanto ao ensino elementar, a colaboração da União não se efetivou como requeriam as discussões que vinham de décadas atrás, houve somente o apelo aos Estados para que se esforçassem em ampliar quantitativamente esta etapa da

educação. Na segunda fase, o Estado Novo paralisa os debates e os grupos em luta (renovadores e conservadores católicos) são silenciados. O regime autoritário não permite a discussão das questões relevantes (que sempre envolvem opções políticas), mas mantém a ideia de que muitas das decisões para a área deveriam ser tomadas a partir de estudos técnicos e cria organismos para a realização desses estudos. Assim, realizam-se as primeiras tentativas de tecnificação do campo educativo (Idem).

A tecnificação da educação e os investimentos no ensino técnico profissional acontecem no bojo da consolidação do processo de urbanização e industrialização, que exige da sociedade Brasileira uma nova organização educacional e a formação da força de trabalho para os postos especializados. Ainda que os “profissionais da educação” sejam consultados e seu prestígio seja mantido, percebe-se que na política educacional formulada no Estado Novo as decisões passam a ser mais políticas do que técnicas. Mesmo mantendo certa preocupação qualitativa, indicada pelos técnicos, o governo se decide pela expansão. A ampliação do ensino elementar para a população rural e a educação técnico-profissional nos centros urbanos, tem por objetivo sedimentar o novo regime por meio da difusão ideológica. Diferentemente, do “entusiasmo pela educação” o governo parecia ter uma visão integrada da educação com o conjunto da sociedade. A Reforma Capanema (1942 - 1946) –que estruturou os grandes serviços de ensino técnico profissional em cooperação com o empresariado, e organizou o ensino médio em ramos profissionais – ser anterior ao funcionamento ativo do Fundo Nacional do Ensino Primário e da decretação da Lei Orgânica do Ensino Primário indica o vínculo entre a educação e as necessidades e compromissos econômicos do governo (PAIVA, 2015, p. 141ss).

Ao longo da década de 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930); o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição Federal de 1934 e a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (1937) formaram progressivamente uma infraestrutura institucional para iniciar o enfrentamento dos grandes problemas educacionais do país. Uma vez que, o analfabetismo e a baixa escolarização da população passam a ser considerados problemas a serem combatidos com vistas ao desenvolvimento do país, tal infraestrutura contribuiu para a formulação de uma política para a educação de jovens e adultos, a partir dos anos 1940 (BEISIEGEL, 1998; SERGIO e DI PIERRO, 2000).

A criação do Ministério da Educação e Saúde significou o início da definição por parte do Estado da sua competência com a educação. O Ministério constituiu-se também como instrumento de persuasão dos estados quanto às questões educacionais e propiciou a construção do arcabouço legal que organizou e normatizou o ensino no país. O Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição de 1934, deveria prever o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória e extensivo aos adultos. Esta foi a primeira vez que a educação de adultos recebia um tratamento específico. A fundação do INEP para, entre outras coisas, realizar pesquisas e prestar assistência aos serviços educacionais públicos e privados, completava o conjunto de ações que visavam centralizar a educação. O Ministério, o Plano Nacional de Educação e o INEP nascem no momento em que o país se encontrava diante do desafio de superar o analfabetismo, com vistas a integrar-se cada vez no mundo capitalista industrializado (Idem).

Ante o desafio do analfabetismo, a partir da década de 1940, se institui no Brasil uma política de educação de jovens e adultos analfabetos, haja vista que é neste período que surgem os primeiros dispositivos legais definindo investimentos financeiros e ações para esta modalidade da educação (BEISIEGEL, 1998, p. 207). Através de estudos e pesquisas do INEP, em 1942, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP – que por meio de seus recursos deveria realizar um programa de ampliação e melhoria progressivas do sistema escolar primário em todo país, incluindo a educação primária para adolescentes e adultos⁸. Posteriormente, o Decreto nº 19.513 de 1945 regulamentou a transferência dos “auxílios” do FNEP para as unidades federadas e estabeleceu que 25% de cada “auxílio” recebido deveriam ser aplicados na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, respeitados os termos de um plano geral do ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde. Por fim, em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) com a finalidade de orientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo. As várias atividades desenvolvidas sob a coordenação do SEA, a partir de 1947, originaram um movimento em defesa da educação de adultos que recebeu a denominação geral de Campanha de Educação de Adultos e existiu até o fim da década de 1950 (BEISIEGEL, 1998, p. 209).

⁸ De acordo com Paiva (2015, 57), a criação do FNPE em 1942 é o marco para que a educação de adultos possa ser estudada como um aspecto da educação popular.

Um dos principais legados da Campanha de 1947 foi criar uma infraestrutura para atender a educação de jovens e adultos, nos estados e municípios, mediante a regulamentação do repasse de fundos. Essa diretriz política permitiu a criação e permanência do ensino supletivo integrado às redes estaduais de ensino por um longo tempo (BEISIEGEL, 1998; DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001; SERGIO, DI PIERRO, 2000). A Campanha também contribuiu para que se instaurasse no Brasil um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais, no entanto não produziu nenhuma proposta metodológica, nenhum paradigma pedagógico específico para a educação de adultos (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001).

A ampliação das responsabilidades do Estado com a educação de jovens e adultos analfabetos, a partir de 1940, possibilitou uma política nacional, com recursos vinculados e atuação estratégica no território nacional. Os grupos que assumiram o poder depois da Revolução de 1930 incluíram as camadas populares urbanas na sua base de sustentação, portanto as ações de melhoria das condições de vida desses segmentos sociais tinham seu fundamento nas necessidades políticas dos governantes. Estender oportunidades educacionais a uma parcela cada vez maior da população era instrumento de acomodação das tensões entre as classes sociais nos meios urbanos. E também atendia ao objetivo de oferecer qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho nos projetos nacionais de desenvolvimento do governo federal (BEISIEGEL, 1998; SERGIO, DI PIERRO, 2000).

Na década de 1950 foram lançadas mais duas campanhas: a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), que existiram por pouco tempo e apresentaram um resultado pequeno. No entanto, a Campanha de 1958, independente de seus resultados, abriu uma nova etapa de discussões sobre a atuação da União junto às massas iletradas, pois seus organizadores entendiam que a mera alfabetização do adulto não fazia sentido. A partir da segunda metade da década, a educação de jovens e adultos foi gradativamente ingressando no campo mais amplo das disputas político ideológicas do final do período populista. Diferentes grupos (organizações políticas, movimentos estudantis, associações religiosas, igrejas...), com seus projetos alternativos de futuro para a sociedade, disputavam a influência sobre a população. A educação,

principalmente a educação de jovens e adultos, passou a ser vista como instrumento de formação dos agentes do futuro pretendido (BEISIEGEL, 1998, p. 220).

Neste contexto, sob a influência do trabalho de Paulo Freire, diversas experiências de educação de adultos foram organizadas por distintos atores no início da década de 1960: Movimento de Educação de Base (MEB) pela Igreja Católica e outros de orientação marcadamente política, tais como, o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (Prefeitura de Natal) e os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). Em meio à intensa efervescência política e cultural, essas experiências se articularam com movimentos sociais diversos, propugnando a necessidade de realizar uma educação de adultos para a transformação social e não apenas para a adaptação a processos de modernização orientados por grupos externos. Formava-se, assim, um paradigma pedagógico que propunha “(...) o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e transformação do mundo” (DI PIERRO, JÓIA, RIBEIRO, 2000, p. 60). Em 1964, o Ministério da Educação organizou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNA), que contou com a presença de Paulo Freire.

O PNA tem sua origem na mobilização desses diferentes movimentos de educação de adultos dos anos de 1960, que visavam à promoção popular. Apesar das inúmeras diferenças, a perspectiva educativa desses grupos caracterizava-se pelo “realismo”, porque visavam à preparar o povo para a participação política, buscando métodos adequados que aliavam alfabetização e educação de base. E consideravam essencial a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população sobre as condições socioeconômicas e políticas do país (PAIVA, 2015, p. 259).

O Movimento de Cultura Popular do Recife (1961) pode ser considerado o principal antecedente do PNA, porque foi a partir do trabalho neste movimento que Paulo Freire começou a desenvolver o seu método. Depois de divulgados os primeiros resultados do método, várias pessoas se mostraram interessadas na sua aplicação. Houve experiências no estado de São Paulo e da Paraíba. Todavia, a primeira experiência extensiva com o método foi realizada no Rio Grande do Norte. O governador do estado convidou Paulo Freire para uma visita, com o objetivo de conversar sobre a possibilidade de uma experiência. Durante a visita de Freire foi

feita uma exposição do método às autoridades estaduais, que entusiasmados propuseram a realização de um projeto piloto em Angicos. A experiência de Angicos (1963) aconteceu com recursos do estado, envolveu cerca de 400 alunos e obteve pleno sucesso. Nessa mesma época, começara a surgir restrições ao método. Todavia, as experiências utilizando o método Paulo Freire foram se espalhando pelo país e os diferentes grupos trocavam informações entre si (Paiva, 2015, p. 281ss).

Embora tenha havido tentativas anteriores, é na gestão de Julio Sambaqui no Ministério da Educação que foi instituída uma assessoria estudantil e convocada uma reunião com os líderes da UNE, UME, UBES e AMES para dar início a um movimento nacional de alfabetização. O responsável pela Campanha de Alfabetização (MPA) da UNE compareceu à reunião e, por suas manifestações, ganhou a confiança do Ministro e foi convidado para trabalhar na elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Naquele momento, pós I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, o objetivo era formar uma ampla frente em relação a questão da educação dos adultos, levando a várias concessões entre os grupos.

Embora a nova mobilização fosse dirigida pelo coordenador do MPA da UNE, favorável à utilização de cartilhas, o entendimento com os grupos católicos, bem como o prestígio pessoal do educador Pernambuco, determinaram a aceitação do método Paulo Freire como instrumento do PNA (PAIVA, 2015, p. 284).

Assim sendo, foi organizada em Brasília a Comissão Nacional de Alfabetização para elaborar o PNA, criado através de decreto em janeiro de 1964. Quando de sua decretação o Plano já estava em andamento com o início das atividades dos dois projetos pilotos, um na região sul (Rio de Janeiro) e outro na região nordeste (Sergipe), duas grandes áreas em que o país havia sido dividido para fins deste plano. Por escassez de verbas, o projeto sergipano estava iniciando as suas atividades quando houve o golpe empresarial-militar (PAIVA, 2015, p. 284).

No estado do Rio de Janeiro, foi escolhida a região da Baixada Fluminense por causa da grande concentração demográfica e pela sua relação com os movimentos migratórios, causas de grande tensão social. As atividades foram iniciadas com as inscrições para o curso de formação de coordenadores com membros da equipe de Paulo Freire. Depois, foram os cursos de treinamento de

alfabetizadores, que a partir de uma prova (participaram 5.000 pessoas no Maracanãzinho), selecionou 1.000 pessoas.

Os cursos, que funcionaram até o dia 31 de março, e toda a mobilização necessária para a sua organização é que chamara a atenção para o PNA – até então instituído por ato oficial – desencadeando forte reação do por parte do jornal *O Globo*, que se somou à oposição dos quadros ministeriais conservadores (PAIVA, 2015, p. 285).

Todavia, o PNA já havia recebido os recursos (janeiro, 1964) e estava em andamento a aquisição do material necessário, a preparação do material didático a partir da pesquisa do universo vocabular realizada. Havia sido preparados filmes sobre o problema do analfabetismo; organizou-se um concurso de sambas e marchas sobre alfabetização; o Serviço Nacional de Teatro preparou peças sobre o tema para serem encenadas por uma equipe ambulante em todo o estado do Rio de Janeiro. Os prefeitos haviam sido contatados para ceder terrenos baldios onde seriam instaladas as praças de cultura. E as associações de bairro foram chamadas para a organização dos “círculos de cultura”. Tudo estava sendo preparado para a instalação oficial do programa, no dia 13 de maio de 1964, com a abertura de círculos de cultura nos municípios e com um grande comício com a presença do Presidente da República na praça principal de Duque de Caxias. Porém as atividades foram suspensas no dia 2 de abril e programa extinto por decreto no dia 14 daquele mês (PAIVA, 2015, p.285). O PNA representou a incorporação pelo Ministério da Educação de pensamentos e orientações de diferentes grupos que desde 1962 vinham lidando com a educação de adultos. Sua extinção relaciona-se às disputas entre os grupos com diferentes orientações político-ideológicas pelo controle do movimento e por interesses eleitorais.

Entre o fim de 1963 e início de 1964, a radicalização política se fez junto com a mobilização dos diferentes grupos políticos e já se estabelecia fortemente a conspiração entre militares e elementos conservadores. A propagação dos programas de alfabetização de adultos, e a conseqüente organização política das massas era ameaçador para os grupos direitistas. Muitos consideravam que, mesmo com a concessão do voto ao analfabeto, esse novo eleitorado favoreceria os grupos políticos urbanos e favoráveis ao desenvolvimento capitalista. No entanto, o movimento de alfabetização e educação das massas adultas era um perigo à

estabilidade do regime e para a manutenção da ordem capitalista. Pela difusão de novas ideias sociais, esses programas poderiam fazer com que o processo político fugisse ao controle dos grupos dominantes e poderia criar uma resistência popular a uma tentativa tardia de golpe (PAIVA, 2015, p. 286).

2.3 O GOLPE EMPRESARIAL MILITAR DE 1964: RUPTURA DAS POLÍTICAS E DAS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Com vistas a contextualizar o golpe empresarial militar (1964) retrocedemos ao período que vai de setembro de 1961 a março de 1964, correspondente ao governo de João Goulart. Este período foi marcado por uma forte crise econômico-financeira; crises político-institucionais; crise do sistema partidário; extensa mobilização política das classes populares conjuntamente a uma organização e ataque político dos setores militares e empresariais; ampliação do movimento sindical operário e dos trabalhadores rurais e um inédito aumento da intensidade da luta ideológica de classes (TOLEDO, 2004, p.13).

Conforme Toledo (2004, p. 17ss), o Golpe de 1964 foi um golpe contra as reformas e a democracia. O golpe empresarial militar interrompeu um rico e abrangente debate político, ideológico e cultural que vinha acontecendo em diferentes instâncias da sociedade Brasileira, tais como, entidades de classe, partidos políticos, associações culturais, jornais e revistas. Havia grupos de diferentes correntes ideológicas – conservadores, liberais, nacionalistas, socialistas e comunistas – e cada um formulava e defendia seus projetos sociais e econômicos.

O golpe também extinguiu a democracia que se manifestava pela luta por extensão da cidadania aos trabalhadores urbanos e rurais. Entre 1961 e 1963, foram deflagradas mais de 430 greves. Havia um intenso debate político no âmbito das instituições políticas e na sociedade civil sobre as reformas sociais e políticas necessárias ao país (TOLEDO, 2004, p. 19s).

A ruptura política impressa na sociedade Brasileira pelo golpe empresarial militar de 1964 levou à repressão dos movimentos de cultura e educação popular em andamento, desde o final da década de 1950, e à prisão de seus dirigentes. Embora a repressão tenha desestruturado ou mesmo levado a termo alguns desses movimentos, outros emergiram e construíram estratégias para continuar existindo

sem abrir mão do ideário e das experiências anteriores (SERGIO, DI PIERRO, 2000, p. 113).

No início desse período, enquanto as ações repressivas ocorriam, o governo da União atuou indiretamente consentindo e até mesmo financiando programas de caráter conservador, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). De fato, o governo não poderia se furtar a atuar diretamente na educação de jovens e adultos, por se tratar de um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Além disso, a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população era incompatível, diante das comunidades nacional e internacional, com o projeto de grande país que os militares propunham. Dessa forma, era necessário responder paliativamente a essas reivindicações, utilizando estratégias que também as subordinassem ao modelo socioeconômico posto em prática pelo regime militar (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 114).

A partir de 1966, a educação de adultos volta ao discurso político expressando, na maioria das vezes, a preocupação com o índice de analfabetismo no país. Naquele ano, o Decreto nº 57.895 determinava que os recursos não utilizados dos Fundos Nacionais de Ensino Primário e Médio fossem aplicados em programas intensivos de ensino voltados a pessoas analfabetas com mais de 10 anos de idade. A partir desse decreto foi elaborado um Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação que orientava as ações de alfabetização do grande grupo de Brasileiros iletrados, preconizava a continuidade do processo educativo após a etapa de alfabetização e reforçava a importância de uma educação cívico-democrática (PAIVA, 2015, p. 292). No entanto, é necessário perceber que o Plano Complementar reforça a ideia de educação como necessidade do desenvolvimento econômico, oferecendo formação profissional aligeirada (curso com duração de seis meses). E visando a manutenção da ordem insiste na formação do caráter através da educação cívico-democrática como instrumento de difusão dos valores. Em sua justificativa teórica está explícito que o nível de desenvolvimento econômico do país exigia um maior número de Brasileiros capazes de expressão e raciocínio incorporados no meio físico e social. Mais uma vez, fica evidenciada a visão dos analfabetos e pouco letrados como incapazes.

Os inúmeros discursos sobre a questão do analfabetismo o apresentavam como um grave problema a ser solucionado, mas com uma conotação que podemos chamar de sanitarista, ou seja, como uma doença a ser debelada. Em seu discurso

comemorativo ao Dia Nacional da Alfabetização de 1966, o então Ministro Muniz de Aragão assim se pronunciou:

(...) o objetivo do governo era ‘comover a opinião pública, despertar a consciência dos Brasileiros para o grave, vexatório e doloroso problema do analfabetismo, cuja solução exige o concurso de todas as forças vivas da Nação. (...) uma chaga, uma mancha vergonhosa a desfigurar as faces da sociedade Brasileira que se apresenta, no conceito dos povos, como constituída em grande parte, por cidadãos incultos e ignorantes’ (PAIVA, 2015, p. 293).

O analfabetismo era também considerado como um obstáculo ao progresso da nação e fator de enfraquecimento do poder nacional, visto que uma grande nação não poderia ser fundada sobre “um povo esmagado pelos fardos da ignorância e da miséria” (PAIVA, 2015, p. 294). Com base nesse pensamento, o governo militar intencionava subordinar, em seu discurso e documentos legais, o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento, alinhando a proposta educativa à teoria do capital humano. Dessa forma, buscava inserir e consolidar a posição do país no capitalismo monopolista.

Inicialmente, como indicamos antes, a estratégia do governo autoritário foi reprimir todos os movimentos de cultura popular formados antes de 1964. Posteriormente, vieram a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967 e a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, com a aprovação da Lei nº 5692/71 que reformulou o ensino de primeiro e segundo graus (atualmente denominados ensinos fundamental e médio) (SERGIO, DI PIERRO, 2000, passim).

O MOBRAL foi concebido por um Grupo Interministerial (GI), que realizou estudos técnicos e o levantamento dos recursos necessários para realizar o “Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos” elaborado pelo Departamento Nacional de Educação (DNE). O GI estabeleceu que a alfabetização de adultos deveria estar ligada às prioridades econômicas e sociais, e à necessária formação da força de trabalho naquele momento e no futuro. O seu funcionamento inicial deveria ser nas capitais, e o público limitado à faixa etária de 15 a 30 anos, por considerar que o grupo de 10 a 14 anos era faixa de escolaridade obrigatória. A “alfabetização a funcional” (termo mais atual da época, usado em documentos internacionais) consistia na

(...) valorização do homem (pela aquisição das técnicas elementares de leitura e escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e à integração social desse homem, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à Pátria (PAIVA, 2015, p. 321).

Esta concepção de alfabetização explicita o caráter de conformação da população jovem e adulta às condições sociais, econômicas e políticas vigentes. A “valorização do homem” está vinculada, exclusivamente, aos aspectos pragmáticos da educação, e sua atuação social, é “reajustamento”.

Em função das inúmeras críticas sofridas pela Cruzada ABC e pelas campanhas anteriores esperava-se que o MOBRAL seria elaborado em outros moldes. No entanto, as medidas sugeridas pelo GI eram as mesmas usadas em todas as outras campanhas de massa. Os primeiros dois anos foram dedicados à organização do movimento, ligado a estrutura do DNE, e foram realizadas algumas ações diretas através de convênios com entidades públicas e privadas. No entanto, a discordância de ideias e as críticas feitas pelo perito da UNESCO à primeira fase de execução, gerou uma crise que encerrou a parceria. Nessa crise estavam implícitas modificações na direção da política interna que influenciaram nos rumos do programa. De imediato, o MOBRAL foi desvinculado do DNE, e foi lançada uma campanha de massa, transformando o MOBRAL em uma entidade executora. Os estudos realizados anteriormente foram deixados de lado, mantiveram a terminologia inicial e entregaram a direção a economistas (PAIVA, 2015, p. 321s).

O MOBRAL, cujas atividades tiveram início em 1969, se constituiu em importante instrumento do Estado para consecução do objetivo de promover o desenvolvimento econômico Brasileiro por meio da educação, ao mesmo tempo em que visava também manter a ordem. O MOBRAL caracterizou-se como um programa de proporções nacionais com o objetivo de alfabetizar amplas camadas da população adulta analfabeta em todo país, e contou o investimento de grande soma de recursos⁹.

⁹ O economista Mario Henrique Simonsen assumiu a presidência do MOBRAL e por meio de suas articulações foram criados mecanismos para o financiamento do programa (cf. HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 114).

O programa foi implantado com três características básicas: paralelismo em relação aos demais programas de educação, inclusive em termos financeiros; descentralização das atividades operacionais, que eram de responsabilidade das Comissões Municipais espalhadas pelo país e centralização da orientação, supervisão pedagógica, avaliação dos trabalhos e produção do material didático pela Gerência Pedagógica. O MOBRAL foi planejado como uma ação que seria extinta quando o problema do analfabetismo fosse resolvido, justificando sua baixa articulação com o sistema de ensino básico (SERGIO, DI PIERRO, 2000, p. 115).

Para Paiva (2015, p.335) o MOBRAL foi um “desacerto autoritário” uma vez que as experiências, nacionais e internacionais, de décadas anteriores mostraram que as campanhas de alfabetização de massa não logravam reduzir significativamente índices e nem superar o analfabetismo. Ainda assim, o regime autoritário desconsiderou a opinião dos educadores sobre a pouca eficiência das campanhas de massa e implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização.

(...) somente um regime autoritário – capaz de impedir a discussão livre e a crítica a seus programas – teria condições de impor ao país novas campanhas de massa no velho estilo. Constata-se assim, que, tendo nascido como instrumento de combate ao autoritarismo, tal estratégia educativa converteu-se, entre nós, em produto e instrumento do regime autoritário (PAIVA, 2015, p. 339).

Na tentativa de desvelar o significado político do MOBRAL, Paiva (2015, p. 337) afirma que o programa foi organizado como elemento ilustre na estratégia de consolidação do regime, com vistas a expandir suas bases sociais de legitimidade com as classes populares. A logística do MOBRAL era militar com o intuito de fazê-lo alcançar a quase totalidade dos municípios do país, demonstrando às classes populares o interesse do governo pela educação do povo. Sendo assim, cumpria duas importantes funções: fortalecer a base eleitoral do partido governista e anular as possibilidades de apoio da população a movimentos de oposição ao regime. Por fim, com o MOBRAL o regime militar definiu sua linha de atuação no campo da educação popular assumindo uma perspectiva de educação a serviço do desenvolvimento e da manutenção da ordem vigente.

O Ensino Supletivo foi instituído juridicamente pela Lei nº 5692/1971(Capítulo IV), todavia dois outros documentos – o Parecer do Conselho Federal de Educação

nº 699/1972 e o documento “Política para o Ensino Supletivo” elaborado por um grupo de trabalho e enviado ao Ministro da Educação – apresentam de forma mais detalhada os seus princípios e características. De acordo com o Parecer 699, o ensino supletivo era o principal desafio que a Lei 5692/1971 apresentava aos educadores, mas ao mesmo tempo era a possibilidade de um novo tipo de escola, com uma perspectiva de escolarização “não formal”. E por esta razão poderia ser uma possibilidade de modernização do ensino regular pelo exemplo e pela integração entre os sistemas. Conforme a Lei, o Ensino Supletivo tinha duas finalidades, deveria suprir a escolarização regular daqueles que não tivessem seguido ou concluído os estudos na idade adequada, e oferecer estudos de aperfeiçoamento ou atualização (HADDAD, 1991, s/p).

Os documentos de apoio definiram três princípios que caracterizam o Ensino Supletivo. No primeiro princípio o Ensino supletivo foi definido como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, mas que deveria manter uma estreita relação com este, formando o Sistema Nacional de Educação e Cultura. Os legisladores alertavam que a criação do ensino supletivo não deveria ser uma nova dualidade de sistemas. Por esse motivo, era apresentada a ideia de educação permanente porque a função de suprir terminaria quando todos recebessem escolarização na idade própria (HADDAD, 1991, s/p; HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.117).

O segundo princípio explicita o que foi a característica principal das reformas educacionais do regime militar, qual seja, o Ensino Supletivo orientado para o desenvolvimento nacional, buscando incluir a “mão de obra marginalizada” por meio da alfabetização ou formando a força de trabalho. O terceiro princípio determinava a necessidade de o Ensino Supletivo ter uma doutrina e metodologia adequadas “aos grandes números característicos desta linha de escolarização” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.117).

Note-se que esta ideia de uma nova doutrina e uma nova metodologia estava fundada em dois pressupostos: “os grandes números” que este ensino encerrava, e ao tipo de aluno definido “basicamente em termos da idade”. Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe (HADDAD, 1991, s/p).

Assim, o ensino supletivo se apresentava como uma forma de recuperar o tempo, atualizar o presente, preparando a força de trabalho que concorresse para o desenvolvimento nacional (HADDAD, 1991, s/p).

Ante ao exposto sobre as duas principais políticas desenvolvidas pelo regime militar para a educação de jovens e adultos, percebemos que houve um aprofundamento da subordinação da educação das camadas populares ao projeto de desenvolvimento econômico em curso. Consideramos que, especialmente, o MOBRAL constituiu-se como aparelho de hegemonia do Estado com o objetivo de conformar a população jovem e adulta trabalhadora às concepções político ideológicas do regime que se implantara em 1964. A sua proposta educacional alicerçada na formação para a moral e o civismo, evidenciava seu o objetivo de controle da ordem. Sendo assim, reforçamos que a perspectiva educacional implantada pelo regime militar rompeu com os princípios da educação popular que orientaram os movimentos do período anterior.

Buscando sintetizar a reflexão apresentada nesse capítulo, consideramos que ao longo do processo de formação da sociedade Brasileira à medida que a classe trabalhadora foi se consolidando, a demanda por educação entrou em pauta, como parte da luta por ampliação de direitos e de participação social. Ao longo da história vê-se que a educação popular – tanto no sentido da difusão da educação elementar quanto no sentido de uma formação ampla para estimular a participação política – alcança, mais ou menos, apoio, visibilidade e implantação dentro do movimento político contraditório da sociedade.

A inclusão das camadas populares no jogo político, a partir dos anos 1930, com vistas à industrialização provocou a construção de uma base institucional para que a educação de jovens adultos alcançasse a condição de política pública a partir da década de 1940. Os recursos destinados constitucionalmente para educação dos adultos permitiu uma ação extensiva da União com as campanhas alfabetizadoras. Tais campanhas fizeram chegar a educação a um número significativo de jovens e adultos que não tinham acesso, no entanto ofereciam uma formação aligeirada com vistas a atender os interesses imediatos do grupo no poder, como ampliação da base eleitoral e formação da força de trabalho.

A partir do final da década de 1950, um grupo de educadores pernambucanos, entre eles Paulo Freire, apresenta um novo olhar sobre a questão do analfabetismo e inaugura-se uma nova forma de pensar a educação dos jovens e

adultos a partir das condições sociais e materiais da existência. Surgem então, no início dos 1960, os vários movimentos que buscavam valorizar a cultura popular e a partir dela fazer educação. As ideias desenvolvidas por Paulo Freire destacam-se no cenário nacional e influenciam muitos daqueles movimentos. Dessa forma, naquele momento, a educação de jovens e adultos se constituiu como importante instrumento de formação cultural, social e política da classe da trabalhadora. Aquela educação realizada a partir do diálogo sobre as condições sociais, que ampliava a consciência coletiva e individual, e fomentava a organização popular, contrapunha-se a “educação bancária”, educação alienada comprometida com a manutenção do *status quo*.

Aquele movimento de educação de jovens e adultos evidenciou a força da organização popular e as inúmeras disputas político ideológicas em curso na sociedade, provocando o temor das classes dominantes quanto à perda do controle do processo eleitoral, e da formação de uma resistência popular ao golpe que já estava sendo conspirado por militares e conservadores.

Realizado o golpe empresarial militar (1964), as experiências de educação de massa fundamentadas na cultura popular foram fortemente reprimidas. Para atender a necessidade de oferecer educação aos jovens e adultos foram criados o MOBRAF e Ensino Supletivo. O sentido político da educação de jovens e adultos para os governos militares consistia em compreendê-la como componente fundamental dos projetos para o desenvolvimento do país. Dessa forma, o golpe significou a ruptura com os princípios da educação popular que norteavam a EJA, e a retomada e aprofundamento de uma concepção de educação subordinada aos interesses econômicos. O sistema de ensino supletivo será um legado do golpe empresarial militar orientando a organização da educação de jovens e adultos até a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. No entanto, ao longo do período de democratização muitas serão as reflexões sobre a educação de jovens e adultos no sentido de ampliar as perspectivas do ensino supletivo.

3 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES NO ÂMBITO DA EJA

O objetivo deste capítulo é apresentar o processo de declínio da ditadura empresarial militar e como o movimento pela democratização da educação se inscreve no contexto mais amplo dos movimentos sociais pelo resgate da democracia no país. Para tanto, organizamos nossa análise em duas seções.

Na primeira seção – *Contexto político: o declínio da ditadura empresarial militar e o processo democratização* – explicitamos que o processo de declínio do regime militar, entre 1974 e 1985, constitui-se por crises que revelam as divergências internas do bloco no poder que levaram ao seu desgaste; e também pelo enfraquecimento da aliança entre a burguesia e os militares. No interior do bloco no poder a principal divergência vem da postura representada pelo presidente Geisel, de modernizar o país e abrir de forma controlada espaço para participação popular. Opunha-se a ele o grupo mais conservador vinculado à repressão violenta. Nesse contexto de disputa interna o governo foi alternando ações liberalizantes e repressivas.

À medida que a burguesia passa a reivindicar maior participação nas decisões e menor interferência estatal, tem início o enfraquecimento da aliança com militares. A classe burguesa começa a mostrar que não estava mais disposta a abrir mão de governar em troca da proteção de um Estado forte, inclusive porque naquele momento as supostas ameaças já haviam sido vencidas.

Entre a segunda metade dos anos 1970 e a eleição de Tancredo Neves em 1985, vários acontecimentos na sociedade Brasileira foram evidenciando a crise política do regime militar e conduzindo para o seu fim. Fatos como, os protestos estudantis após o assassinato de Vladimir Herzog, greves nas fábricas, um momento de explosão da sociedade. Na esfera governamental houve a Lei da Anistia, a volta do pluripartidarismo. Houve ainda, a grande Campanha pelas Diretas Já, que embora frustrada mobilizou a sociedade civil, mobilização esta que se manteve ao longo da Assembleia Nacional Constituinte.

Na segunda seção – *Movimento em favor da democratização e a educação de jovens e adultos* – apresentamos como o processo de democratização engendrado pela organização dos movimentos sociais urbanos e rurais. Dessa forma, as camadas populares retomam a luta política, por meio de associações de

moradores, das Comunidades Eclesiais de Base e principalmente, dos movimentos sindicais. No contexto de resistências esses movimentos vão apresentando suas pautas e dentre elas a educação. O empobrecimento da classe da trabalhadora, que leva as mulheres para o mundo do trabalho impulsiona a reivindicação por creches. No meio rural, os vários movimentos reivindicatórios vão dar origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que também luta por educação e mantém nos acampamentos uma escola para os seus filhos.

A interseção entre os movimentos sindicais de educadores e a propagação da crítica acadêmica sobre a educação, no final dos anos 1970, ampliou o espaço de debate sobre a educação. Um desses importantes espaços foram as reuniões anuais da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). Esta mobilização da comunidade educacional e acadêmica, iniciada no período final do regime militar, se manteve e originando o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que atuou durante a Assembleia Nacional Constituinte.

Entre o final dos anos 1970 e início dos 1980 a Educação de Jovens e Adultos, desenvolveu-se pela ação do MOBREAL, organizado no formato de campanha de alfabetização de massa e pelo Ensino Supletivo fundamentado na concepção de oferecer a escolaridade não realizada. Embora o contexto fosse o de um governo autoritário, ambos podem ser considerados como avanço porque ampliaram a oferta de educação para grande parcela da população. Apesar disso, havia ainda um déficit educacional muito significativo.

Estudo de Haddad (1987) sobre Cursos Supletivos mostrou que havia muito pouca inovação em termos de metodologia. Todavia, ainda antes do fim do regime militar, após as eleições 1976, três municípios realizaram iniciativas educacionais voltadas para os interesses populares.

Com a eleição do primeiro governo civil em 1985, houve um processo democratização das relações sociais e das instituições políticas Brasileiras. No campo da EJA houve a extinção do MOBREAL e em seu lugar foi criada a Fundação Educar. A curta existência da Educar deixou a educação de jovens e adultos sem apoio técnico e financeiro, obrigando os municípios que tinham convênio com a fundação a assumir a modalidade.

O processo de democratização também permitiu que o ideário da educação popular que estava se desenvolvendo clandestinamente pudesse ser retomado às claras. No processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 esta perspectiva

reverberou com aprovação do artigo 208 que declara a educação como direito de todos.

O exemplo mais significativo de revitalização da EJA a partir da perspectiva da educação popular aconteceu em São Paulo, quando Luiza Erundina assumiu como prefeita e Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação. A proposta de gestão participativa possibilitou a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (MOVA-SP). O MOVA-SP foi uma experiência tão significativa que foi sendo reproduzida em outras partes do país.

No cenário mundial a UNESCO (Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Ciência e Cultura) declarou 1990 como Ano Internacional da Alfabetização e realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia. A Conferência foi um marco para as reformas educacionais na América Latina e em outras partes do mundo. Os governos e os organismos internacionais participantes assumiram compromissos e recolocaram a educação nas agendas nacionais e internacionais como tema central de reforma políticas e econômicas.

3.1 CONTEXTO POLÍTICO: O DECLÍNIO DA DITADURA EMPRESARIAL MILITAR E O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO

Entre 1974, com a posse de Geisel, e o início de 1985 se desenrola o processo de crises que levaria ao desgaste e queda da ditadura empresarial militar¹⁰. Neste período, ficam aparentes certos conflitos entre os grupos que compõe o bloco no poder. Essa fragilidade do bloco no poder resulta, primeiramente, dos conflitos entre as facções militares e do enfraquecimento da coalizão com setores da classe burguesa. Um segundo motivo é o crescimento do movimento de oposição ao regime na sociedade civil (GERMANO, 1990, p.307).

¹⁰Assumo o termo *ditadura empresarial militar* apoiada em Dreifuss (1987) e Cunha (2014). Ambos os autores apontam que a instauração do regime militar no Brasil contou com significativa "(...) mobilização de massa civil empreendida antes e imediatamente após a deposição do presidente João Goulart (...)" (CUNHA, 2014, p. 358). "A ação da elite orgânica empresarial deve ser considerada como a praxe de um bloco burguês de poder, premeditada e cuidadosamente amadurecida durante vários anos. O que ocorreu em abril de 1964 não foi um golpe militar conspirativo, mas sim o resultado de uma campanha política, ideológica e militar travada pela elite orgânica (...)" a partir do Instituto de Pesquisas Sociais (IPES) e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD).

Algumas facções militares identificavam Geisel como representante de uma corrente que queria modernizar o país, mas constituído com alguma forma de democracia. Por esta razão, os setores militares diretamente ligados com a repressão e a tortura – os “linha dura” – reagiram de forma expressiva ao governo. A reação foi tal, que entre as principais metas do governo Geisel, a primeira era angariar o apoio da maioria dos militares, porque sem tal apoio seria difícil fazer uma mudança política significativa. Portanto, seria necessário restringir o campo de ação dos "linha dura", que por suas ações repressivas contribuíram para a depreciação das Forças Armadas junto a amplos setores da sociedade (GERMANO, 1990, p.308).

O enfraquecimento do pacto dos militares com a burguesia ocorre à medida que esta começa a reivindicar maior participação no processo decisório do governo e menor autonomia estatal. Dessa forma, a burguesia demonstrava que não estava mais disposta a abrir mão de governar em troca da proteção de um Estado forte. Inclusive porque, naquele momento, o regime militar já havia conseguido eliminar os principais inimigos de extrema esquerda, e o mito do Movimento Comunista Internacional havia se enfraquecido. Por sua vez, os militares alcançaram tamanha autonomia na direção do aparelho estatal que demonstraram, claramente, assim como toda organização complexa – As Forças Armadas – que tinham seus interesses particulares e habilidade para promovê-los. Evidenciava-se assim que a vontade da burguesia em retomar o comando dos assuntos políticos não se realizaria sem luta (GERMANO, 1990, p.308s).

Por conseguinte, os conflitos internos do bloco no poder faz com que tanto o governo (os militares) quanto frações das classes dominantes se voltem para a sociedade civil em busca de apoio. O governo é o primeiro a agir nesse sentido, em um período em que a sociedade civil não tinha condições de pressionar por mudanças. Assim, o próprio Regime por causa dos desentendimentos internos, abre pequenos espaços à participação da sociedade civil. Na segunda metade da década de 1970, em particular a partir do assassinato Vladimir Herzog (1975), as manifestações de estudantes voltam a acontecer e greves paralisam as fábricas, podemos dizer que houve uma explosão da sociedade civil. Em meio a essa efervescência, é a vez das classes dominantes buscarem seus aliados, integrando-se paulatinamente às manifestações contra a ditadura (GERMANO, 1990, p. 309; Linha do Tempo da Resistência (...), 2014, p. 177).

Neste contexto, emergiram uma série de situações ou elementos que evidenciavam a existência de uma crise política do Regime. Os setores de oposição da sociedade civil reivindicavam a volta do “Estado de Direito”; denunciavam a repressão, a tortura, os crimes contra os “direitos humanos” e a corrupção; questionavam a política econômica. As políticas sociais (educação, saúde, habitação) também foram questionadas e não apenas pelas classes populares, mas também pela classe média (GERMANO, 1990, p. 314).

No entanto, a mobilização da sociedade civil não ficou sem uma reação do governo autoritário que visava não perder o controle do processo de democratização. "Para os militares, a democratização teria que ser controlada, lenta, gradual e segura". Para tanto, fizeram uso da força contra as greves, prenderam líderes sindicais e ao mesmo tempo usaram de manobras legislativas para conter o crescimento do partido de oposição (GERMANO, 1990, p. 316).

(...) os governos militares desenvolveram a estratégia de incorporar demandas parciais das oposições, enquanto modificavam a legislação eleitoral para anular as vantagens que as mesmas iam obtendo, de modo a impedir que conquistassem desde logo uma efetiva maioria das Assembleias Legislativas e do Congresso Nacional (CUNHA, 1991, p. 24).

No desenrolar do jogo político, o Regime alternava ações repressivas e liberalizantes com vista a controlar o processo “lento, gradual e seguro” de democratização, mas também visava prolongar ao máximo a sua sobrevivência. Nesse quadro, em agosto de 1979, foi sancionada a Lei da Anistia que era uma reivindicação dos opositores desde o golpe. No intuito de evidenciar a mobilização nacional e internacional em prol da anistia no Brasil, consideramos relevante citar os seguintes fatos: criação do Comitê Brasileiro pela Anistia (fevereiro, 1978), realização do I Congresso Nacional pela Anistia em São Paulo (novembro, 1978) e do Congresso Internacional pela Anistia no Brasil em Roma (junho/julho, 1979) (CUNHA, 1991, p. 24; Linha do Tempo da Resistência..., 2014, p.180). O movimento pela anistia ampla, geral e irrestrita “considerava que ‘toda nação deveria tomar conhecimento dos crimes cometidos contra os direitos humanos e identificar seus responsáveis, para que pudesse repeli-los, num quadro de respeito aos direitos inalienáveis’” (COSTA, 2010, s/p).

No entanto, a Lei da Anistia não foi como requeriam os Comitês pela Anistia no Brasil e os opositores do governo militar, porque além de não ter sido “ampla, geral e irrestrita”, ela beneficiou os torturadores. Dessa forma, “(...) o Brasil viu a mesma Lei que permitiu a tantos Brasileiros e Brasileiras o retorno ao solo materno, também encobrir os graves crimes cometidos pelo Estado Brasileiro durante a ditadura militar” (NUNES, 2019, s/p).

Ainda que tenha corrigido, apenas parcialmente, os males causados pelo Estado autoritário, a lei viabilizou o fortalecimento da luta contra ele com a volta de importantes líderes.

Mas os estrategistas da sobrevivência do regime militar esperavam que a volta (...) de antigas lideranças que buscavam a hegemonia no processo político, aumentasse os conflitos entre os diversos setores das oposições. Nesse sentido, o governo promoveu a reforma da lei orgânica dos partidos políticos (dezembro de 1979) de modo a facilitar a formação de novas agremiações, com o claro objetivo de dividir a frente oposicionista que desde 1965, se abrigava na legenda do MDB (CUNHA, 1991, p. 24).

Podemos considerar que a ditadura alcançou seu objetivo de fragmentar a aliança oposicionista. Enquanto os aliados do regime (antes ARENA) formaram o Partido Democrático Social (PDS), os opositores se reagruparam conforme suas convicções políticas. Foram criados: o Partido Popular (PP), o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). O MDB se recompôs, e cumprindo a determinação da lei passou a ser o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), conservando ainda a característica de uma frente de oposição reunindo diferentes correntes ideológicas (CUNHA, 1991, p. 24; GERMANO, 1990, p. 321).

No novo cenário de retorno do pluripartidarismo, as eleições de 1982 se tornaram um momento decisivo de disputa entre o governo e seus opositores. A referida votação foi a mais importante desde o início da ditadura em 1964, porque envolveu mais de 50 milhões de eleitores para eleger vereadores, prefeitos (com exceção das capitais e das cidades classificadas como de Segurança Nacional), governadores, deputados estaduais, deputados federais e senadores (GERMANO, 1990, p. 321).

A oposição identificada, naquele momento, por três partidos (PDT, PMDB, PT) alcançou maior êxito nas eleições. No Congresso Nacional elegeram mais da

metade dos deputados federais e 35% dos senadores. Na votação para governador, os partidos de oposição venceram em 10 dos 23 estados. Entre eles Minas Gerais, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro, ou seja, os quatro estados mais populosos (48% da população), mais fortes economicamente (62% do Produto Interno Bruto) e de maior peso político (52% dos eleitores) (CUNHA, 1991, p. 107).

Neste panorama, a partir de uma decisão conjunta dos partidos oposicionistas, em março de 1983, o Deputado Federal Dante de Oliveira (PMDB/MT) apresentou uma emenda constitucional propondo o fim do Colégio Eleitoral e a volta das eleições diretas para presidente e vice-presidente nas eleições previstas para 1985 (MOREIRA, 2010, s/p).

Em janeiro de 1984, a "Campanha pelas Diretas Já" tomou as ruas de grandes cidades do país, com ampla cobertura da mídia. A "Diretas Já" foi um movimento suprapartidário que agrupou os partidos de oposição. O PDT, o PMDB e o PT formaram o "Comitê Nacional Pró Diretas". E na difusão do movimento participaram também o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), que permaneciam na ilegalidade. As manifestações nas ruas contaram com a participação de várias instituições da sociedade civil como, a ABI (Associação Brasileira de Imprensa), a CGT (Central Geral dos Trabalhadores), a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, a CONCLAT (Conferência Nacional da Classe Trabalhadora), a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), a CUT (Central Única dos Trabalhadores), a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e a UNE (União Nacional dos Estudantes) (DELGADO, 2007, p.3; MOREIRA, 2010, s/p).

No entanto, a grande mobilização nacional pelas eleições diretas para presidente foi frustrada porque a emenda constitucional Dante de Oliveira não alcançou os dois terços de votos necessários na Câmara dos Deputados e foi então rejeitada. Desfeitas as expectativas da campanha Diretas Já, o potencial político acumulado convergiu para assegurar o fim do regime militar (CUNHA, 1990, p. 25; MOREIRA, 2010, s/p).

(...) o esquema alternativo foi armado: criou-se a Aliança Democrática, reunindo ao PMDB um setor dissidente do PDS, inclusive o Vice-presidente da República Aureliano Chaves. Montou-se a candidatura do governador de Minas Gerais, Tancredo Neves, a Presidente, tendo como vice o ex-presidente do PDS, José Sarney (CUNHA, 1991, p. 25).

Por sua vez, Paulo Maluf foi confirmado pela convenção do PDS como candidato civil da continuidade do regime. E foi após tal confirmação que o partido se dividiu e seus dissidentes formaram a Frente Liberal que, conforme citado acima, compôs com o PMDB a coalizão para disputar a eleição presidencial de 1985 (CUNHA, 1991; MOREIRA, 2010).

Ainda sob o impulso da Campanha das Diretas Já, em 8 de dezembro de 1984, um novo comício na praça da Sé em São Paulo reuniu políticos das mais variadas tendências em um mesmo palanque. Assim, tanto Ulisses Guimarães (PMDB), como Antônio Carlos Magalhães (PFL) e até mesmo Giocondo Dias, secretário-geral do Partido Comunista Brasileiro, partido que ainda se encontrava na ilegalidade, puderam fazer uso dos microfones e expressar sua confiança na vitória da Aliança Democrática nas eleições indiretas de janeiro e o fim do regime militar (MOREIRA, 2010, s/p).

Realizada uma intensa campanha por todo o país, em janeiro de 1985 Tancredo Neves foi eleito Presidente da República, o primeiro civil desde 1964. No entanto, todo entusiasmo que envolveu a eleição de Tancredo e as promessas que fez em seu discurso da vitória no Colégio Eleitoral foram frustradas pela sua doença e conseqüente falecimento. Com a morte do presidente eleito, assume o seu vice José Sarney. Dessa forma, o poder acabou voltando para as mãos dos aliados do regime militar, porque embora Sarney tenha se filiado ao PMDB, um ano antes ele era o presidente do PDS, partido de sustentação política do governo, que naquele momento já havia se organizado como PFL (Partido da Frente Liberal) (CUNHA, 1991, p. 27).

O primeiro ano do governo de José Sarney foi marcado por um sentimento de frustração para aqueles que esperavam por mudanças. Algumas medidas desburacratizantes foram tomadas pela presidência da república como, a reabilitação dos sindicalistas que haviam sido afastados de seus cargos; o restabelecimento de eleições diretas para Presidente da República e o anúncio da convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte a ser formada pelos parlamentares que seriam eleitos em 1986. No entanto, apesar de terem sido bem aceitas, tais medidas foram consideradas insuficientes pelos partidos de oposição que apontavam e defendiam a necessidade de mudanças mais profundas no campo institucional, por exemplo, a extinção da lei de segurança nacional e a reformulação na legislação trabalhista (CUNHA, 1991, p.28).

O descontentamento aumentava com outras ações do governo como, a de aceitar a pressão da Igreja Católica e proibir a exibição do filme "Je vous salue, Marie", considerado ofensivo a sua doutrina; a continuidade da prática de legislar por decretos-lei e a repressão às manifestações populares. Por conta do aumento da inflação, as manifestações, principalmente, de reivindicação trabalhista se propagaram desde o início do novo governo. Diversas categorias profissionais entravam em greve (CUNHA, 1991, p.28).

Em meio ao clima de descontentamento havia o debate sobre a Constituinte que desde o fim do bipartidarismo (1979) fortaleceu a ideia que as inúmeras alterações normativas transformaram "a Constituição, em vigor, e o próprio aparato político-institucional, em uma colcha de retalhos" (NOGUEIRA, 2010, s/p). No discurso da vitória, em janeiro de 1985, Tancredo Neves havia conclamado o país ao debate constitucional para que se pudesse chegar a um consenso sobre a nova Constituição. Dessa forma, ganhou corpo uma agenda institucional de transição que seria desenvolvida em três etapas.

A primeira, iniciada em março de 1985, instalou no Congresso Nacional uma comissão interpartidária encarregada da "remoção do entulho autoritário". Do trabalho desta comissão resultou a Emenda Constitucional nº 25 que, entre outras coisas, estendeu o voto aos analfabetos, permitiu a legalização dos partidos comunistas e previu eleições para prefeitos dos municípios e capitais considerados área de segurança nacional. A segunda consistia em promover um amplo debate constitucional em toda a sociedade. No âmbito da sociedade civil a mobilização herdada das "Diretas Já" possibilitou um movimento em defesa de uma constituinte livre e soberana (NOGUEIRA, 2010, s/p).

A terceira etapa foi iniciada após o falecimento de Tancredo Neves, cabendo assim ao presidente José Sarney assinar, em julho de 1985, o decreto que instituiu a Comissão Provisória de Assuntos Constitucionais (CPEC). A CPEC foi instalada em setembro daquele ano, com a tarefa de elaborar um anteprojeto a ser apresentado à Assembleia Constituinte. Notemos que a referida comissão foi criada antes da aprovação da emenda constitucional (EC nº 26, 27/11/1986) que faria do Congresso Nacional que seria eleito em 1986 uma Assembleia Nacional Constituinte. A referida comissão foi composta por um grupo bastante variado, de acordo com o caráter dos primeiros tempos do governo Sarney. No entanto, prevaleceram os representantes do patronato, do liberalismo político e econômico e do clericalismo. Em setembro de

1986 a CPEC concluiu os seus trabalhos e entregou o anteprojeto que elaborara (CUNHA, 1991, p. 428; NOGUEIRA, 2010, s/p).

A burguesia Brasileira, como aliada insatisfeita com regime naquele momento, buscou conduzir o processo de reabertura política no sentido de retomar as condições de democracia institucional e representativa, todavia preservando as condições econômicas e sociais vigentes. Ressaltamos que a política econômica implantada pela ditadura empresarial militar fez crescer a desigualdade entre ricos e pobres, e impôs aos trabalhadores o arrocho salarial e aumento da inflação. Dessa forma, a burguesia Brasileira associada ao capital internacional impôs o capitalismo dependente e sua conseqüente desigualdade social como realidade humana, conforme nos ensinou Florestan Fernandes¹¹. Ao longo do processo de abertura “segura, lenta e gradual”, mais uma vez na história Brasileira, nos deparamos com uma forte característica da nossa formação social: a revolução passiva, com vistas a restringir a participação popular.

Entretanto, não podemos negar que no final dos anos 1970 e início dos 1980, o Brasil estava totalmente inserido no desenvolvimento do capitalismo monopolista e com uma classe trabalhadora já constituída e apresentando suas reivindicações. Podemos dizer que houve uma recomposição do movimento popular reivindicatório que havia se constituído em torno da cultura e educação populares nos anos que antecederam o golpe empresarial militar. Movimento esse que dada a sua dinâmica e força impulsionou ações que levaram ao golpe de 1964. No contexto da derrocada da ditadura empresarial militar, os movimentos sociais e sindicais se apresentaram como novos sujeitos coletivos que se fizeram protagonistas desse processo. Dos movimentos sociais, formados nas periferias se fez ouvir as reivindicações por direitos como, saúde e educação. Tomando como foco as demandas educacionais, consideramos que os movimentos sociais, juntamente, com os movimentos sindicais dos educadores dos diferentes níveis de ensino e as entidades acadêmicas formaram um bloco de luta por democratização da sociedade e da educação. Esse bloco, por meio de diferentes ações, ampliou o espaço de debate sobre a educação e se contrapôs ao Estado e aos empresários do ensino na disputa por hegemonia.

No campo específico da Educação de Jovens e Adultos a ditadura empresarial militar estabeleceu um modelo educacional subordinado à política

¹¹ FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

econômica, com o objetivo de formar a força de trabalho adequada aos seus interesses e de disseminar o ideário de moral e civismo para manter a ordem. Tal modelo se concretizou pela criação e implantação do MOBRAL (1970) e do o Ensino Supletivo (Lei nº 5692/71), apresentados como educação supostamente neutra para atender a todos e como solução para o analfabetismo e a baixa escolarização da população, considerados entre os principais entraves ao desenvolvimento do país. O MOBRAL destacou-se nesse contexto por sua estrutura paralela e capilar que chegava diretamente aos municípios e por intensa propaganda de seu sucesso. Entretanto, o movimento foi intensamente criticado pelo aligeirado processo de alfabetização, pelo paralelismo da gestão e do financiamento em relação ao Ministério da Educação e pela confiabilidade dos dados produzidos. Tais críticas comprovam-se no fato do país ter chegado a 1987, depois de quase duas décadas de funcionamento do MOBRAL, com uma taxa de 19,7% de analfabetismo da população de 15 anos e mais (CUNHA, 1991, p. 49).

Para finalizar esta seção, destacamos que tão logo a Subcomissão VIII-A da Educação, Cultura e Esportes foi instalada, constituiu-se em Brasília o Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. A formação desse fórum é consequência da organização e mobilização do campo da educação que vinha ocorrendo desde o final da década de 1970 e sobre o qual trataremos a seguir.

3.2 MOVIMENTO EM FAVOR DA DEMOCRATIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O processo de democratização possibilitou, entre outras coisas, a reorganização de partidos políticos, a liberdade de expressão e a organização dos movimentos sociais urbanos e rurais. As classes subalternas voltaram à luta política, através da profusão de associações de moradores, Comunidades Eclesiais de Base, entidades de educadores, mas principalmente por um novo movimento sindical, cujo exemplo mais expressivo foi o dos metalúrgicos do ABC paulista (GERMANO, 1990, p.315).

A partir de meados dos anos 1970, no contexto de resistência e construção das bases para a democratização do país foram sendo constituídos os movimentos sociais urbanos que buscavam por oportunidades de escolarização, reivindicando do

poder público o direito proclamado na lei, mas negado na prática. Um deles foi o “Movimento de Lutas por Creches”, criado em 1979 em São Paulo e em Belo Horizonte. Fatores estruturais e conjunturais estão na raiz desse movimento. Destaca-se no campo estrutural o empobrecimento das camadas populares que levou as mulheres a trabalhar fora de casa para completar o orçamento familiar. No conjuntural a influência do Movimento Feminista e o da Anistia, a organização das mulheres nas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica¹². A pressão do movimento conseguiu que, na cidade de São Paulo, a rede creches públicas fosse ampliada de quatro para quinhentas unidades. Quanto à educação no meio rural, o fim dos anos 1970 também foi marcado pela criação de movimentos no campo que deram origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Nos acampamentos do MST destaca-se a existência de uma escola para atender os filhos dos ocupantes. (CUNHA, 1991, p. 58; GOHN, 2009, p. 26).

A interseção entre o movimento sindical de professores e a propagação da crítica acadêmica da educação engendrou a ampliação do espaço de debates que aconteciam nos dois anos finais da década de 1970, em especial após a anistia (1979).

Teses e dissertações acadêmicas, livros, artigos de revistas, e, sobretudo, muitas conferências e debates em universidades, sindicatos de professores e reuniões técnico-políticas serviram para difundir a crítica política relativa ao ensino de 2º grau, (...) à reforma universitária (...), assim como a outras medidas, a exemplo da campanha de alfabetização de adultos – tudo isso posto como produto de governos ilegítimos que não expressavam as reais necessidades do povo Brasileiro (CUNHA, 1990, p. 92).

O avanço do processo de organização, a qualidade e o aumento da produção científica e de sua divulgação, os padrões acadêmicos alcançados por alguns

¹² As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) são resultado de um movimento de aproximação da Igreja Católica com as camadas populares em uma perspectiva crítica, alicerçada nas diretrizes do Concílio Vaticano II e na Teologia da Libertação. Considera-se que as CEBs foram uma das formas de um novo agir político nascido nos anos de 1970 para defender os direitos constantemente violados pela ditadura empresarial militar. A metodologia de trabalho, cuja intencionalidade era a politização, visava aumentar a tomada de consciência a respeito das questões sociais pela população e ampliar sua organização para defender os seus interesses e lutar contra a repressão do regime. O pensamento de Paulo Freire, que circulava de forma reservada nos primeiros anos de seu exílio na Suíça, era a principal referência pedagógica da metodologia adotada (HADDAD, 2014, passim).

programas de pós-graduação revelaram o nível de amadurecimento do campo educacional, levando ao reconhecimento e respeito da comunidade científica representada pela SBPC e pelas agências federais e fundações estaduais de incentivo à pesquisa e ao ensino (CUNHA, 1991, p. 92; SAVIANI, 2008, p. 407). A partir de 1970, a SBPC ampliou seus temas de debate e aumentou sua interação com a opinião pública, projetando-se para fora dos laboratórios, das salas de aula, da universidade. A abertura de espaço para o debate de temas especificamente educacionais nas reuniões anuais da SBPC fez com que os educadores afluissem para elas, aumentando a densidade do campo educacional, em um tempo de desmobilização político-partidária.

Entidades que já existiam passaram a realizar seus encontros específicos no espaço da SBPC; outras surgiram do encontro de pessoas e grupos com interesses comuns reconhecidos, como foi o caso da associação dos docentes do ensino superior (CUNHA, 1991, p. 93).

Dessa forma, os anos de 1980 foram inaugurados com uma profusão de instituições que reuniram os profissionais da educação dos diferentes níveis. Por seu papel de liderança na organização da Primeira Conferência Brasileira de Educação (I CBE), em 1980; destacam-se a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), criados entre 1977 e 1979. Posteriormente, ANDE, ANPED e CEDES contaram com a participação de outras entidades para realizar outras cinco conferências (1982, 1984, 1986, 1988 e 1991) (SAVIANI, 2013, p. 208).

Dessa forma, os defensores da educação pública, na histórica disputa com os defensores da educação privada, conseguiram legitimar demandas importantes na Constituição Federal de 1988 (CF 1988). Destacamos o Artigo 206 que estabeleceu os princípios da educação, dentre os quais a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; a valorização dos profissionais da educação; a gestão democrática do ensino público e a garantia de padrão de qualidade. Entretanto, os privatistas – pela ação conjunta da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) – também obtiveram conquista,

visto que conseguiram garantir a transferência de recursos públicos para as instituições privadas sem fins lucrativos (CUNHA, 1991, p. 441).

Precisamos evidenciar também o Artigo 208, considerado um marco para a EJA, porque estendeu a todos independente da idade o direito ao ensino fundamental, “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;” (BRASIL, 1988)¹³. Ainda no que diz respeito à educação de pessoas jovens e adultas, o Artigo 214 estabelece no Inciso I a “erradicação do analfabetismo” dentre os objetivos gerais do Plano Nacional de Educação.

Para definir tempo e recursos para tal meta o Artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias determinou um prazo de dez anos para que o poder público, junto com organismos da sociedade civil, reunissem esforços para superar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, e que para alcançar estes objetivos deveriam ser aplicados 50% dos recursos vinculados à educação das três esferas governamentais (SAVIANI, 2013, p. 213ss). Todavia, o referido artigo foi alterado pelas Emendas Constitucionais nº 14 e nº53, que criaram o FUNDEF e depois o FUNDEB¹⁴. Embora estas emendas representem um avanço pela criação de um fundo para universalizar o ensino fundamental (FUNDEF), estendendo-se posteriormente para a educação básica (FUNDEB),

(...) também puseram em evidência o não cumprimento do dispositivo fixado nas Disposições Transitórias da Constituição de 1988, pois esta determinou que as metas da eliminação do analfabetismo e da universalização do ensino fundamental deveriam ser atingidas no prazo de dez anos, portanto, em 1998. Com a Emenda n. 14, aprovada em 1995, este prazo foi estendido para mais dez anos. E com a Emenda n. 53, aprovada em 2006, o prazo alongou-se por mais 14 anos sobre os dez já definidos no FUNDEF. Com isto, aquilo que a Constituição havia determinado para ser atingido em 1998 foi protelado para 2020 (SAVIANI, 2013, p. 214).

¹³ Redação original disponível em

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. O Artigo 208 foi alterado pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e posteriormente pela Emenda nº 59/2009.

¹⁴ FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério.

Pelo exposto acima percebemos que a alfabetização de jovens e adultos, e porque não dizer a EJA como um todo, continua sendo um direito proclamado cuja realização é obstada pela própria lei. Na realidade atual, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio contínua (PNAD contínua) de 2018 registrou uma taxa de analfabetismo de 6,8% entre as pessoas com 15 anos ou mais, e de 18,6% entre as com 60 anos ou mais (IBGE, 2019, p.1).

Retomemos a análise do quadro da educação de jovens e adultos entre o fim da década de 1970 e os anos de 1980. Conforme explicitamos anteriormente, durante o regime militar a educação de jovens e adultos se concretizou pelas ações do MOBRAL, organizado como uma grande campanha de alfabetização de massa; e pelo Ensino Supletivo, com sua função de suplência no sentido de prover a escolarização não realizada. Apesar dos objetivos econômicos e ideológicos do Estado autoritário, contraditoriamente, o MOBRAL e o Ensino Supletivo podem ser considerados avanços na medida em que ampliaram a oferta de oportunidades educacionais a grandes parcelas da população. Entretanto, no ano de 1980 eram em torno de 40 milhões os adolescentes e adultos que não haviam concluído a escolaridade básica, e 10 milhões de crianças em defasagem idade-série que se constituíam em possível público para os cursos de suplência (HADDAD, 1987, p. 18).

Da análise dos estudos e pesquisas sobre Cursos de Supletivos - Função Suplência de 5ª e 8ª e 2º coordenada por Haddad (1987) nos interessa ressaltar aspectos referentes à metodologia. Primeiramente, revelou-se a necessidade de mais estudos visto que apenas dois trabalhos (de um total de dezesseis) tratavam do tema e apresentaram pouca novidade. Em geral, a definição metodológica fica a cargo do professor que, não recebe apoio nem estímulo para se arriscar em experiências que sejam significativas para os jovens e adultos. As aulas são realizadas a partir dos elementos tradicionais (quadro e giz, livros, textos, aula expositiva) e os estudantes são pouco chamados a participar do processo ensino aprendizagem (HADDAD, 1987, p.159).

No entanto, Barreto¹⁵ (1986, p.72ss apud HADDAD, 1987, p. 161s) mostrou uma mudança nos cursos supletivos do município de São Paulo a partir do final de

¹⁵ Conf. HADDAD, Sérgio (Resp.). **Diagnóstico do ensino supletivo no Brasil – período de 1971-1985**: Relatório síntese da pesquisa. São Paulo: Cedi, 1987. 99 p. + anexos. Disponível em:

1984 e início de 1985. A Secretaria de Educação formou uma equipe responsável por elaborar um programa para o supletivo. A partir do programa oficial para o ensino de 1º grau, de orientações da Secretaria de Estado, do conteúdo dos exames supletivos e dos dados disponíveis sobre o público, organização e funcionamento dos cursos, a equipe elaborou uma proposta que foi levada para discussão com os professores e estabeleceu-se que haveria uma testagem e acompanhamento. Embora os professores tenham concordado com a proposta, o acompanhamento revelou que a maioria optou por usar os materiais do ensino regular ou apostilas organizadas sem critério pedagógico.

É importante ressaltar que a elaboração e realização de políticas educacionais direcionadas aos interesses populares foram possíveis antes mesmo do fim da ditadura empresarial militar. Das eleições para prefeito em 1976¹⁶, saíram vitoriosas forças partidárias que buscavam novas posturas políticas. Os municípios de Boa Esperança (ES), Lages (SC) e Piracicaba (SP) se sobressaíram e tiveram suas experiências de administração democrática divulgadas nacionalmente. Nas três administrações a educação teve destaque. O estudo de Cunha (1991, p. 110ss) nos apresenta essas novas posturas políticas no campo da educação.

No município de Boa Esperança (ES) foi eleito prefeito Amaro Covre, filiado a ARENA, partido de apoio do regime militar. No entanto, diante da situação financeira precária do município que corria o risco de voltar à condição de distrito, o prefeito liderou um processo de planejamento participativo. A referência ideológica de Covre foram as Comunidades Eclesiais de Base que realizavam um trabalho com os meeiros do município. A dinâmica, adotada como estratégia para contornar o poder oligárquico na Câmara Municipal, foi a da formação de “comunidades”. Cada grupo de dez ou doze famílias elegia os “líderes comunitários” que se reuniam para fazer um planejamento setorial. O Conselho Municipal de Desenvolvimento estudava a realidade socioeconômica do município, selecionava os principais problemas, elaborava e avaliava os programas a serem implementados.

<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1824/81.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 dez 2018.

¹⁶ As eleições para prefeito de 1976 foram regidas pelo Ato Institucional nº 3 (05/02/1966), que determinava a nomeação dos prefeitos das capitais pelos governadores. Sendo assim tais eleições aconteceram nos municípios do interior, que no contexto da ditadura empresarial militar possuíam menor importância política (cf. nota nº 2).

No tocante à educação o primeiro problema detectado foi a inadequação do currículo das escolas rurais pelo seu caráter urbano. Acreditava-se que por essa razão os estudantes estivessem se descolando para os centros urbanos. Organizou-se então uma reforma curricular para a escola da zona rural a fim de evidenciar as realidades do campo sem, contudo alterar o ensino geral. Embora esse diagnóstico seja a reprodução de um discurso conservador ele pode ter concorrido para que o município recebesse apoio federal e estadual para enfrentar o segundo problema, a dificuldade de acesso dos moradores às escolas localizadas muito distantes. Para enfrentar essa questão escolas mantidas pelo estado foram transferidas para a administração municipal junto com os recursos necessários. “Assim, a iniciativa da administração municipal e a participação popular convergiram na ampliação e na reforma do ensino público, desenvolvendo formas inéditas de gestão” (CUNHA, 1991, p. 112).

Em Lages (SC), o MDB elegeu Dirceu Carneiro, jovem arquiteto que havia sido líder estudantil e vice-prefeito anteriormente. A mobilização popular aconteceu por meio dos núcleos e subnúcleos do partido nos bairros e distritos. A população da cidade e do campo foi levada a crer que a organização era uma contrapartida para alcançar apoio às suas demandas, o que levou a formação de associações urbanas e rurais. Dentre as realizações, a que mais se destacou foi a construção de casas populares em terrenos da prefeitura, que também oferecia o material e as casas eram construídas em sistema de mutirão. A política habitacional do município procurava se diferenciar da política nacional no sentido de considerar as necessidades dos futuros moradores quanto ao desenho das casas e dos espaços comuns.

No que tange à educação, o município possuía um bom número de escolas e professores qualificados, mas a repetência e a evasão mantinham-se altas. O diagnóstico para esse problema partiu do pressuposto de que os estudantes da periferia resistiam ao processo de ensino diante do descompasso entre o modelo de escola vigente e as suas necessidades. Para enfrentar o problema assumiu-se uma pedagogia populista que exaltava “O homem do campo como repositório da cultura mais autêntica que ainda dispomos, a qual deve ser preservada, e é essencial para viabilizar a permanência do homem no campo” (Carneiro, 1984, p. 77 apud CUNHA, 1991, p. 113, grifo nosso). Apesar desse discurso, o município foi o que conseguiu

implantar mais profundamente estratégias de política educacional defendidas pela esquerda católica.

O município de Piracicaba possuía um cenário propício à atuação de organizações de esquerda porque sua base política contava com o operariado, com o campesinato e com intelectuais na luta contra o regime militar. Sendo assim, João Herrmann Neto do MDB foi eleito prefeito. O município contava com um grande e variado aparato educacional, com significativa presença da rede estadual. A maioria dos alunos era atendida pelas escolas estaduais, permitindo à prefeitura atuar em outras áreas. Dessa forma, o trabalho da equipe pedagógica do município, convocada no âmbito dos apoiadores da candidatura do prefeito eleito, foi definir

(...) uma orientação que visava ultrapassar (incorporando) as posições que polarizavam o discurso e a prática pedagógica Brasileira nos anos 70: de um lado, a antiga postura autoritária que via no povo o conjunto das carências culturais que cumpria preencher; de outro, a nova postura populista que, enquanto rejeitava como ideológico todos saber erudito, sacralizava o “saber popular” como fonte e critério de validade de toda e qualquer produção cultural (CUNHA, 1991, p.115).

Percebemos que a proposta educacional dos três municípios perpassa a questão da cultura popular, ainda que haja distorções por conta do discurso conservador sobre o êxodo rural ou da perspectiva populista de supervalorização do homem do campo. Outro ponto que chama nossa atenção é a crítica à escola tradicional, porque não dizer à educação bancária, que não considera as característica e necessidades do público que atende. E embora não se tenha mencionado ações ou projetos específicos para a EJA, nos arriscamos a dizer que tais experiências se constituíram em projetos não escolares de educação de jovens e adultos visto que concorreram para a formação dos trabalhadores que delas participaram.

As experiências desses três municípios nos permitem identificar alguns elementos do processo de democratização que repercutem no currículo da EJA. Primeiramente, destacamos o reconhecimento do estudante com sujeito, o que implica pensar o trabalho pedagógico a partir dele, da sua realidade, das suas necessidades e dos seus anseios. É sempre bom lembrar que ter o sujeito como centro do planejamento da ação educacional não significa restringir-se ao seu universo ou às suas necessidades imediatas, mas ao contrário reconhecê-lo “como

ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...” (ARROYO, 2001, p. 15).

Um segundo elemento é a valorização da cultura e participação popular, as três experiências municipais relatadas acima contaram com a participação popular. Duas delas fomentaram a organização de grupos nas comunidades, identificaram e formaram lideranças comunitárias para coordenar o levantamento das principais pautas. Em Piracicaba, a participação se efetivou pelos movimentos operário e campesino e por intelectuais que lutavam contra a ditadura. Somente a partir da participação fundada no direito à palavra se pode transformar a realidade. Por isso é imprescindível que a escola dos jovens e adultos lhes resgate o direito de expressar-se, que ela seja espaço de diálogo.

(...) se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1987, p. 78).

Por fim, o que as experiências de Boa Esperança, Lages e Piracicaba têm a nos ensinar é a possibilidade de construção de outro projeto de educação e de sociedade que rompe com o princípio da dominação. Uma educação que fundamentada na participação forma a consciência crítica, exercita o trabalho coletivo.

Os anos logo após a eleição do primeiro governo civil (1985) caracterizaram-se pela democratização das relações sociais e das instituições políticas Brasileiras e correspondeu a uma ampliação dos direitos civis. Vários movimentos e atores sociais, antigos e novos, que vinham se constituindo nos anos anteriores foram ganhando institucionalidade e organicidade e se consolidando na cena pública. No campo específico da EJA a extinção do MOBREAL, sob o qual pesava o estigma de educação “domesticadora e de baixa qualidade”, representou uma ruptura simbólica com a política do período militar (SERGIO e DI PIERRO, 2000, p. 120). Ainda em 1985, em substituição ao MOBREAL, foi criada a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Educar.

As atividades da Fundação Educar, iniciadas em 1986, ainda com o legado do MOBREAL quanto a funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas

político-pedagógicas, incorporaram muitas inovações sugeridas pela Comissão que elaborou as suas diretrizes político-pedagógicas. A Educar foi subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do Ministério da Educação e Cultura (MEC) rompendo com o paralelismo dos tempos do MOBRAL que contava com uma estrutura independente do ministério. A Fundação assumiu a responsabilidade de articular, juntamente com o subsistema de ensino supletivo, a política nacional para a EJA, com o papel de fomentar o atendimento nas séries iniciais, capacitar os educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. A diretriz da descentralização tinha como objetivo que as atividades diretas fossem, gradualmente, sendo assumidas pelos sistemas estaduais e municipais de ensino supletivo. Em muitos sentidos a Educar representou uma continuidade do MOBRAL, no entanto sua subordinação ao MEC e sua transformação em órgão de fomento representaram mudanças significativas visto que apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de EJA desenvolvidas por prefeituras ou instituições da sociedade civil (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

O processo de democratização, conforme apontamos anteriormente, tornou possível, entre outras coisas, a promoção de eleições diretas para governadores, a liberdade de expressão e a organização dos movimentos sociais na cidade e no campo que ampliaram as experiências e inovações pedagógicas na educação e jovens adultos. O ideário da educação popular que vinha se desenvolvendo na clandestinidade voltou à cena educacional e alcançou visibilidade no meio acadêmico e influenciou também os programas públicos e comunitários de EJA. Esse movimento de revitalização pedagógica da educação de jovens e adultos reverberou na Constituinte e conseqüente aprovação do artigo 208 da Constituição de 1988 (Idem).

No entanto, o estudo de Haddad e Siqueira (1988)¹⁷ revelou que quando a CF 1988 foi promulgada o ensino supletivo já estava implantado efetivamente em todo o país de modo heterogêneo. E constatou-se que sua oferta era insuficiente face à demanda e havia dificuldades de ordem política, econômica, administrativa e pedagógica que limitavam a extensão e a qualidade do ensino ofertado. Na maioria das vezes, a forma de oferta era a não presencial, que pela baixa interação professor-aluno e flexibilidade na organização apresenta baixos custos de

¹⁷ Apud DI PERRO, JÓIA e RIBEIRO, 2001.

funcionamento. No que tange a propostas curriculares, os programas correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental (Suplência I) estabeleceram certa identidade pedagógica, porque deram continuidade a experiências de alfabetização, sob a influência das propostas de Paulo Freire, e por não se constituírem como terminalidade de um nível de ensino usufruíram de liberdade de organização. O mesmo não aconteceu com os cursos correspondentes às séries finais do ensino fundamental (Suplência II) que foram submetidos a regulamentações mais rígidas dos conselhos de educação. Conquanto tenha sido constatada uma grande diversidade na organização dos cursos, ao analisar os currículos percebeu-se uma homogeneidade na reprodução dos conteúdos do ensino regular e poucas experiências inovadoras (Di Pierro, Jóia e Ribeiro, 2001).

O quadro de demanda potencial, advinda do déficit educacional histórico de significativa parcela da população jovem e adulta, aliado às garantias constitucionais de direito à educação do final dos anos de 1980 criaram expectativas para a década seguinte. Face aos desafios postos para a EJA no contexto nacional de consolidação da democracia e de agravamento da situação econômica esperava-se a ampliação do atendimento e o crescimento de iniciativas.

Neste período, precisamente em 1989, merece destaque a iniciativa do governo municipal da cidade de São Paulo que tinha como prefeita Luiza Erundina e Paulo Freire como Secretário de Educação. A criação do programa MOVA-SP¹⁸ (Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos da cidade de São Paulo), em parceria com a sociedade civil foi o principal destaque da gestão de Luiza Erundina no campo da educação. A parceria com a sociedade civil efetivou-se por meio dos movimentos sociais e populares, que historicamente se formaram ou pela ausência do Estado ou como forma de resistência a ele. Tais movimentos acumularam experiência no enfrentamento do analfabetismo e colocaram tal experiência a serviço do governo (DO MOVA-SP, 2013, p. 25s).

O MOVA-SP apresentava como objetivos:

- 1º. desenvolver um processo de alfabetização que possibilitasse aos educandos uma leitura crítica da realidade;

¹⁸ “O Programa MOVA-SP foi lançado no dia 29 de outubro de 1989, na Câmara Municipal de São Paulo, contando com a participação massiva de movimentos sociais e populares da capital paulista.” (DO MOVA-SP, 2013, p. 26).

2º. por meio do Movimento de Alfabetização, contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e dos educadores envolvidos;

3º. reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular;

4º. reforçar e ampliar a atuação dos grupos populares que já trabalhassem com alfabetização de adultos na periferia da cidade. (DO MOVOA-SP, 2013, p. 26).

Em um permanente movimento de articulação entre educação formal e Educação de Jovens e Adultos, a gestão municipal procurou parcerias que fossem muito além de uma campanha momentânea e passageira. O MOVA-SP possuía três requisitos fundamentais para ser bem sucedido: “a) vontade política da administração; b) empenho e organização dos movimentos sociais e populares; e c) apoio da sociedade” (DO MOVA-SP, 2013, p. 28).

A participação dos movimentos sociais era central na organização do MOVA-SP, os núcleos de alfabetização e pós-alfabetização funcionavam em espaços dentro da própria comunidade. Dessa forma, os núcleos tornavam-se pontos de concentração e difusão da cultura local que abarcava a história do movimento popular da região como forma de ler a sua realidade. Os professores eram membros da comunidade onde atuavam, comprometidos com as que as questões locais. A formação dos professores era realizada pela Secretaria Municipal de Educação. Os supervisores eram selecionados entre os professores e passavam por uma formação específica (Idem, p.27).

Com vistas a garantir uma efetiva e bem sucedida articulação entre a prefeitura e os movimentos sociais e populares foi constituído o Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Adultos da Cidade de São Paulo. Em um diálogo frequente para acompanhar o desenvolvimento do projeto surgiu um sistema de formação do MOVA-SP composto por Formação Inicial, Continuada, Geral e Supervisão.

Deste sistema queremos destacar a Formação Geral realizada através de oficinas e cursos destinados a todos, alfabetizandos, alfabetizadores e supervisores. Esta formação além de temas pedagógicos abordava a realidade local, a conjuntura nacional e internacional e temas pautados pelos alfabetizandos (Idem, passim). Esta formação geral é um forte exemplo da concepção pedagógica freiriana adotada pelo programa, uma vez que era um momento de aprendizagem coletiva de todos os

envolvidos. Constituiu-se também em um tempo de exercício da leitura de mundo fundamental para uma consciência crítica. E por fim, reconhecimento dos interesses e do protagonismo dos alfabetizandos, na medida em que suas pautas eram incorporadas à formação de todos.

Em resumo,

O MOVA-SP tinha como princípio metodológico a pedagogia freiriana, sem, no entanto, reproduzir o “Método Paulo Freire” tal qual fora desenvolvido no passado. A filosofia educacional do MOVA-SP tinha uma perspectiva emancipatória. Mesmo sem impor nenhuma metodologia, o MOVA-SP sustentou seus princípios político-pedagógicos, sintetizados numa concepção libertadora de educação, evidenciando o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, uma teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber, concebendo o educando como sujeito do conhecimento e compreendendo a alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas, também, como um processo profundamente afetivo e social (DO MOVA-SP, 2013, p. 30).

No contexto internacional a UNESCO (Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Ciência e Cultura) declarou 1990 como Ano Internacional da Alfabetização e convocou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹⁹ aumentando as expectativas de avanços para a política educacional de jovens e adultos. A Conferência de Jomtien, promovida pela UNESCO em parceria com o Banco Mundial e destinada aos países em desenvolvimento, foi o grande marco para as reformas educacionais na América Latina e em outras regiões do mundo (MELO, 2003). Com a assinatura da Declaração de Jomtien os governos e os organismos internacionais participantes assumiram compromissos e recolocaram a educação nas agendas nacionais e internacionais como tema central de reforma políticas e econômicas (KRAWCZYK, 2000).

Parecia que tinha chegado a hora e a vez da educação, e os planos de reforma se propagavam entre os países como um incêndio florestal. Mas o processo não foi aleatório nem descontrolado, como um evento da natureza. As grandes semelhanças entre as reformas educacionais dos diferentes países, como se estivessem seguindo um receituário de

¹⁹ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos aconteceu em 1990, na cidade de Jomtien na Tailândia é, muitas vezes, citada de forma resumida como Conferência de Jomtien.

políticas educacionais, denunciavam algum tipo de orquestração ou, no mínimo, uma história de origens comuns (BROOKE, 2012, p. 325).

No Brasil, em 1990 tinha início o governo de Fernando Collor de Mello que tão logo tomou posse (15 de março), assumindo as proposições neoliberais de enxugamento da máquina pública, anunciou um pacote de medidas com vistas à modernização administrativa e ao fortalecimento da economia nacional. Para a educação de jovens e adultos, março de 1990 representou mais uma ruptura por meio da extinção da Fundação Educar, que surpreendeu os tanto os órgãos públicos e as quanto as diferentes instituições e entidades civis conveniadas. Esta medida demarca o início do processo de descentralização e retirada da União na oferta de EJA, transferindo as responsabilidades diretas para os estados e os municípios. No período anterior ao impeachment do presidente Collor, o governo apresentou e se comprometeu em implementar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que ficou apenas nas intenções (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

Em 1993, o governo Itamar Franco iniciou um processo de consulta participativa com a finalidade de elaborar outro plano de política educacional, a fim de cumprir os compromissos assumidos pelo país na Conferência de Jomtien (1990). Na verdade, esse novo plano foi uma exigência para que o Brasil pudesse ter prioridade no acesso a créditos internacionais vinculados àqueles compromissos, visto que se encontrava entre os nove países que mais contribuíam para o alto número de analfabetos do planeta (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Dessa forma, pouco antes do fim do mandato foi concluído o Plano Decenal de Educação para Todos, com o compromisso de universalização com qualidade e erradicação do analfabetismo, durante os dez anos de sua vigência. Assim sendo, o Plano Decenal de 1993 abre um novo momento de expectativas quanto ao acesso e progressão no ensino fundamental para milhões de jovens e adultos analfabetos e pouco escolarizados.

Entretanto, como veremos no próximo capítulo, eleito presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) prosseguiu com as reformas administrativa e econômica iniciadas no governo Itamar, abandonando o Plano Decenal de Educação para Todos e privilegiando uma reforma político-institucional da educação pública, tendo como núcleo uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394 aprovada em 1996 (LDB nº 9394/96).

4 HEGEMONIA NEOLIBERAL E O DEBATE CURRICULAR NA EJA: UMA ANÁLISE A PARTIR RECENTE HISTÓRIA POLÍTICA BRASILEIRA (1996 A 2016)

Conforme apontamos no capítulo anterior, o processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 foi marcado pelas disputas entre conservadores e progressistas, e pela intensa participação de diferentes atores sociais através das audiências públicas e do envio de emendas. Depois de promulgada a CF 1988, o deputado Otávio Elísio (PSDB/MG) apresentou na Câmara Federal, em dezembro de 1988, o projeto de lei para definir as novas diretrizes e bases para a educação nacional. O projeto de LDB apresentado por Otávio Elísio recebeu o acréscimo de sete outros projetos completos, ou seja, projetos alternativos ao original. Além disso, foram apresentados outros tantos projetos que diziam respeito a aspectos relacionados à LDB e quase mil emendas de deputados filiados aos mais diferentes partidos (SAVIANI, 2016b, passim). Caracterizava assim a disputa de projetos em torno da definição da política educacional do país. Disputa esta que ocorreu ao longo de todo o processo de tramitação da Lei de Diretrizes Bases nº 9394/1996.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, consideramos importante compreender a aprovação da LDB de 1996 dentro de um quadro disputa entre concepções: a educação de jovens e adultos pensada e praticada até 1964 e as experiências governamentais de EJA do regime militar. O projeto de LDB que Otávio Elísio apresentou e que foi sendo reescrito pelo relator Jorge Hage buscava responder os anseios dos educadores, superando a concepção de educação de jovens e adultos referenciada ao ensino fundamental destinado às crianças e adolescentes.

Entretanto, com a eleição de Fernando Collor de Mello o país começou a se inserir no contexto do capitalismo dirigido pelo ideário neoliberal e entrou em curso uma reforma do Estado. Após a queda de Collor, iniciado o governo Itamar Franco, a tramitação da LDB encontrou um clima um pouco mais favorável pela interferência direta do Ministro Murilo Hingel. Hingel, como professor, assumiu defender o projeto original que havia sido elaborado com ampla participação da comunidade educacional. Ainda assim, o Brasil já havia assumido compromissos ditados pelos organismos internacionais quando participou e assinou a Declaração de Jomtien. Entre os compromissos estava a prioridade para a educação das crianças e adolescentes.

Na LDB aprovada isso representou a subordinação da EJA ao ensino “regular” na medida em que foi transformada em uma modalidade da educação básica. Dessa forma, a educação de pessoas jovens e adultas perdeu a sua característica fundamental de ser uma educação para os trabalhadores, que conforme o projeto original exigia a ação conjunta do Estado, dos empregadores, das organizações sindicais e das instituições formadoras para garantir as condições de acesso e frequência dos trabalhadores à escola. Houve então, um esvaziamento da Educação de Jovens e Adultos como política de Estado.

Aprovada a LDB 9394 em dezembro de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entrou em vigor junto com ela a partir de janeiro de 1997 a lei que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEF respondendo aos compromissos internacionais de priorizar a educação de crianças e adolescentes não considerava as matrículas da educação de jovens e adultos vinculadas às redes estaduais e municipais para fins de recebimento de recursos.

No quadro político dos anos 1990, a Reforma do Estado somada ao descrédito do serviço público contribuiu para a formação do consenso sobre a legitimidade e a eficácia das parcerias entre instituições do governo e organizações sociais. Depois de deixar a educação de jovens e adultos fora do sistema de financiamento educacional, o governo FHC apresentou como iniciativa de superação do analfabetismo no país o Programa Alfabetização Solidária. Dessa forma, consolidava-se o esvaziamento da EJA como política pública de Estado, por meio de sua transferência para o campo da filantropia e da retomada do antigo modelo de campanha de alfabetização de massa dos anos 1940.

Todavia, apesar das perdas para a educação de jovens e adultos por conta da aprovação da LDB nº9394/1996 e da criação do FUNDEF, o ano de 1996 também foi marcado por uma mobilização importante para o campo. Em razão da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) que aconteceria em Hamburgo (Alemanha) em 1997, o Ministério da Educação (MEC) promoveu encontros estaduais e regionais, culminando com o um encontro nacional entre os diversos atores envolvidos com a EJA no país. Toda aquela mobilização tinha como objetivo elaborar um diagnóstico da situação da EJA no Brasil e que deveria ser apresentado na conferência. Tal objetivo foi alcançado, porém o diagnóstico revelou uma situação desfavorável e foi considerado pelo MEC “muito realista”, sendo

deixado de lado para que outro panorama mais favorável ao governo e aos compromissos internacionais assumidos fosse elaborado e apresentado.

Apesar do descaso do governo FHC com o trabalho realizado, a mobilização dos diferentes segmentos atuantes no campo da EJA engendrou a formação de Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e a realização de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Os Fóruns de EJA e os ENEJA se constituíram como espaços importantes de debate, proposição e defesa do direito das pessoas jovens e adultas à educação.

Uma primeira ação de âmbito nacional dos Fóruns de EJA do Brasil foi a participação no processo de formulação do Parecer CEB nº 11/2000 que define as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O parecer é um marco na história da EJA, porque define uma concepção nova da educação de jovens e adultos como uma dívida social. Considerar a EJA como uma dívida social significa reconhecer a negação do direito à educação para uma parcela significativa da sociedade Brasileira.

O Parecer CEB nº 11/2000 apresenta também novas funções para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A nova concepção e as novas funções reafirmam o que a CF 1988 e a LDB nº9394/1996 já haviam preconizado – a Educação de Jovens e Adultos é um direito, com vistas a romper com concepções vinculadas à ideia de benesse e recuperação de tempo perdido ainda presentes em discursos, reflexões e práticas da e na EJA. Embora possa ser considerado um avanço, o parecer também traz a marca da contradição do tempo histórico em que foi elaborado. Temos que questionar o conceito que fundamenta a função qualificadora, qual seja, “educação ao longo da vida”. Ainda que a primeira vista este conceito possa significar a possibilidade do ser humano, ou melhor, a capacidade do ser humano de aprender durante toda a sua existência, ele tem suas raízes na perspectiva da adaptação da classe trabalhadora aos ditames do mercado. Sua origem vincula-se à teoria do capital humano. Assim sendo, cabe-nos cautela ao considerar esta função para atribuir-lhe um significado emancipatório. Ou seja, significar a educação ao longo da vida como uma educação que permite aos jovens e adultos ampliarem seus conhecimentos e suas inserções no mundo como sujeitos participantes e não como peças de reposição nas engrenagens do capital.

A mobilização da comunidade educacional é uma característica importante das décadas de 1980 e 1990. Primeiramente, ela ocorreu em torno da elaboração da

CF 1988, depois para propor uma nova LDB e por fim, para construir o Plano Nacional de Educação (PNE). Assim como aconteceu com a formulação da LDB, a do PNE também foi marcado por disputas entre projetos antagônicos. Neste caso, havia um plano elaborado coletivamente por diferentes segmentos interessados na educação do país, em dois Congressos Nacionais de Educação (CONED), que ficou conhecido como PNE da Sociedade Brasileira. E um segundo plano formulado no interior do MEC pelos representantes do governo FHC. Dessa forma, a tramitação do PNE foi palco da disputa entre os interesses da sociedade civil e os do poder executivo.

Especificamente em relação à EJA os projetos não apresentavam grandes divergências. A principal delas recaía sobre a temática do financiamento.

De modo geral o financiamento foi o grande nó a elaboração do Plano Nacional de Educação. Esperava-se que houvesse maiores garantias para o desenvolvimento das políticas educacionais visto que o PNE estava estabelecido em lei. Entretanto, o presidente FHC vetou os artigos referentes ao financiamento tornando inexecutáveis as diretrizes e metas do PNE. Assim, o PNE 2001-2010 em conjunto com a LDB nº9394/1996 contribuíram para retirar da EJA o sentido de política pública de Estado, consolidando uma perspectiva de política educacional alinhada com as diretrizes dos organismos internacionais com vistas à manutenção da ordem capitalista. Portanto, no contexto político do governo FHC assistimos a retomada da alfabetização de jovens e adultos como campanha de alfabetização massa (Alfabetização Solidária), transferida para o campo da filantropia e reforçando a ação voluntária.

Iniciado em 2003, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva trouxe alguns avanços para a EJA, embora a modalidade continuasse ocupando posição secundária na agenda da política educacional. Podemos elencar como avanço a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que integrou a EJA no sistema de financiamento da educação. E também a constituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) em 2004, espaço de diálogo e proposição de ações para a EJA dentro da estrutura do MEC.

Um segundo aspecto do governo Lula no que se refere à educação de jovens e adultos foi o aumento de iniciativas para a modalidade. Entretanto, os vários programas estavam dispersos por diferentes instâncias do governo, sem uma articulação orgânica. Em comum os diferentes programas desenvolvidos tinham o

objetivo de elevação da escolaridade e formação para o trabalho da população com 15 anos ou mais.

Durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2015), sucessora de Lula, foi aprovado o Plano Nacional de Educação 2014-2024(PNE 2014-2024). Das vinte metas do atual PNE, quatro delas referem-se diretamente à EJA e versam sobre universalização do ensino médio, elevação da escolaridade média, elevação da taxa de alfabetização, erradicação do analfabetismo absoluto e diminuição do analfabetismo funcional, e aumento na oferta de matrículas de EJA integrada à educação profissional nos níveis fundamental e médio.

Tal como nos programas do período Lula, as iniciativas do governo Dilma também priorizaram a elevação de escolaridade da população jovem e adulta com 15 anos ou mais e o acesso à formação profissional. No caso do governo Dilma, investiu-se na expansão, interiorização e democratização da oferta de educação profissional de nível técnico e programas de formação profissional inicial e continuada.

Em síntese temos, que chegado o século XXI a educação de jovens e adultos permanece associada e subordinada à formação para o trabalho. As iniciativas oficiais tendem mais para uma formação que visa à adaptação dos indivíduos as necessidades do mercado, que para uma educação de caráter emancipatório.

4.1 A EJA NA LDB 9394/1996: UMA NOVA ROUPAGEM PARA O VELHO ENSINO DE SUPLÊNCIA

A aprovação da LDB ocorreu no contexto do governo de FHC que representou a consolidação do bloco no poder que defendia a vigência das políticas neoliberais por meio da Reforma do Estado. Isso significava forte crítica à intervenção estatal e uma proposta de reforma com objetivo de flexibilizar o processo de gestão, transferindo direitos como a educação para o mercado. Nesse sentido, a atuação (neo)liberal e (neo)conservadora no processo de debate e aprovação do texto final da LDB significou a desregulamentação dos processos educacionais, permitindo uma ampliação da ação privatista. Ao mesmo tempo a lei reforçou o controle político e administrativo ao incumbir a União de garantir um processo nacional de avaliação de todos os níveis de ensino. O controle dos resultados constitui-se como estratégia para melhorar índices, por exemplo, de

analfabetismo e retenção escolar visando à inserção Brasileira no contexto mundial da reestruturação produtiva, que exigia maior produtividade e competitividade.

No campo da EJA, consideramos que é importante compreender a aprovação da LDB de 1996 em um contexto de disputa de concepções, qual seja, o que se pensou e praticou na educação de jovens e adultos antes de 1964 e as experiências governamentais do regime militar. Esta compreensão é necessária porque o fim da ditadura empresarial militar (1985) e o período de democratização, cujo ponto alto foi a aprovação da CF 1988, não superam a disputa entre educação emancipatória e ensino supletivo (MACHADO, 2016, p. 434).

O Projeto de Otávio Elísio que depois foi desenvolvido por Jorge Hage, respondendo ao solicitado por educadores, buscou ir além de uma concepção de educação de jovens e adultos referenciada ao ensino fundamental regular. Deixou de lado o termo Ensino Supletivo e a ideia de reposição do currículo da educação fundamental das crianças que deveria ser cumprido por todos que não estudaram na infância. Então, a proposta procurou estabelecer uma concepção própria de educação, vinculada ao contexto do jovem e adulto trabalhador, considerando sua prática social, seu modo de conceber a vida, sua forma de pensar a realidade (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 132).

É importante destacar que o projeto estabeleceu que o papel do Estado deveria ser o de criar condições para que o trabalhador estudante pudesse frequentar a escola. E criar tais condições significava não apenas oferecer horários no local de trabalho, mas também garantir escolas noturnas após as 18 horas, instituir direito a merenda escolar, material didático, transporte, entre outros. A proposta previa ainda a redução da jornada de trabalho dos trabalhadores estudantes, medida essencial para viabilizar a frequência à escola (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 132; SAVIANI, 2016, p. 73). Podemos dizer que no primeiro momento dos debates da LDB a educação de jovens e adultos foi pensada como “educação básica de jovens e adultos trabalhadores” conforme o enunciado do Capítulo XII do Substitutivo Jorge Hage (SAVIANI, 2016, p. 73).

Entretanto, conforme dissemos anteriormente, com a eleição de Collor o ideário neoliberal passou a ser orientação política e começou a mudar a direção do debate. Durante as primeiras reformas neoliberais, o governo Collor fechou a Fundação Educar iniciando o processo de descentralização e retirada da União na oferta de EJA. Para substituir a Educar anunciou a criação do Programa Nacional de

Alfabetização e Cidadania (PNAC) que não se concretizou por falta de recursos. Evidenciava-se assim o desinteresse pela educação de jovens e adultos. Na lógica das orientações neoliberais de reforma do Estado, as reformas educacionais propostas e, posteriormente, efetivadas priorizaram a educação fundamental das crianças, conforme as orientações vindas da Conferência de Jomtien (1990) (HADDAD; XIMENES, 2008, p.133).

Nesse contexto a LDB nº9394/1996 completa o processo de desregulamentação do direito dos jovens e adultos trabalhadores a educação, que já havia sido fragilizado pelas alterações na Constituição. “O texto da LDB reflete as intenções contraditórias que permearam os processos de negociações e pressões de interesses diversos presentes em sua elaboração.” (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 137). Em outros termos, o texto da lei expressa a correlação de forças na qual foi elaborada.

Na perspectiva da reforma do Estado que prioriza a educação das crianças em detrimento dos demais níveis e modalidades, a LDB aborda a EJA de forma limitada (Idem). Como mostramos anteriormente, no projeto da Câmara a educação de jovens e adultos tinha um capítulo, cujo título já enunciava se tratar de educação de trabalhadores e buscava construir uma concepção própria.

Entretanto, o texto final definiu a EJA como modalidade da educação básica, dedicando-lhe os artigos 37 e 38 da Seção V do Capítulo II. Com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.67) compreendemos que tornar a educação de jovens e adultos uma modalidade da educação básica significou diluir as suas funções nos objetivos e formas do atendimento a crianças, adolescentes e jovens.

Nesse sentido o artigo 37 reforça a concepção de educação de jovens e adultos vinculada à reposição do currículo não cursado na chamada idade adequada. Ainda que o artigo expresse que as características dos estudantes devam ser consideradas, o objetivo é considerá-las para facilitar a aprendizagem daqueles conteúdos. Em contraste, a proposta da Câmara previa um currículo com base na prática social e no trabalho, com uma metodologia adequada ao amadurecimento e experiência do estudante. Assim, a lei não só manteve o conceito de ensino supletivo para a educação de jovens e adultos, como desconsiderou sua necessidade de uma estrutura e modelo próprios (HADDAD; XIMENES, 2008, p.140s).

Na mesma direção, o artigo 38 retomou o termo “ensino supletivo”, rebaixou significativamente as idades mínimas²⁰ dos candidatos aos exames supletivos, evidenciando a ênfase nos exames. Reduzir as idades mínimas representou a expulsão dos jovens a partir dos 14 anos da escola regular diurna, apontando para uma ênfase na certificação, em prejuízo da prática de processos pedagógicos necessários para a efetiva aprendizagem do conhecimento científico e tecnológico (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 142; RUMMERT, 2007, p. 39).

Em síntese, a Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos – da Lei 9394/1996 ficou muito diferente do Capítulo XII – Da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores – do Projeto da Câmara. Naquele capítulo estavam previstas uma de série ações para criar as condições de acesso do trabalhador à educação. Todavia, a aprovação da lei aconteceu no período de consolidação das políticas neoliberais no país, ou seja, no contexto cuja tendência era a redução dos direitos dos trabalhadores. Nesse sentido a lei aprovada omitiu a necessidade do papel ativo Estado em criar condições para garantir o direito dos jovens e adultos trabalhadores à educação (HADDAD; XIMENES, 2008; SAVIANI, 2016).

Reforçamos o argumento de que a aprovação da LDB de 1996 representou um esvaziamento da EJA como política pública de Estado nos apoiando na análise de Machado (2016, p. 439) que considera ter havido uma dupla derrota. Primeira, a perda de identidade da EJA de uma educação para trabalhadores, que deveria ser assumida por eles e pela sociedade como um todo, contanto com o Estado como o proponente da política e o compromisso dos setores dos empregadores, das entidades sindicais e das instituições formadoras. E a segunda, a reafirmação da perspectiva do ensino de suplência trazida pelos artigos 37 e 38, conforme apontamos anteriormente.

Em termos legais, a desregulamentação do direito dos jovens e adultos à educação começou com a aprovação da Emenda Constitucional nº14/1996²¹ do governo FHC. A referida emenda alterou o inciso I do artigo 208 suprimindo a obrigatoriedade da oferta de educação pública para jovens e adultos. A alteração trouxe grande polêmica, porque primeiramente entendeu-se que a oferta não sendo obrigatória limitava o direito público subjetivo dos jovens e adultos. Depois, o

²⁰ As idades mínimas passaram a ser 15 anos para o exame no nível do ensino fundamental e 18 anos pra o médio. Anteriormente, as idades eram de 18 e 21 respectivamente.

²¹ A Emenda Constitucional nº 14 foi aprovada em setembro de 1996 e entrou em vigor a partir 01/01/1997.

entendimento jurídico mudou “porque só é permitido extrair da Constituição restrição a direito quando esta o limita expressamente”, assim para deixar de ser direito público subjetivo a EJA precisaria ser retirada do artigo 208. Ainda que a compreensão tenha mudado, a alteração dificultou a implantação da EJA e permitiu a desqualificação do direito por gestores públicos (HADDAD; XIMENES, 2008, p.133).

Outros dois pontos da Emenda nº 14/1996 impactaram a EJA e mostraram com clareza o processo de desobrigação do governo federal com a modalidade, seguindo o discurso dos organismos internacionais como, o Banco Mundial. Primeiro, retirou do artigo 60 das Disposições Transitórias o compromisso de eliminação do analfabetismo. E o segundo foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) que deixou de lado os jovens e adultos, não considerou o número de matrículas no ensino supletivo nas redes estaduais e municipais. O veto à inclusão dessas matrículas foi do próprio presidente Fernando Henrique, porque pela pressão da sociedade o Congresso havia recolocado o item na versão original da Lei nº 9424/1996 que regulamentava a criação do fundo (HADDAD; XIMENES, 2008, p.136).

O Presidente da República justificou seu veto com a preocupação de que houvesse uma proliferação de novos cursos para jovens e adultos em prejuízo da qualidade, e pela ausência de dados confiáveis de contabilização dos estudantes do supletivo (HADDAD; XIMENES, 2008, p.136).

Dessa forma, o governo contrariou o preceito constitucional de assegurar a todo cidadão, independente da idade, o direito ao ensino fundamental, ao considerar “temerária” ou “indesejável” a expansão dos cursos supletivos, condicionado à falsa disjuntiva entre quantidade e qualidade. [...]

Da mesma forma, o MEC não podia arguir indisponibilidade de dados confiáveis para aferir matrículas no ensino supletivo. (...) O Censo Escolar promovido pelo MEC/1996 computou as matrículas no ensino supletivo, e esses dados encontravam-se disponíveis no Ministério com a mesma confiabilidade daqueles do ensino fundamental regular (HADDAD; XIMENES, 2008, p.137).

Para complementar a reflexão de Haddad (2008), consideramos que as razões oficiais para o veto são, apenas, mais uma evidência do alinhamento das políticas educacionais ao processo mais amplo de reforma do Estado.

Entretanto, o ano de 1996 não foi só de perda para o campo da educação de jovens e adultos. Aconteceu um importante movimento de debate sobre a EJA, em função da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) que se realizaria na Alemanha em 1997. As Conferências Internacionais de Educação de Educação de Adultos são promovidas pela UNESCO desde 1947, o que aponta para o debate da longa trajetória de influência dos organismos internacionais na formulação de políticas educacionais dos países membros (MACHADO, 2016, p.439).

Para participar das conferências cada país membro precisa um diagnóstico sobre a realidade da educação de jovens e adultos. Com o propósito de elaborar esse diagnóstico, o MEC promoveu, durante o ano de 1996, encontros estaduais, regionais e o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em Natal, setembro de 1996 (MACHADO, 2016, p.439).

No Seminário Nacional, os delegados consolidaram os debates e articularam propostas dos encontros anteriores e redigiram um documento final com informações bastante abrangentes sobre a EJA no Brasil. Uma vez que, vários dos envolvidos com a EJA estavam mobilizados desde a atuação do Fórum em Defesa da Escola Pública durante a elaboração da CF 1988 e nos debates dos projetos da LDB de 1996, aqueles encontros foram o espaço para colocar em foco as contradições. Por consequência, o diagnóstico elaborado foi tão realista sobre a crise da EJA, que o MEC não o aceitou para ser apresentado na Conferência Regional da América Latina e Caribe (MACHADO, 2016, p.439).

A aprovação do documento, não oficializado pelo MEC, significou a discordância dos delegados do Seminário Nacional (Natal/1996) com a concepção de EJA que estava no texto da LDB ainda antes da votação final no Senado. Defendiam a concepção de educação de jovens e adultos, na qual a escolarização estivesse norteadada pela aprendizagem e conhecimento em uma perspectiva emancipatória dos trabalhadores (MACHADO, 2016, p.442).

O Seminário Nacional foi também palco da apresentação do Programa Alfabetização Solidária (PAS) do governo FHC, fato que surpreendeu os delegados porque, em nenhum momento, a proposta do referido programa foi colocada em debate. Os questionamentos dirigidos ao MEC foram respondidos apenas com a informação que o programa era uma iniciativa da Primeira Dama, Ruth Cardoso, dentro do Programa da Comunidade Solidária. Além de não ter sido debatido, a

proposta do PAS divergia do documento elaborado no Seminário e da prática de construção social da EJA. (BARREYRO, 2010; MACHADO, 1998).

O Programa Alfabetização Solidária consistia em uma campanha de alfabetização inicial com o objetivo de reduzir o analfabetismo no país e destinava-se a população infanto-juvenil (entre 12 e 18 anos). Inicialmente (1997), dirigiu-se a municípios da Região Norte e Nordeste com elevados índices de analfabetismo, e depois (1999-2002) chegou a grandes centros urbanos e regiões metropolitanas nas regiões Centro-Oeste e Sudeste (BARREIRO, 2010; DI PIERRO, 2001). Na conjuntura política da década de 1990, a Reforma do Estado aliada à degradação da noção de serviço público favoreceram a construção do “consenso em torno da eficácia e legitimidade das estratégias de parceria entre instituições governamentais e organizações da sociedade civil” (DI PIERRO, 2001, p.328).

Nesse quadro o Programa Alfabetização Solidária foi implementado em regime de parceria com empresas, universidades e municípios²². É importante destacar que após deixar a EJA sem financiamento com a aprovação do FUNDEF e desta forma romper com o compromisso constitucional da garantia de ensino fundamental²³ gratuito para todos independente da idade, o governo federal apresenta o PAS divulgando o seu formato de financiamento “inovador”. O programa contava com o financiamento de fundos públicos e fundos privados e fomentava doações por parte de empresas e também de pessoas físicas. Com o mecanismo das doações privadas, o Programa Alfabetização Solidária transformava um direito constitucional em gesto de filantropia (BARREYRO, 2010, p. 185).

Levando-se em conta que o objetivo do Seminário Nacional (Natal/1996) era elaborar um documento sobre a situação da EJA no Brasil, a partir dos debates estaduais e regionais, consideramos o lançamento do PAS, conforme descrito acima, como mais um elemento no processo desregulamentação da EJA. O que se presenciava era o esvaziamento da educação de jovens e adultos como política

²² As empresas custeavam metade dos gastos por aluno (a outra metade era coberta com fundos públicos do MEC); as universidades executavam as ações de alfabetização por meio de coordenadores e alfabetizadores que selecionavam e capacitavam; os municípios, que eram responsáveis por questões operacionais (salas de aula, merenda, convocatórias) (BARREYRO, 2010, p. 176).

²³ A redação do Inciso I do Art. 208 da CF 1998 foi alterada de “ensino fundamental” para “educação básica” pela EMC 059 de 11/11/2009 (cf. <www.senado.leg.br > con1988 > con1988_18.02.2016>).

pública de Estado, sua transferência para o campo da filantropia e uma retomada da perspectiva de campanha de alfabetização.

Embora os fatos relatados acima tenham evidenciado o descaso do governo federal com a educação de jovens adultos, a preparação para a V CONFINTEA se constituiu em oportunidade para que sujeitos históricos²⁴ que atuavam na defesa da educação para todos pudessem se encontrar e unir forças buscando a concretização de políticas públicas para a EJA. Podemos considerar que o Seminário Nacional de EJA se constituiu como espaço de resistência. Do encontro desses sujeitos coletivos surgiu o movimento dos Fóruns de EJA²⁵, com a criação de fóruns estaduais e com a realização de encontros nacionais²⁶. Os Fóruns de EJA assumiram um papel significativo no diálogo sobre as políticas para a educação de jovens e adultos (MACHADO, 2016, p.439).

A continuidade dessa mobilização dos diferentes segmentos envolvidos com a EJA possibilitou, ainda no final da década de 1990, uma grande participação na elaboração do Parecer CEB nº 11/2000 que define as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Em 1998, o MEC homologou dois pareceres²⁷ da Câmara de Educação Básica (CEB) que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Embora a LDB Nº 9394/1996 tenha tornado a EJA uma modalidade da educação básica implicando seguir as diretrizes dos referidos pareceres, a CEB recebeu inúmeras consultas para solucionar dúvidas, principalmente, das redes públicas que até então trabalhavam com o ensino supletivo.

Em 1999, a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) do MEC, após reunião com responsáveis pela EJA nos sistemas, solicitou à CEB uma audiência pública para que as questões pudessem ser respondidas de forma mais

²⁴O segmento público municipal, (secretarias municipais como de São Paulo, de Porto Alegre, Belo Horizonte, Goiânia) desenvolvendo ações inovadoras na EJA; as universidades envolvendo a temática no ensino e na pesquisa; as Organizações não Governamentais envolvidas com a formação de educadores e produção de material didático; os sindicatos de profissionais da educação que inseriram as especificidades da EJA na pauta; o empresariado através do Sistema S com classes de alfabetização e educação de adultos; os organismos internacionais, principalmente UNESCO e OEI, educadores e educandos que passaram a ter um espaço de diálogo com esses atores (MACHADO, 2016, p. 439s).

²⁵ Sobre o Movimento dos Fóruns de EJA do Brasil consulte www.forumeja.org.br.

²⁶ Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) eram anuais, atualmente eles são bienais.

²⁷ Parecer CEB nº 04/98 – Ensino Fundamental e Parecer CEB nº 15/98 – Ensino Médio.

sistematizada. Então, o Conselho Nacional de Educação (CNE) indicou como relator o professor Carlos Roberto Jamil Cury para fazer um estudo mais completo e de forma interativa com os interessados. Durante a elaboração do parecer aconteceram três audiências públicas da CEB com representantes dos órgãos normativos dos sistemas, entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil.

Além das audiências “oficiais” o professor Cury aceitou o convite para participar do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA - 1999), organizado pelos Fóruns de EJA. Houve ainda a participação de diversas organizações comprometidas com a EJA que enviaram questões e sugestões. Dessa forma, a elaboração do Parecer CEB nº 11/2000 contou com intensa participação de diferentes atores e incorporou várias contribuições gestadas nos debates (SOARES, 2002, *passim*).

É fundamental destacar que o parecer estabelece uma nova concepção de EJA, como dívida social, o que significa dizer que os jovens e adultos poucos escolarizados de nossa sociedade tiveram negado o seu direito à educação. Portanto, a educação de jovens e adultos, historicamente, marcada pelo voluntariado e pela benesse é mais vez, reafirmada como direito. Faz-se necessário ressaltar também que o Parecer CEB nº 11/2000 reconhece a educação de jovens e adultos como modalidade da Educação Básica. Ser uma modalidade significa ter um modo próprio de existir dentro de um processo de referência, nesse caso a educação básica (BRASIL, 2000, p.26). Uma vez reconhecidas as especificidades da EJA, cada sistema educacional tem a possibilidade, penso que mais do que isto, a responsabilidade de elaborar uma proposta curricular própria para os jovens e adultos a se destina.

4.2 O PARECER CEB Nº 11/2000: TENSÕES E INTENÇÕES QUE SE EXPRESSAM NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A partir do entendimento da EJA como dívida social, o Parecer CEB nº 11/2000 estabelece as funções da Educação de Jovens e Adultos buscando romper com a perspectiva do ensino supletivo. Nesse sentido, o documento afirma que a ausência de escolarização não pode justificar uma visão preconceituosa do analfabeto como alguém sem de cultura, “predestinado” às tarefas e funções

“desqualificadas”. E ressalta que em nosso país é possível encontrar variedade e riqueza de elementos culturais cuja base é a oralidade. Entretanto, em uma sociedade “grafocêntrica” reconhecer e valorizar as expressões da cultura oral é insuficiente. Faz-se necessário compreender que não ter acesso e domínio da leitura e da escrita significa estar privado de instrumentos fundamentais a um convívio social significativo na sociedade atual (BRASIL, 2000, p. 6).

O parecer explicita que a desigualdade educacional tem raízes histórico-sociais, relacionadas à formação social Brasileira. Tomando as palavras do próprio relator: "No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros". Soma-se a isso a oposição do acesso das mulheres à educação por conta da tradição machista e patriarcal que predominou, por bastante tempo, entre inúmeras famílias no Brasil (BRASIL, 2000, p. 6).

As consequências dessa realidade histórica têm recaído sobre os descendentes desses grupos até os dias de hoje. Inúmeras estatísticas oficiais comprovam isso, registrando que o maior número de analfabetos são pessoas com mais idade, de regiões mais pobres e interioranas e provenientes de grupos afro-Brasileiros. Fazer a reparação desta realidade é um dos fins da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2000, p. 6).

Para atualizar a situação referida acima, consultamos a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD)²⁸ do 2º trimestre de 2019. Encontramos a seguinte realidade: um total de 11 milhões e 41 mil pessoas analfabetas com idade de 15 anos ou mais. No que diz respeito ao gênero, são 5 milhões 535 mil mulheres e 5 milhões 506 mil são homens. No recorte por cor/raça, aproximadamente, 8,3 milhões das pessoas analfabetas são pretas e 2,6 milhões são brancas. Essa enorme diferença entre pretos e brancos analfabetos reforça o exposto, anteriormente, sobre as raízes e as consequências dessa realidade histórica. Diante desses fatos, fica evidente que passadas duas décadas da publicação do Parecer CEB nº 11/2000 ainda há muito para ser feito. E a advertência expressa no documento continua atual: “(...) a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de

²⁸ Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre. Tabela 7111 – Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por sexo e grupo de idade. <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7111#resultado>>

condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica constante e severa.” (BRASIL, 2000, p.5).

Ante o reconhecimento da EJA como dívida social histórica com os grupos subalternizados da sociedade Brasileira, define-se a *função reparadora* da EJA. Esta função significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas, sobretudo, reconhecer a igualdade de todos perante a lei. Por consequência, “não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento”, de compensar uma escolaridade perdida (BRASIL, 2000, p.7).

A igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora torna-se o ponto de partida da *função equalizadora*, que se refere à reentrada, no sistema educacional, dos jovens e adultos que tiveram uma interrupção forçada de seu processo de escolarização. Esta reentrada no sistema educacional significa uma reparação posto que, oferece aos que foram desfavorecidos a possibilidade de restabelecer sua trajetória escolar. Por meio desse retorno à escola acredita-se que os estudantes jovens e adultos terão a possibilidade de “novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (BRASIL, 2000, p. 9).

Considerando as inúmeras mudanças no processo produtivo, a educação é cada vez mais indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea.

O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana (BRASIL, 2000, p. 9).

Nessa perspectiva, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de atualização de conhecimentos para todos, por toda vida. E esta é, conforme o parecer, a função permanente da EJA, denominada *função qualificadora*. O princípio base dessa função é o “caráter incompleto do ser humano”, seu poder de se qualificar e requalificar e descobrir novas áreas de atuação pessoal (BRASIL, 2000, p. 11).

No que diz respeito às bases legais que fundamentam as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos, o Parecer CEB nº 11/2000 aponta como avanço da CF 1988 e, por consequência, da LDB a concepção da EJA como

direito. Sobre a questão do direito, ressalta a importância do envolvimento e da ação dos segmentos sociais defensores da educação de jovens e adultos para que isto se efetivasse. Considera positivos os artigos 37²⁹ e 38 da LDB 9394/1996, argumentando que dão à EJA uma dignidade própria, rompendo com "uma visão de externalidade com relação ao assinalado como regular". E por fim, destaca o art. 4º, inciso VII da LDB que expressa o dever do Estado em fazer oferta de educação regular para jovens e adultos. E evidencia que o art. 37 da LDB define que os cursos e exames são as formas pelas quais o poder público deve oferecer aos jovens e adultos o acesso à educação com a possibilidade de prosseguimento de estudos com referência na base nacional comum (BRASIL, 2000, p. 30).

A LDB 9394/1996 não define a duração ou frequência para os cursos de EJA, cabe aos entes federativos fazer esta organização. A lei prevê que "a oferta desta modalidade é obrigatória pelos poderes públicos na medida em que os jovens e os adultos queiram fazer uso do seu direito público subjetivo" (BRASIL, 2000, p. 31, grifo nosso). O parecer é explícito em entender que o cumprimento da oferta será mediante o requerimento do direito público subjetivo por parte dos cidadãos. No entanto, embora o direito público subjetivo represente na prática a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito negado, consideramos que deixa-lo ao livre arbítrio do indivíduo significa manter a exclusão.

Conforme já indicamos anteriormente, no caso da educação de jovens e adultos a ação do Estado como indutor é fundamental, porque diferentemente da educação das crianças e adolescentes (em que há certo consenso social) é a oferta de serviços que modela as características da demanda (Haddad 2002). Há que se considerar também, que aqueles não tiveram acesso à educação ou interromperam seu processo de escolarização, muitas vezes, desconhecem seu direito ou não se reconhecem como sujeitos de direito. Podemos ainda pensar na situação de que quando sabem do seu direito e o reivindicam, se deparam com uma oferta (horário, localização, espaço, etc) que não lhe é possível como trabalhador. Por esta razão, entendemos que é imprescindível que o poder público faça o recenseamento e a chamada pública dos jovens e adultos com 15 anos e mais que não concluíram a

²⁹ **O princípio da "educação e aprendizagem ao longo da vida"** foi inserido no texto da lei em 2018, pela alteração do caput do art. 37 e inclusão do XIII no art. 3º (cf. Lei nº 13.632, de 6/3/2018).

educação básica, conforme previsto na LDB³⁰ e reforçado pelo Parecer CEB nº 11/2000³¹.

Ainda sobre os cursos de EJA o parecer defende que os cursos presenciais possibilitam melhor acompanhamento dos estudantes, a avaliação no processo e uma convivência social. Todavia, esta afirmação não quer dizer que os semipresenciais não façam o acompanhamento. O ponto central é importância da qualidade dos cursos, sejam presenciais ou não, para que não se tornem uma segunda negação do direito à educação (BRASIL, 2000, p. 31).

No nosso entendimento a qualidade dos cursos está, em muito, vinculada à concepção de educação de jovens e adultos que as redes assumem e a proposta curricular que dela deriva. Entendemos que se uma parcela dos jovens e adultos matriculados na EJA teve uma trajetória marcada pela repetência que pode estar relacionada à questão curricular, e isto se repete nessa modalidade estaremos diante da segunda negação de direito apontada pelo parecer.

No item sobre as diretrizes curriculares nacionais para a EJA, o Parecer CEB nº 11/2000 inicialmente traz a reflexão sobre a questão etária. Aponta que

Cada sociedade tem uma perspectiva sobre o tempo aí compreendidas a duração e as fases da vida. Trata-se de um dado cultural extremamente significativo. (...)

(...) a fluidez da demarcação de faixas etárias e suas capacidades depende, inclusive, de sua relação com os níveis de estratificação social (BRASIL, 2000, p.60).

Nesse sentido, a duração das fases da vida é um elemento cultural que depende do período histórico em cada sociedade. E dentro de uma mesma sociedade conforme a posição social que se ocupa as fases da vida têm significado diferente. Por exemplo, nas camadas populares a faixa etária da infância (tempo da escola, do brincar) está, muitas vezes, marcada pelo trabalho fora de casa ou pelo trabalho doméstico. A faixa etária é levada para o interior das sociedades, inclusive pelas leis e desta distinção etária decorrem direitos e deveres (BRASIL, 2000, p. 60).

A educação de jovens e adultos é permeada pela questão etária, o conjunto dos seus demandantes inclui os adolescentes, jovens, adultos e idosos. E mais do que a idade em que estes estudantes se encontram, há que se considerar os

³⁰ Cf. LDB nº 9394/1996, artigo 5º, §1º, incisos I e II.

³¹ Cf. BRASIL, 2000, p. 23.

aspectos sociais da sua vivência cotidiana. Os adolescentes e jovens da classe trabalhadora, muitas vezes, já vivenciam o trabalho (de forma precarizada na maior parte das vezes). Essas e outras especificidades precisam ser consideradas para pensar o currículo para a EJA.

Como modalidade da Educação Básica a EJA segue os princípios da LDB e as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse sentido é necessário considerar a "dinâmica sociocultural das fases da vida" para fazer a contextualização das diretrizes dos ensinos fundamental e médio. E a contextualização tem haver com a maneira como os estudantes da EJA podem usar seu tempo e seu espaço. Dessa forma, seguir as diretrizes dos ensinos fundamental e médio implica descontextualizá-las da idade escolar própria da infância e adolescência, sem perder os significados fundamentais e recontextualizá-las na EJA (BRASIL, 2000, p. 61).

Nesse sentido é preciso um olhar atento sobre quem são os estudantes que estão na EJA. Muitas vezes são adolescentes e jovens na faixa etária da escolarização obrigatória, mas que pela defasagem idade/série estão na educação de jovens e adultos. Esses estudantes nunca saíram da escola, muitas vezes nem trocaram de unidade escolar. Entretanto, é imprescindível conhecê-los, porque pode ser que estiveram ali naquele espaço escolar e não foram conhecidos.

A partir do entendimento de que o perfil do estudante da EJA é elemento fundamental a ser considerado na organização da modalidade, o parecer aponta a flexibilidade curricular. E explicita que esta flexibilidade deve significar um momento de aproveitamento das experiências que os estudantes trazem consigo; poderá atender às questões relativas ao tempo por meio de módulos, da combinação de ensino presencial e não presencial e ter um vínculo com temas do cotidiano dos estudantes para que possam ser geradores de um currículo pertinente. Dentre tais temas, o trabalho precisa estar presente na organização curricular, porque faz parte da vivência dos estudantes, seja como experiência em curso ou como expectativa de melhoria de vida (Brasil, 2000, p.61s).

É importante distinguir as duas faixas etárias, ou melhor, reconhecer que jovens e adultos estão em fases diferentes da vida e, portanto suas experiências e expectativas nem sempre coincidem. Isto precisa ser levado em conta no sentido de zelar pela aprendizagem. Dessa forma, os projetos pedagógicos devem avaliar as possibilidades de organização flexível das turmas para atender esta distinção. Por

exemplo, pode haver momentos em que os grupos sejam homogêneos e outros em que serão heterogêneos (Brasil, 2000, p. 63).

Em resumo, o Parecer CEB nº 11/2000 reafirma a educação de jovens e adultos como direito público subjetivo. E por ser um direito que foi, historicamente, negado às camadas subalternizadas da sociedade Brasileira são atribuídas à EJA as funções reparadora (igualdade perante a lei), equalizadora (igualdade de oportunidade) e qualificadora (educação ao longo da vida). O parecer reforça e esclarece a definição dada à EJA, pela LDB nº 9394/1996, de modalidade da educação básica. Ser uma modalidade significa ter um modo próprio de existir dentro de um processo mais amplo, dessa forma reconhece que a educação das pessoas jovens e adultas tem suas especificidades. Mais do reconhecer tais especificidades aponta que elas precisam ser consideradas no momento de pensar sua proposta curricular, sua organização, oferta e funcionamento.

Ante o exposto evidencia-se que o Parecer CEB nº 11/2000 é um importante documento para a educação de jovens e adultos. Entretanto, o documento também está marcado por contradições próprias do período em que foi elaborado (VENTURA, 2013, p. 30).

Tomemos, primeiramente, a função equalizadora cujo princípio fundante é a discriminação positiva (políticas afirmativas). A definição apresentada no Parecer CEB nº 11/2000 desconsidera a desigualdade real que caracteriza a sociedade de classes e assume o "(...) pressuposto da igualdade legal, baseada numa liberdade abstrata, fundamento do Estado Liberal" (VENTURA, 2013, p. 31). A reafirmação da EJA como direito constitucional pode, inicialmente, ser percebida como um passo a frente, entretanto, ao se basear somente na igualdade formal mostra o "predomínio da concepção liberal de indivíduo". Dessa forma, oferecer "o mesmo ponto de partida, mesmo que tardiamente," para competir na sociedade mantém o mérito como justificativa para a posição desigual das pessoas na sociedade, "escamoteando as relações de produção que ocorrem na sociedade capitalista" (Idem).

Analisando a função qualificadora, percebemos que o parecer assume a perspectiva do Relatório Jacques Delors para a UNESCO, para defini-la.

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um

período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (UNESCO, 1996, p. 89 apud BRASIL, 2000 p.11).

Em outras palavras, a função qualificadora baseia-se na educação ao longo da vida ou educação permanente. Entretanto, Ventura (2013, p.31) nos alerta para fato de que aprender é próprio do ser humano, “tanto no que diz respeito à sociabilidade, quanto no que diz respeito à relação do homem com o mundo físico e natural”. O acesso à escolarização foi, primeiramente, negado aos trabalhadores e depois distribuído de forma desigual. Por conseguinte, a classe trabalhadora lutou e luta por educação para seus filhos e para si própria (VENTURA, 2013, p. 32).

Atualmente, frente à sistemática relação entre ciência, tecnologia e produção, que produz avanços tecnológicos e organizacionais (...), o conhecimento distribuído pela escola não é mais suficiente para toda a vida produtiva do trabalhador, tornando-se necessário que este refaça sua trajetória profissional várias vezes (VENTURA, 2013, p. 32)

Portanto, compreendemos que nesta perspectiva a função qualificadora vincula-se a uma constante requalificação do trabalhador para se adaptar às exigências do mercado de trabalho. Entendendo que diretrizes curriculares envolvem disputa de significado, a expressão "educação ao longo da vida" por si só torna-se vazia, sendo necessário perguntar: qual educação? E qual a força política e de organização dos trabalhadores para exigir uma educação cujos interesses sejam os seres humanos e não os do mercado? (VENTURA, 2013, p.32)

A nosso ver é possível identificar no texto do parecer uma contradição sobre a função qualificadora. Embora o relator apoie-se na concepção de educação ao longo da vida do relatório Delors que se vincula à manutenção da ordem capitalista. Em outro momento, o texto aponta a educação ao longo da vida como a possibilidade de “conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade” (BRASIL, 2000, p. 11).

Diante dessa contradição, consideramos que é possível assumir “a educação ao longo da vida” em nossas práticas na EJA a partir de uma perspectiva freiriana baseada nos seguintes princípios: o caráter inconcluso do ser humano; o ato de

aprender por toda a vida é próprio do ser humano e construção do conhecimento a partir das relações com outros sujeitos para responder aos desafios que se lhe apresentam. Neste sentido, entendemos que as propostas pedagógicas para EJA assumindo esta concepção de educação ao longo da vida devam oferecer aos estudantes, além dos conteúdos previstos na legislação, a possibilidade de se apropriar do conhecimento de outros campos como, o teatro, a música e a dança. Todavia entendemos que subverter o sentido oficial de educação ao longo da vida é um ato de luta e resistência, frente a hegemonia de sentido construída sob a influência dos organismos internacionais.

4.3 POLÍTICAS PARA EJA NO SÉCULO XXI E SUAS EXPRESSÕES CURRICULARES

Conforme vimos, anteriormente, a mobilização da comunidade educacional em meados dos anos de 1980 em torno da elaboração da Constituição Federal de 1988 estendeu-se para construir uma proposta para a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996) e também para o Plano Nacional de Educação (PNE). É importante ressaltar que a partir da CF 1988 (art. 214³²) define-se que o PNE seja estabelecido por lei, com vistas a assegurar-lhe maior força e garantia de execução.

Assim sendo, é neste contexto de mobilização que, em 1998, teve início a tramitação de dois projetos de Plano Nacional de Educação (PNE). Um elaborado coletivamente, no âmbito dos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONED³³), por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos – o *PNE da Sociedade Brasileira* e o outro elaborado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (VALENTE e ROMANO, 2002). Dessa forma, os dois anos de tramitação do plano envolveram disputas entre os interesses da sociedade e os do poder executivo.

No que diz respeito à EJA, não há muitos pontos divergentes entre os dois projetos. Em termos da concepção de educação de pessoas jovens e adultas nenhum deles apresentou perspectivas inovadoras, nem adotou referenciais da educação popular. Ambos limitaram-se a traçar estratégias para a elevação do

³²Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades (...). (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 2020).

³³ O I e II CONED foram realizados em Belo Horizonte respectivamente nos anos de 1996 e 1997.

índice de alfabetização e reposição dos estudos não realizados na infância e adolescência, ficando assim situados nos marcos da educação compensatória (DI PIERRO, 2010, p. 942).

A diferença mais significativa entre os planos encontrava-se na questão do financiamento da EJA. Enquanto o plano do governo indicava que os recursos a serem utilizados deveriam ser aqueles vinculados à educação e que não eram capturados pelo FUNDEF, o *PNE da Sociedade Brasileira* propunha um investimento crescente de 0,4% a 1% do Produto interno Bruto (PIB), para garantir um custo-aluno de R\$1 mil. Esta proposta visava inserir a EJA no financiamento da Educação Básica uma vez que devido ao veto presidencial a modalidade foi excluída do FUNDEF (DI PIERRO, 2010, p. 943)

Aprovada a Lei nº 10.172/2001 que instituiu o PNE 2001-2010, o capítulo dedicado à EJA enuncia 26 metas. Ao analisarmos essas metas, observamos que sete delas³⁴ relacionam-se ao aumento do índice de alfabetização e do nível de escolaridade da população com 15 anos ou mais. Evidencia-se assim que no campo da EJA o foco principal do PNE é a elevação de índices que no âmbito dos compromissos internacionais são importantes.

Percebemos também que em 17 das 26 metas constam uma das seguintes observações “a iniciativa para cumprimento depende da iniciativa da União” ou “é exigida a colaboração da União”. Embora essas mesmas observações sejam encontradas em referência à educação infantil, por exemplo, fui levada a pensar na afirmação de Haddad (2002; 2008) sobre a importância do papel indutor do Estado na efetivação das políticas públicas para a EJA. Entretanto, no quadro de alinhamento da política em geral e da política educacional com os princípios neoliberais, podemos afirmar que a EJA não é prioridade. Conforme as “orientações” dos organismos internacionais de financiamento a prioridade é a educação das crianças e adolescentes na faixa etária da educação obrigatória. Dessa forma, como apresentamos anteriormente, desde a LDB 9394/1996 o que temos é um esvaziamento da EJA como política de Estado.

No caso do PNE 2001-2010, mais uma vez, foi o que aconteceu. Em conformidade com a CF 1988, a LDB nº 9394/1996 e o Parecer CEB nº 11/2000, o PNE – Lei nº 10.172/2001 – reafirma a EJA como direito público subjetivo e como

³⁴ Estamos nos referindo às Metas 1, 2, 3, 4, 13, 16, e 17 (cf. BRASIL, 2001, p. 100-104).

dívida social a ser resgatada com parcela significativa da população Brasileira. Nas diretrizes para a EJA, o documento a afirma que a dívida educacional a ser resgatada não se limita aos anos iniciais do ensino fundamental. E que a oferta deve se estender gradualmente a todo ensino fundamental e também ao ensino médio, em consonância com o previsto na CF 1988. “Uma tarefa dessa envergadura necessita da garantia e programação de recursos necessários.” (BRASIL, 2001, p. 101).

Entretanto, no capítulo do financiamento preponderou a proposta do governo, definindo que os recursos a serem aplicados na EJA seriam aqueles destinados à educação e não capturados pelo FUNDEF (DI PIERRO, 2010, p.945). Além disso, houve ainda os vetos do presidente FHC que recaíram todos sobre o financiamento, inviabilizando a efetivação de diretrizes e metas, assim sendo o PNE perdeu a característica de plano e tornou-se uma “carta de intenções” (VALENTE e ROMANO, 2002, p. 106).

Em resumo o PNE 2001-2010 compõe com a LDB nº 9394/1996 o conjunto dos dispositivos legais que colaboraram com o esvaziamento da EJA como política pública de Estado e engendraram a consolidação de políticas educacionais consoantes com as diretrizes preconizadas pelos organismos internacionais. Neste cenário, o que se viu foi a retomada da alfabetização de jovens e adultos como campanha (Alfabetização Solidária), a focalização das políticas educacionais na educação das crianças e adolescentes e, no caso das pessoas jovens e adultas focalização nas regiões mais pobres e com maiores índices de analfabetismo.

O PNE 2001-2010 esteve em vigor durante os dois mandatos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), portanto verificar os avanços em relação às metas é de certa forma, também avaliar o governo Lula quanto às políticas para a EJA. É possível distinguir dois aspectos nas ações do governo federal neste período (DI PIERRO, 2010, p. 945).

O primeiro, fundamentalmente positivo, marca uma diferença significativa com o governo anterior, qual seja, a mudança da posição relativa da EJA na política educacional. No governo Lula a educação de jovens e adultos alcançou maior importância tanto no discurso quanto na organização e nas ações do governo (DI PIERRO, 2010, p. 945).

Ainda que a educação de jovens e adultos permanecesse em posição secundária na agenda da política educacional do governo, a criação do Fundo de

Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) representou um avanço visto que integrou a modalidade no sistema de financiamento da educação. Ainda quanto a recursos a modalidade foi incluída no Programa Dinheiro Direto na Escola³⁵. Houve também a progressiva inclusão da EJA, entre 2004 e 2009, nos Programas Nacionais do Livro Didático, de Alimentação e de Transporte desenvolvidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (DI PIERRO, 2010, passim).

Consideramos que a criação da SECAD³⁶ (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade) em 2004, também possa ser incluída nesse aspecto positivo porque apoiou iniciativas importantes no campo EJA, como o Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNF)³⁷. Além disso, vários materiais³⁸ abordando a temática da EJA foram publicados com o apoio daquela secretaria. Assim, a SECAD se constituiu em um espaço de diálogo e apoio a ações da educação de jovens e adultos.

O segundo aspecto do governo Lula diz respeito à multiplicação e dispersão de iniciativas de educação de jovens e adultos geridas em diferentes instâncias do governo e precariamente articuladas entre si, entre as quais: o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela SECADI/MEC; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências (ENCCEJA), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (DI PIERRO, 2010, p. 946).

³⁵ Cf. Lei n. 11.497/2009.

³⁶ Em 2011 a SECAD passou a ser denominada SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) porque passou a agregar as políticas da educação inclusiva. decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011.

³⁷ Foram realizados cinco Seminários: Belo Horizonte/2006; Goiânia/2008; Porto Alegre/2010; Brasília/2012; São Paulo/2015.

³⁸ A título de exemplo: Cadernos de EJA (2007) que são materiais pedagógicos para o 1.º e o 2.º segmentos do ensino fundamental elaborados sob a coordenação da Rede UNITRABALHO e a Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos (2006), voltada para formação dos educadores.

Conforme mostramos anteriormente, o PNE 2001 – 2010 foi sancionado com nove vetos presidenciais sobre questões que envolviam o aumento de recursos para a educação. A decisão sobre os vetos “foi ditada pela área econômica do governo e não pelos (...) organismos diretamente responsáveis pela educação”, seguindo os preceitos que consideram os gastos com a área social contrários à política do FMI. Dessa forma, sem os recursos necessários para a realização das metas o PNE foi inviabilizado e transformou-se em “uma carta de intenções” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 105s).

O argumento do PNE 2001 – 2010 como carta de intenções, devido à limitação do financiamento, é reforçado por Dourado (2014)³⁹ que chama a atenção para a imprescindível relação entre a proposição de políticas e a garantia de condições objetivas para sua materialização. Ressalta ainda, que muitas das metas foram implementadas embora o PNE 2001 – 2010 não tenha sido o eixo norteador. De fato, foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que ditou os rumos da política educacional no país.

O PDE se constituiu como um “grande guarda chuva” sob o qual foram reunidos todos os programas desenvolvidos pelo MEC, em todas as suas áreas de atuação, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. Ou seja, era um aglomerado de trinta ações de natureza, características e alcances distintos entre si. Teoricamente, este conjunto de ações seriam estratégias para alcançar os objetivos e metas do PNE 2001 – 2010, entretanto o PDE não levou em conta o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e nem as metas do Plano Nacional de Educação e suas ações não se articulam organicamente com ele. Dessa forma, entende-se que o PDE foi formulado paralelamente ao PNE (Saviani, 2007, passim).

Entre as ações do PDE que contemplavam a EJA encontramos a distribuição de livros didáticos para os jovens e adultos matriculados nos cursos de alfabetização desenvolvidos pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA), ação que circunscrita ao “Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos”. E o próprio Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, e reformulado no âmbito do PDE que passou exigir que a maioria dos alfabetizadores (70%) fosse composta por professores da rede pública (SAVIANI, 2007, p.1236). Esse avanço na organização

³⁹ Entrevista concedida por Luiz Fernandes Dourado ao programa **Educação em Pauta**, 01 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2592>> Acesso em: 20 jul. 2017.

no PBA foi resultado da mobilização dos diversos atores envolvidos com a EJA, dentre os quais os Fóruns de EJA do Brasil. Essa modificação significou um importante passo na luta para romper com a perspectiva do voluntariado na alfabetização de jovens e adultos e reforçar a necessidade da formação docente para atuar na EJA.

Buscamos com Rummert e Ventura⁴⁰ compreender a perspectiva de educação dos programas ProJovem (2005)⁴¹, Proeja (2005)⁴² e Brasil Alfabetizado (2003), criados durante o primeiro mandato do governo Lula. Inicialmente, Rummert (2007, p. 39) confirma que é inegável o aumento das ações no campo da EJA em relação a governos anteriores. Contudo, chama a atenção para a centralidade destas iniciativas estarem na ampliação de formas de certificação, particularmente do ensino fundamental e na formação profissional inicial⁴³, atribuindo menor destaque a ações voltadas para o término do ensino médio. Ressalta ainda que as iniciativas governamentais possuíam metas quantitativamente modestas em relação ao percentual da população que não possui escolaridade básica completa.

O ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - vinculado diretamente à Secretaria-Geral da Presidência da República foi implantado em 2005⁴⁴ em parceria com os Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O público a que se destina são os jovens de 18 a 24 com escolaridade superior aos anos iniciais do ensino fundamental, mas que não concluíram esta etapa da educação básica e que não tenham vínculo formal de trabalho. Esse grupo é considerado pelo documento base do programa como o segmento juvenil mais vulnerável e o menos atendido por políticas públicas. (RUMMERT, 2007, p.41).

O objetivo do ProJovem é oferecer a conclusão do ensino fundamental e formação profissional em um curso com duração de 12 doze meses ininterruptos com 5 horas de atividades diárias. Todavia, analisando a proposta curricular do programa, consideramos que não é possível, em apenas um ano garantir a todos os

⁴⁰Rummert, 2007 e Rummert; Ventura, 2007.

⁴¹ O PROJÓVEM foi instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e a partir de 01/01/2008 passou a orientar-se pela Lei nº 11.692, de 10/06/2008.

⁴² O PROEJA foi reformulado pelo Decreto nº 5.840/2006 (cf. Rummert, 2007, p.43).

⁴³ A formação profissional inicial não necessariamente exige um nível de escolaridade (Conf. Art. 42 da LDB 9394/1996).

⁴⁴ A Lei 11692/2008 instituiu modalidades do PROJÓVEM ampliando a idade do público para 15 a 29 anos (conf. Art. 2º). Dessa forma, a análise de Rummert (2007) incide sobre o PROJÓVEM Urbano (conf. art. 12).

estudantes acesso às bases dos conhecimentos necessários para a conclusão do ensino fundamental e formação profissional. Isto porque, conforme a organização curricular, estão previstas em cada dia da semana 2 horas para um dos conteúdos (línguas portuguesa e estrangeira, matemática, ciências humanas e ciências da natureza) e as outras 3 horas de atividade para formação profissional, noções de informática e ação comunitária (RUMMERT, 2007, p.42; BRASIL, 2005, p. 43).

Portanto, estamos novamente frente a uma proposta de educação para jovens e adultos marcada pelo aligeiramento. Uma proposta, com o velho e ainda tão presente entendimento de recuperação de tempo perdido, que não garante o acesso e a apropriação efetiva do conhecimento pelos estudantes, tornando-se muito mais um mecanismo de certificação rápida e não um processo de efetiva formação.

Quanto ao ProEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – foi instituído pelo Decreto nº 5.478/2005 e depois reformulado pelo Decreto nº 5.840/2006. Neste decreto de 2006 definiu-se que o PROEJA engloba os seguintes cursos: a) formação inicial e continuada que pode se articular a elevação de escolaridade; b) educação profissional técnica de nível médio de forma integrada ou concomitante (RUMMERT, 2007, p. 43).

No decreto de 2005 sobre o PROEJA dois aspectos merecem destaque. O primeiro diz respeito à oferta estabelecida como obrigatória para todas as escolas técnicas federais (hoje Institutos Federais de Educação), que deveriam destinar um percentual de suas vagas (10% em 2005) para o programa. Dessa forma, não houve uma ampliação do acesso, apenas o remanejamento das vagas existentes. O segundo ponto é sobre a definição de carga horária máxima, que significou estabelecer um número menor de horas para os cursos do PROEJA em relação aos cursos que já oferecidos por tais instituições. Evidenciava-se assim uma concepção de que aos trabalhadores se pode oferecer uma formação mínima (RUMMERT, 2007, p.44).

Outra questão considerada problemática foi a implementação do Programa sem determinadas medidas de suporte técnico necessárias a uma política pública. Por exemplo, um Documento Base que só foi apresentado em 2006, visto que o programa foi instituído em 2005 sem a definição de um grupo para elaborar tal documento (Idem.).

Uma análise do Documento Base do PROEJA evidencia o caráter contraditório da proposta, que pode ser exemplificado a partir de três pontos. O primeiro é o aumento do conjunto de instituições que podem oferecer o curso, não se limitando mais as escolas técnicas federais. A partir do decreto de 2006, as chamadas "Instituições Proponentes de âmbito público" e as Instituições Parceiras (qualquer organização que não vise lucro com a oferta dos cursos do programa) podem oferecer o PROEJA. Todavia, o documento base recomenda que as parcerias sejam, preferencialmente, com as instituições do Sistema S⁴⁵. Esta é uma contradição com os princípios apresentados no mesmo documento e uma demonstração da força de ingerência do Capital nas propostas de educação da classe trabalhadora (RUMMERT, 2007, p.44).

Uma segunda contradição presente no Documento Base está na afirmação do "trabalho como princípio educativo", ou seja, que o trabalho não se limita à possibilidade de emprego, mas é um elemento fundante da própria humanidade. Entretanto, os parceiros preferenciais indicados pelo MEC, os empresários, têm uma concepção de formação para o trabalho a partir dos ditames do mercado (RUMMERT, 2007, p.44).

O terceiro ponto contraditório é que o documento reúne "(...) referências a críticas radicais ao atual estágio do modo de produção e teses e conceitos inteiramente conformados à ordem". Um bom exemplo é a referência à "educação ao longo da vida", cujo princípio é o da adaptação e subordinação da EJA às necessidades do mercado de trabalho (Idem).

Em que pesem as contradições próprias do contexto de sua formulação e do projeto de sociedade dependente a que está vinculado, o PROEJA se constitui como um potencial de avanço para a EJA, principalmente, se for desenvolvido nas escolas

⁴⁵Entidades vinculadas ao empresariado das diversas áreas produtivas, com o objetivo de oferecer qualificação, atividades de cultura e lazer aos trabalhadores: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT), o Serviço Social de Transportes (SEST), o Serviço Brasileiro de Apoio as Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). O Sistema S é financiado com recursos chamados "parafiscais", recolhidos pela Previdência Social e devolvidos as diferentes Confederações. Tais recursos são considerados públicos, porque são tratados como contribuição e, portanto, seu valor é computado no preço final dos produtos e serviços. Dessa forma, a manutenção do Sistema S recai sobre a população Brasileira (RUMMERT, 2007, p.48).

públicas federais conforme previsto originalmente (RUMMERT, 2007, p. 45). Ainda assim, o PROEJA também carrega as marcas do aligeiramento e de uma concepção de educação da classe trabalhadora para a subalternidade, como temos indicado ao longo do nosso estudo.

Em janeiro de 2003, iniciado o primeiro mandato do governo Lula, a alfabetização de jovens e adultos foi anunciada como uma das prioridades do governo federal. Criou-se a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo⁴⁶ cuja meta era "erradicar" o analfabetismo no primeiro mandato de Lula. Para tanto, foi elaborado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com o objetivo de reduzir o alto índice de analfabetismo no país, conforme os dados do Censo de 2000 (CAVALCANTE; PRESTES, 2013, p. 485). O PBA propunha capacitar alfabetizadores e alfabetizar os cidadãos com 15 anos ou mais que não tiveram acesso à escola ou foram excluídos dela antes de aprender a ler e escrever. O tempo definido para a alfabetização era de oito meses, com uma carga horária entre 240 e 320 horas. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 34).

Os educadores progressistas receberam com surpresa o lançamento do Programa nos moldes das campanhas de alfabetização realizadas sem sucesso em outros períodos históricos. Repetindo a desarticulação entre a alfabetização de jovens e adultos a continuidade processo educacional. Após o primeiro biênio (2003-2005) de existência, repetindo o que aconteceu com outras campanhas, o impacto do PBA na redução do índice de analfabetismo pelo não alcançou 1% (RUMMERT; VENTURA, 2007 p. 35ss).

No que diz respeito a uma proposta pedagógica para o Brasil Alfabetizado ela não foi elaborada. Assim, cada Ente Executor ficava responsável por fazer esta orientação pedagógica junto aos alfabetizadores. Dessa forma, não se alcançou estabelecer um princípio político-pedagógico comum para a alfabetização de jovens e adultos no âmbito do PBA. O programa permaneceu sem uma proposta pedagógica. A partir de 2007, o documento norteador comum das ações pedagógicas do PBA foi a Matriz de Referência Comentada - Matemática - Leitura e Escrita, elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e disponibilizada pela SECAD (CAVALCANTE; PRESTES, 2013, p. 485s).

⁴⁶ Em 2004 com a criação da Secretaria de Educação de Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o PBA passou a ser coordenado por esta secretaria (CAVALCANTE; PRESTES, 2013, p. 485).

Embora a Matriz de Referência tenha orientado nacionalmente as ações pedagógicas do PBA criando uma identidade comum, consideramos que a falta de uma proposta pedagógica abre a possibilidade para que o processo de alfabetização seja limitado pela referida matriz. No nosso entendimento uma matriz de referência, como instrumento que define as competências e habilidades básicas que o educando deve desenvolver em relação à matemática, leitura e escrita, não pode substituir uma proposta curricular. Uma matriz de referência está contida em uma proposta curricular que se constitui de princípios da formação humana que ultrapassam os objetivos específicos dos conteúdos formais.

Em síntese, embora a EJA tenha alcançado um lugar de maior destaque no discurso e nas ações do governo Lula, a perspectiva de educação assumida nos diferentes programas foi a mesma dos governos anteriores. Não avançamos em termos de uma concepção de EJA com a vista a uma formação integral, continuamos condicionados pelos ditames do capital a uma perspectiva de adaptação da classe trabalhadora.

Com o objetivo de identificar as propostas para a EJA durante o governo Dilma Rousseff (2011-2015), consideramos que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 deva ser o nosso ponto de partida. Instituído pela Lei nº 13.005/2014, o PNE 2014-2024 foi objeto de intensos debates e negociações, envolvendo diversos interlocutores dos setores público e privado ao longo de sua tramitação (DOURADO, 2010).

Destacam-se neste processo as contribuições trazidas pela Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb) e pela Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE) que em seu documento final defendeu a aplicação de 10% do PIB para a educação nacional. Conforme apontamos antes, mais uma vez as disputas entre público e privado, entre concepções da relação escola e sociedade, perpassaram o curso do projeto do PNE no Congresso Nacional (DOURADO, 2010). O PNE foi estruturado em vinte metas que podem ser reunidas em blocos: as metas estruturantes que visam a garantia do direito à educação básica com qualidade (Metas 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10 e 11); as que têm por finalidade a redução das desigualdades e a valorização da diversidade (Metas 4 e 8); as que tratam da valorização dos profissionais da educação (Metas 15, 16, 17 e 18); do ensino superior (12, 13 e 14) e da gestão democrática e do financiamento (metas 19 e 20) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Dentre as vinte metas, quatro delas – metas 3, 8, 9 e 10 – incidem diretamente sobre a educação de jovens e adultos, e dizem respeito à universalização do ensino médio, à elevação da escolaridade média, a elevação da taxa de alfabetização, erradicação do analfabetismo absoluto e diminuição do analfabetismo funcional e aumento na oferta de matrículas de EJA integrada à educação profissional nos níveis fundamental e médio. A partir de dados do Censo Escolar de 2013 e do Censo 2010 do IBGE, Machado e Alves (2015, s/p) confrontaram as metas referentes à EJA e apresentaram desafios que deverão ser enfrentados.

O primeiro desafio, referente à Meta 3⁴⁷, é o levantamento do quantitativo de adolescentes e jovens (15 a 17 anos) que deverá ser atendido no ensino médio, cumprindo a escolaridade obrigatória determinada pela Emenda Constitucional nº 59/2009. A partir dos dados do Censo de 2010 (IBGE), constata-se que à medida que a idade da população aumenta o número de matrículas diminui e dessa forma o número de pessoas que não concluiu e não frequenta a escola básica aumenta (MACHADO; ALVES, 2015, s/p).

A problemática trazida pela Meta 9⁴⁸ é a necessidade de enfrentamento do analfabetismo como questão de política pública do ensino fundamental que envolva uma avaliação do ensino ofertado, visto que muitos dos jovens e adultos não alfabetizados já passaram pela escola. Quanto à oferta de educação profissional integrada à modalidade EJA⁴⁹ o desafio diz respeito à condição dos entes federativos para manter a infraestrutura necessária, além da contratação de professores para atender a parte profissional dos currículos.

Um balanço recente⁵⁰ do PNE 2014-2024, divulgado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação por ocasião da Semana de Ação Mundial/2020, aponta que a maioria das metas ainda não foram cumpridas, incluídas nesse conjunto as que referem-se à EJA.

⁴⁷ Meta 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.

⁴⁸ Meta 9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

⁴⁹ Meta 10 – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional.

⁵⁰ Conf. CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020.

Quanto às iniciativas do governo Dilma para a educação de jovens e adultos elas se realizaram no âmbito do Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – criado em 2011, por meio da Lei nº 11.513/2011, com objetivo de "expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional". Dentre as ações do programa a Bolsa-Formação nas modalidades estudante e trabalhador (inciso IV, art. 4º, Lei 11.513/2011) que se configura no Pronatec EJA, com vistas a atender o sujeito da EJA (BRASIL, 2011; MEC, 2013, p.4).

A perspectiva do Pronatec EJA é fortalecer e ampliar a oferta de cursos da educação profissional de nível técnico e de formação inicial e continuada (cursos FIC). Esses os cursos, conforme a legislação, poderiam ser oferecidos pelas redes públicas de educação profissional e tecnológica das três esferas governamentais e pelos serviços nacionais de aprendizagem (SNA), autorizados a fazer parceria com os serviços nacionais sociais (SNS) (MEC, 2013, p.4s).

Dentre orientações fundamentais que norteiam as referências pedagógicas do Pronatec EJA, destacamos: contemplar as especificidades da EJA, inclusive quanto a tempos e espaços, nos Projetos Político Pedagógicos das instituições; assumir trabalho e pesquisa como princípios educativos na construção dos currículos. O documento de referência propõe que o currículo dos cursos seja organizado de forma inovadora com o objetivo de possibilitar a elevação da escolaridade e a formação profissional. Espera-se assim ampliar as oportunidades de inserção ou reinserção no mundo do trabalho dos estudantes (MEC, 2013, *passim*).

Ainda quanto à proposta curricular orienta-se que seja elaborada com vistas a romper com os modelos tradicionais, com disciplinas estanques e que não se relacionam com a realidade estudantes da EJA. Recomenda-se que as abordagens metodológicas contemplem o trabalho como princípio educativo. Para tanto, sugere-se trabalhar com a "perspectiva de complexos temáticos" (MEC, 2013, p.21).

Assim como outras políticas aqui apresentadas o Pronatec EJA também está marcado por contradições, que Lima; *et al* (2018) buscaram analisar e que contribuem para a reflexão que vimos fazendo neste trabalho. Inicialmente, é preciso lembrar que, historicamente, as políticas para a EJA têm se constituído como políticas de governo e não políticas de Estado, assim

(...) contradições se exacerbam devido ao caráter efêmero e não estruturante do conjunto de suas ações. Ou seja, consideramos, para efeito de nossa análise, que quanto mais imediatistas forem as premissas que orientam essas políticas provavelmente mais distorções e inversões de entre objetivos e resultados podem ocorrer (LIMA; et al, 2018, p. 184).

Considerando que a política de formação profissional proposta pelos governos, ao longo da história do Brasil, tem sido marcada pela transferência de recursos públicos para a esfera privada, há aí uma tendência de que os objetivos fundamentais da educação relacionados à emancipação e ao bem comum sejam distorcidos (LIMA; et al, 2018, *passim*). No caso do Pronatec EJA, conforme prevê a legislação, as instituições dos Sistemas Nacionais de Aprendizagem (SNA) vinculados ao empresariado das diversas áreas da produção podem oferecer cursos. Isto significa que por meio da Bolsa-Formação tais instituições privadas receberam recursos para custear todas as despesas com a oferta dos cursos, inclusive o pagamento de profissionais envolvidos (MEC, 2013, p. 4). Dessa forma, o setor empresarial pode imprimir e imprime o atendimento às necessidades do mercado no processo formativo em detrimento de uma formação humana mais ampla.

Desde que foi lançado o Pronatec EJA recebeu inúmeras críticas por ter assumir um viés pragmático na oferta de educação profissional. A perspectiva pragmática se constitui em retrocesso que reforça a perspectiva histórica do dualismo na educação Brasileira (2018, *passim*). Dualismo que se revela claramente, por exemplo, na definição de cargas horárias mínimas e menores que as previstas para o ensino “regular”. Podemos então, afirmar que a concepção de educação mínima para a classe trabalhadora tem se perpetuado, em consonância com o projeto societário em curso no qual o Brasil tem um papel subalterno na divisão internacional do trabalho.

Entretanto, a história da educação de jovens e adultos tem sido de luta e resistência buscando encontrar caminhos para subverter a ordem e aproximar as práticas pedagógicas das necessidades dos seus sujeitos. E como o elemento da contradição se faz presente na elaboração e implementação das políticas, ainda que o caminho apontado seja o da formação para a subalternidade há espaço proposições em uma perspectiva emancipatória.

5 PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EJA EM TRÊS CAPITALS BRASILEIRAS: CONCEPÇÕES, TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS

Neste capítulo, analisamos as propostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de três capitais Brasileiras, selecionadas a partir do seguinte critério: maior percentual de matrícula em relação à população com 15 anos ou mais, não alfabetizada⁵¹. Assim sendo, temos: Manaus (AM), São Luís (MA) que atendem 31% das pessoas não escolarizadas com 15 anos ou mais e São Paulo (SP) que atende 34% da referida população.

Entendemos que as propostas curriculares para a EJA são uma expressão da política educacional do município para a modalidade. Nesse sentido, a análise que realizamos visa a evidenciar os fundamentos ideopolíticos que orientam as propostas curriculares das capitais selecionadas.

Para tanto, contextualizamos a EJA na política educacional de cada município, apresentamos o processo de elaboração da proposta curricular e analisamos concepções e fundamentos nelas presentes. O capítulo foi então organizado em seções dedicadas a cada capital, cada uma delas com três subseções que abordam os pontos supracitados.

5.1 MUNICÍPIO DE MANAUS

O trabalho pedagógico na EJA no município de Manaus é orientado pela “Proposta Pedagógica para Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus”, que apresentaremos a seguir. De acordo com esse documento, o atendimento da EJA realiza-se em várias unidades escolares, dentre as quais o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA), e o Centro Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (CEMEAPI).

5.1.1 A Educação de Jovens e Adultos no município de Manaus

Antes de tratarmos da educação de jovens e adultos em Manaus consideramos importante contextualizar histórica, política e economicamente o

⁵¹ O percentual foi calculado com base nos dados do Censo Escolar 2019 e da PNAD 2º trimestre 2019.

município, apresentando elementos que contribuem para a compreensão das questões educacionais.

Ao longo de sua história, Manaus viveu momentos de auge e decadência econômica, que influenciaram a formação social do município. Desde os fins do século XIX, a região amazônica e, em particular, o Amazonas experimentaram uma modernidade fora do comum para o cenário nacional.

Contudo, o conceito de moderno que os amazônidas teriam acesso, estava muito mais centrado nos métodos mais modernos de exploração, considerando que os processos históricos (...): os métodos da agricultura capitalista em 1760 (Pombal); o ciclo da borracha, aprofundando a economia capitalista exportadora e projeto extrativista que marca a região e as formas colonizatórias e mais recentemente, em 1967, a implantação das indústrias de montagem de eletroeletrônicos, com a Zona Franca, porém sem a autonomia na produção destes bens (FEITOZA, 2008, p. 125).

No contexto da segunda guerra mundial, mesmo com a crise na produção da borracha, a participação do Brasil foi de fornecedor de goma elástica para os países em guerra. E os Estados Unidos, que ainda não dominava as técnicas de produção da borracha artificial, tornou-se o grande comprador da matéria prima natural Brasileira, extraída pelos seringueiros. O extrativismo como forma de organização do trabalho, no lidar com a borracha, colaborou para aprofundar a dependência econômica do Brasil dos países mais avançados tecnologicamente. E o extrativismo como modo de produção gerou relações de trabalho semelhantes às pré-capitalistas. Ou seja, trabalhadores contratados a baixo custo e que não recebiam seus salários, porque estavam sempre em dívida com os "coronéis de barranco" que dominavam também o comércio onde vendiam para os seringueiros alimentos e outros artigos de necessidade básica (FEITOZA, 2008, p. 126).

Nesse contexto os seringueiros, trabalhadores importantes na construção da história amazônica, ficaram cada vez mais à margem, sem condições dignas de sobrevivência e sem acesso à escola, saúde e habitação. Todavia, mesmo fora da escola formal esse grupo de trabalhadores fazia sua educação acontecer pela troca de saberes presentes nas tradições, histórias e lendas da Amazônia (Idem, p.127).

No pós-segunda guerra, devido à crise da extração da borracha, Manaus passou por um período de empobrecimento e esquecimento por parte do governo federal (FEITOZA, 2008, p. 130). O cenário internacional da Guerra Fria forçava o

país a optar entre permanecer na área de influência dos EUA ou encaminhar-se para a soviética. Encontrava-se em curso “o processo de descentralização industrial” devido às inovações nas comunicações e transportes, à indústria eletrônica e aos movimentos dos trabalhadores nos países industrializados (SERÁFICO; SERÁFICO, 2005, p. 100).

Em âmbito nacional a resolução das tensões políticas e ideológicas aconteceu nos termos do golpe empresarial militar de 1964. Com a implantação da ditadura empresarial militar levou-se a termo uma política econômica que favorecia o capital estrangeiro no processo de apropriação e uso das forças produtivas do país. “Localmente, mantinha-se a estagnação econômica legada pelo fim do ‘ciclo da borracha’ e apenas brevemente superada pelos Acordos de Washington, de 1942.” (SERÁFICO; SERÁFICO; 2005, p. 100).

A região Amazônica voltaria a fazer parte das preocupações do governo federal com o “Plano de Integração Nacional” do governo militar que propunha grandes projetos, como a construção da rodovia Transamazônica e a criação da Zona Franca de Manaus. Com a Transamazônica, o governo militar tencionava distribuir alimento e terra para os migrantes nordestinos (FEITOZA, 2008, p. 131). Interessa-nos destacar a Zona de Franca de Manaus (1967), porque aqueles que foram empregados como força de trabalho barata, abundante e praticamente sem qualificação tornaram-se, mais tarde, os demandantes por educação (FEITOZA, 2008, p. 138).

Embora o discurso trouxesse Manaus para o centro dos interesses do governo militar, com a promessa de desenvolvimento e de integração da região com o país, havia objetivos não anunciados ou não identificados sem uma análise da conjuntura daquele momento. De acordo com Seráfico e Seráfico (2005, p. 103) podemos compreender a criação da Zona Franca de Manaus como um movimento do governo militar que se desdobrou em dois aspectos. O primeiro consistiu na “implantação de uma área de ‘livre comércio’, de importação e exportação e de incentivos fiscais especiais” que significou reafirmar o compromisso do Brasil com o “sistema de mercado”, firmando-se como “área de influência” dos EUA. O segundo aspecto foi a criação das condições jurídico políticas e de infraestrutura local para atrair os investimentos estrangeiros, no contexto da descentralização industrial.

Na verdade, a Zona Franca – como o próprio Golpe Militar de 1964 – configura-se como uma das formas de superação das tensões que punham em jogo algumas das condições de manutenção e expansão da acumulação capitalista no Brasil; sendo, porém, a combinação da estagnação econômica local, com o movimento no sentido da descentralização industrial e o surgimento de outras zonas francas na região fatores, dentre outros, decisivos para que a geopolítica do militarismo defina Manaus como o espaço para a criação de uma zona franca (SERÁFICO; SERÁFICO, 2005, p. 103).

Em síntese o projeto da Zona Franca de Manaus muito mais que uma ação com o objetivo de desenvolvimento da região e melhoria das condições de vida da população local, consistiu na “(...) efetiva articulação do Amazonas à ordem mundial e nacional no processo de transnacionalização do capital.” (FEITOZA, 2008, p.133). Entretanto, as promessas de desenvolvimento foram facilmente aceitas por conta da estagnação econômica e da promessa de integrar a região ao país sem descaracterizá-la, mas não foi o que ocorreu. A Zona Franca de Manaus e os demais projetos “(...) foram oportunidades lucrativas e de investimento para a livre empresa nacional e estrangeira, coadunadas aos objetivos do capitalismo monopolista, com grande impacto no pensamento sócio cultural da região.”. Ressaltamos que esse processo de expansão capitalista não aconteceu sem resistência. Os povos indígenas e ribeirinhos se opuseram, mas sem sucesso porque a expansão capitalista foi fortemente favorecida pelos governos federal e local e assim os interesses econômicos internacionais se sobrepuseram (FEITOZA, 2008, p. 134s).

Ao longo das diferentes etapas de desenvolvimento do capitalismo no Amazonas, desde o ciclo da borracha do século XIX até a criação da Zona Franca em 1967, Manaus passou por vários processos de urbanização. O movimento migratório para o centro urbano mais que triplicou a população de Manaus entre 1920 e 1970⁵². Esses novos habitantes deslocavam-se para a cidade, em sua maioria, em razão do declínio das atividades extrativistas e ocupavam áreas menos salobres e menos valorizadas da cidade (MELO; MOURA, 1990, p. 37 apud FEITOZA, 2008, p. 137)⁵³.

⁵² Os 75.000 habitantes de 1920 passaram a 152.432 em 1960 e a 283.685 em 1970 (MELO; MOURA, 1990, p. 37 apud FEITOZA, 2008, p. 137). MELO, M. L. de; MOURA, H. de. **Migrações para Manaus**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 1990.

⁵³ MELO, M. L. de; MOURA, H. de. **Migrações para Manaus**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 1990.

Aquela população empobrecida vinda do interior para o centro urbano que construiu a chamada “Cidade Flutuante”⁵⁴, juntamente com os habitantes das regiões periféricas da cidade, serão os demandantes da EJA. Em 1967, em termos educacionais, mais da metade da população de Manaus não possuía escolarização, era apenas alfabetizado ou não havia completado as séries iniciais; menos de 10% havia completado a educação básica e somente 1% estava na educação superior. Foi com esse panorama que a capital do Amazonas recebeu o projeto da Zona Franca (FEITOZA, 2008, p. 138).

O trabalho industrial trazido pela Zona Franca exigia um profissional com melhor qualificação, todavia o trabalho realizado reduzia-se à montagem dos produtos que chegavam tecnologicamente desenvolvidos (FEITOZA, 2008, p.147). Assim sendo, podemos dizer que embora o trabalho desenvolvido na Zona Franca parecesse significar avanço tecnológico para o país, de fato, o que ocorria era apenas o trabalho simples de montagem de produtos ficando o desenvolvimento e domínio da tecnologia a cargo dos países de capitalismo central.

Ainda que a instalação da ZFM tenha se constituído como mais uma etapa de avanço do capitalismo globalizado pela exploração da força de trabalho em países periféricos, não se pode negar que sua instalação trouxe algumas mudanças positivas. Conforme Chagas (1998)⁵⁵ apud Feitoza (2008, p. 139), de sua criação em 1967 até o final dos anos 1970, houve ampliação do parque industrial, desenvolvimento dos setores de comércio e serviços, da rede bancária e conseqüentemente aumento de empregos. A implantação da ZFM também provocou investimento no saneamento, na saúde e na educação pública e privada, bem como na rede de turismo local.

No campo educacional, o contexto era o da implementação da profissionalização compulsória com a Lei nº 5692/1971 que coincide com o período áureo da ZFM durante a década de 1970. Aliado a isso a Zona Franca gerou a necessidade de formação dos trabalhadores, uma formação aligeirada para que

⁵⁴ A “cidade flutuante” representou um modelo de ocupação dos espaços fluviais que se avolumou em Manaus a partir do final da década de cinquenta quando vários dos sentidos culturais próprios de uma cidade vão começar a ser experienciados sobre as águas urbanas da cidade, nomeadamente na orla-sul do Rio Negro, Centro, “frente da cidade” e nos igarapés que, do rio, sobem Manaus adentro (SOUZA, Leno B, 2016, p.118).

⁵⁵ CHAGAS, Liliane Maria de Moura. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Trajetória Histórica de uma Experiência-** NEPE/UFAM (1989-1996). Florianópolis, 1998. (UFSC, Dissertação de Mestrado).

pudessem ocupar os postos de trabalho oferecidos à população local. Esses dois fatores contribuíram para a expansão das redes pública e privada de ensino no município (CHAGAS, 1998 apud FEITOZA, 2008, p. 139).

Ainda na década de 1970, o governo Geisel (1974-1979) efetivou um novo programa na região, o "Polamazônia"⁵⁶, que contou com grande investimento do governo federal na pecuária exportadora. Os donos dos seringais acreditaram que seria uma nova oportunidade de destaque econômico para a região. Entretanto, seus interesses extrativistas eram conflitantes com os dos pecuaristas cujo objetivo era desmatar para criar o gado (FEITOZA, 2008, p.139).

No discurso para justificar o novo programa expressava-se a necessidade de regular a entrada do grande capital, nacional ou estrangeiro, na região. Entretanto,

A preocupação dos militares com a região estava inscrita na visão equivocada de que esta área seria de preservação, como um dos últimos baluartes da segurança nacional. Ocupar a região era a justificativa ideológica para entregar cada vez mais as riquezas e a soberania nacional aos grandes grupos, para a expansão do modelo capitalista à época, através da mão de obra de baixo custo, pela inconsistência das elites locais, que não conseguiram enxergar os objetivos não proclamados (FEITOZA, 2008, p.139).

Esta época foi uma das de maior exploração dos trabalhadores –seringueiros e outros do setor extrativista – e também de maior destruição da floresta e aumento da violência. Com o propósito de estabelecer a pecuária na região, com a anuência do governo militar, os seringais foram vendidos aos industriais e empresários, deixando os trabalhadores da floresta desprotegidos (FEITOZA, 2008, p. 140).

No final dos anos 1970 e início dos 1980 como resultado da crescente expulsão dos seringueiros de seus postos de trabalho, inclusive com o uso da violência, o movimento popular intensificou-se. No Acre, os trabalhadores dos seringais reuniram-se em torno dos sindicatos. No Amazonas, surgiram movimentos ligados aos sindicatos dos metalúrgicos e dos trabalhadores do Distrito Industrial de Manaus. Importa-nos destacar que a partir da década de 1980 a escolarização é

⁵⁶ O Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia- POLAMAZÔNIA foi criado pelo Decreto nº 74.607, de 25 de setembro de 1974, com a finalidade de promover o aproveitamento integrado das potencialidades agropecuárias, agroindustriais, florestais e minerais em áreas prioritárias da Amazônia. Abrangeu os seguintes Polos: Carajás, Trombetas, Altamira, Pré-Amazônia Maranhense, Acre, Juruá- Solimões, Roraima, Tapajós, Amapá, Marajó (BELÉM, 2019).

uma bandeira de luta comum dos movimentos sociais populares da região (FEITOZA, 2008, p. 140).

Nos anos de 1980, Manaus viveu outra crise econômica provocada pela diminuição dos subsídios e isenções fiscais que gerou recessão no comércio e indústria. Uma vez que as empresas instaladas na Zona Franca eram de finalização e sem grandes vínculos locais, várias se retiraram ou fecharam trazendo desemprego e um clima de insegurança para os trabalhadores que delas dependiam (FEITOZA, 2008, p.145).

Entre os anos de 1989 e 1991, ações protecionistas implantadas pelo governo Collor aprofundaram a crise provocando declínio no turismo, fechamento de lojas e a diminuição de 35 mil empregos diretos. Por conseguinte, a economia informal ampliou-se e houve um agravamento da pobreza com índices piores que os registrados antes da implantação da Zona Franca (FEITOZA, 2008, p. 145).

É neste quadro das “crises cíclicas do capitalismo” com a implementação de projetos econômicos que não atendiam às necessidades da região e, provocaram degradação e desemprego que precisamos compreender a demanda por educação e por EJA, especificamente, no município de Manaus (FEITOZA, 2008, p. 146).

(...) não é possível entender a cidade de Manaus e as demandas dos grupos populares, dentre estas, a escolarização, sem entendermos o processo gerado pela desestruturação dos modos de produção familiares e instalação de processos produtivos industriais modernos, dentro do modelo do capitalismo internacional, com o contexto da Zona Franca de Manaus (FEITOZA, 2008, p. 148).

Em resumo, a mudança no modo de produção trazido pela implantação da Zona Franca de Manaus gerou uma explosão demográfica no município e entre as consequências a ocupação das regiões periféricas e defasagem no atendimento dessa população quanto à saúde, moradia e educação. Posteriormente, com o declínio da ZFM e a diminuição dos postos de trabalho no setor extrativista pela instalação da agropecuária de exportação, houve um aumento do número de trabalhadores sem proteção dos seus direitos básicos. E na luta por direitos insere-se a demanda por educação. É neste contexto que apresentaremos como a demanda por EJA vem sendo atendida no âmbito municipal no período pós Constituição de 1988, quando a o direito à educação é estendido aos jovens e adultos.

A partir da década de 1980, com o grande crescimento demográfico no município por causa da instalação da Zona Franca, acontecem várias mudanças na Secretaria Municipal de Educação e há ampliação do atendimento para responder a demanda. Em 1989, no governo de Arthur Virgílio Neto (1989-1993), foi criado o projeto “Brigada da Alfabetização” fundamentado nas ideias de Paulo Freire e destinado a jovens e adultos. O referido projeto foi considerado um marco daquela gestão municipal (AGUIAR, 2013, p. 24). Dados da SEMED indicam que o número de educandos jovens e adultos atendidos, entre 1989 e 1992, aumentou de 6.777 para 8.643 (MANAUS, [2021]a, *on-line*).

Na gestão seguinte, do prefeito Amazonino Mendes (1993-1994), não aconteceram mudanças significativas para a EJA. Entretanto, em 1993, o atendimento cresceu consideravelmente em relação ao ano anterior chegando a mais de 10 mil educandos. Em 1994, Eduardo Braga assumiu como prefeito (1994-1997)⁵⁷ e nesse período o atendimento da educação de jovens e adultos continuou aumentando anualmente, ultrapassando 14 mil educandos em 1996 (AGUIAR, 2013, p. 24; MANAUS, [2021]a, *on-line*).

No ano de 1999, na gestão de Alfredo Nascimento (1997-2000), foi criado o Programa Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (PROMEAPI) visando a atender adultos, com 35 anos ou mais, e idosos no nível do primeiro segmento do ensino fundamental. O programa consiste em um curso com atividades pedagógicas, culturais e sociais; dividido em três fases – alfabetização, 2ª fase (1º e 2º anos), 3ª fase (4º e 5º anos); com atendimento nos turnos da manhã, tarde e noite; em espaços cedidos através de parcerias entre a SEMED e instituições como igrejas, fundações e associações de bairro (MANAUS, 2017, *online*; MANAUS, [2021]b, *online*).

No encerramento do ano letivo de 2017, notícia publicada pela SEMED diz que foram atendidas 580 pessoas, distribuídas em 35 turmas localizadas em diferentes locais (MANAUS, 2017, *online*). Em 2018, a Lei nº 2331 de 12 de julho⁵⁸

⁵⁷ Eduardo Braga era vice-prefeito que assume devido ao afastamento de Amazonino Mendes para concorrer às eleições para governador (cf. <https://semed.Manaus.am.gov.br/nossa-historia/>).

⁵⁸ Lei nº 2331 de 12 de julho de 2018, cria o Centro Municipal de Educação da Pessoa Adulta e Idosa – CEMEAPI (cf. <https://leismunicipais.com.br/a1/am/m/Manaus/lei-ordinaria/2018/234/2331/lei-ordinaria-n-2331-2018-cria-na-estrutura-administrativa-da-secretaria-municipal-de-educacao-semed-o-centro-municipal-de-escolarizacao-do-adulto-e-da-pessoa-idosa-cemeapi-e-da-outras-providencias>).

criou, na estrutura administrativa da SEMED, o Centro Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (CEMEAPI), ou seja, o Programa de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (PROMEAPI) tornou-se uma escola da rede municipal de educação.

Posteriormente, em 2019, a SEMED estabeleceu um convênio com a Fundação Universidade Aberta da Terceira Idade (FUnATI), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Nesse ano, o CEMEAPI atendeu 636 educandos, com idade a partir dos 30 anos, em locais cedidos por mais de trinta instituições públicas e privadas como cozinhas comunitárias; igrejas; Centros de Referências de Assistência Social (CRAS); Unidades Básicas de Saúde (UBS) (MANAUS, 2019, *on line*).

Retomando a linha temporal que estamos traçando sobre o atendimento da educação de jovens e adultos pela Prefeitura de Manaus, em 2001, durante o segundo mandato de Alfredo Nascimento (2001-2004), houve uma reestruturação administrativa no município.

Para a educação municipal aquela reforma administrativa se materializou por ações como a criação de quatro Distritos Educacionais para descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da rede municipal de ensino; a implantação de um novo Plano de Carreira, Cargos e Remuneração e a criação do Centro de Formação Permanente responsável pela formação inicial e continuada dos educadores da rede municipal de ensino. Para a EJA, especificamente, a reestruturação administrativa efetivou-se com a criação do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Professor Samuel Benchimol (CEMEJA)⁵⁹.

O CEMEJA foi construído no bairro São José Operário, na zona leste de Manaus e atende também os bairros do entorno. O bairro São José formou-se de um conflito por posse da terra encerrado em 1986, quando abrigava um terço da população pobre do município que sobrevivia do comércio ou indústria local e da economia informal. Ressaltamos que as comunidades da zona leste do município foram formadas por migrantes e ribeirinhos que se deslocaram em busca de trabalho na Zona Franca e pessoas vindas de outras periferias da cidade. Essas

⁵⁹ Lei nº 808 de 12 de novembro de 2004, cria o CEMEJA Professor Samuel Benchimol (cf. <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/Manaus/lei-ordinaria/2004/80/808/lei-ordinaria-n-808-2004-cria-na-estrutura-administrativa-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-cultura-semed-os-centros-municipais-de-educacao-infantil-e-escolas-que-especifica-e-da-outras-providencias>).

comunidades, historicamente, foram privadas de acesso a saneamento básico, energia elétrica, transporte e escolas (MARTINS, 2010, passim).

Nesse quadro, em 2003, o CEMEJA iniciou suas atividades em três turnos e atendeu 530 educandos. Em 2006, devido a grande demanda, o Centro ampliou a idade de ingresso para 17 anos e abriu o atendimento semipresencial (MARTINS, 2010, p. 17). O centro atende a EJA no nível do segundo segmento do ensino fundamental e visa a

Oportunizar a jovens e adultos a reconstrução da trajetória escolar, a ampliação da participação social e ainda o resgate da cidadania, contribuindo assim para a organização de uma sociedade solidária (CEMEJA, 2010 apud MARTINS, 2012, p. 45)⁶⁰.

O CEMEJA também oferece exames referentes ao primeiro segmento para aqueles que nunca frequentaram a escola ou não possuem documentação escolar com a finalidade de classificação e orientação da matrícula para retomada dos estudos (CEMEJA, 2010 apud MARTINS, 2012, p. 18)⁶¹.

Por fim, conforme Aguiar (2013, p. 24s), entre 2006 e 2011⁶², o setor de EJA da SEMED desenvolveu alguns projetos com vistas a fortalecer a modalidade. O “Projeto Histórias de Vida” propunha a realização de relatos de vivências dos educandos em sala de aula sob orientação dos educadores. Dentre tais relatos alguns de cada turma seriam selecionados, sistematizados e organizados para compor um livro. Outra ação proposta pelo projeto era garantir que os dados sobre o analfabetismo local fossem atualizados, publicados e servissem de base para o planejamento das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos da SEMED. Foram realizados ainda a “Olimpíada de Matemática da Educação de Jovens e Adultos” (OLIMEJA) e o “Círculo de Leitura e Escrita na EJA”.

Através da OLIMEJA tencionava-se “promover o ensino e aprendizagem da matemática de maneira dinâmica, prazerosa, e eficaz nas turmas da terceira fase do I segmento de EJA (...)”. E com o “Círculo de Leitura e Escrita na EJA”, a SEMED pretendeu estimular a prática da leitura e da escrita de maneira criativa através da leitura e a produção de desenhos, frases e textos (AGUIAR, 2013, p.25).

⁶⁰ Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Professor Samuel Benchimol – CEMEJA, 2010.

⁶¹ Idem.

⁶² A autora não explicita a data de realização dos projetos apresentados, entretanto seu trabalho trata de ações realizadas no campo da EJA entre 2006 – 2011.

Em síntese, desse quadro do atendimento da EJA pelo município de Manaus, é muito importante destacarmos o Centro Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (CEMEAPI) e o Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Samuel Benchimol (CEMEJA). O CEMEAPI destaca-se, especialmente, por se tratar de um programa que foi transformado em instituição de ensino passando a integrar o conjunto da rede municipal. E mesmo tendo se tornado uma escola mantém sua característica de atender as turmas em diferentes espaços, facilitando o acesso dos sujeitos adultos e idosos à escolarização.

Por sua vez, o CEMEJA foi criado desde o início como uma instituição de ensino para responder a demanda de uma grande população periférica por educação. O prédio, planejado para ser uma escola, foi construído com a infraestrutura necessária (salas de aula, auditório, etc) para as atividades pedagógicas (MARTINS, 2012, p. 46).

Consideramos que ambos são expressões de tratamento da EJA como política pública de Estado. A criação, por lei, desses dois centros na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação assegura sua existência e funcionamento ao longo das diferentes administrações municipais.

5.1.2 O processo de elaboração da Proposta Pedagógica para Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Rede Pública Municipal de Ensino

Conforme dissemos anteriormente, a “Proposta Pedagógica para Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus (2021)” é o documento que orienta o currículo e subsidia o trabalho pedagógico das escolas municipais que atendem a EJA e do Centro Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa. A Proposta Pedagógica para a EJA Primeiro e Segundo Segmentos foi reformulada a partir do Referencial Curricular Amazonense do Ensino Fundamental (RCA), em conformidade com a LDB 9394/1996, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, as Resoluções CNE/CEB nº 01/2000, 03 e 04/2010 e a Resolução nº 007/2011 do Conselho Municipal de Educação de Manaus⁶³, tendo sido aprovada pela Resolução CME/Manaus nº 0241 de 20/12/2020⁶⁴ (MANAUS, 2021, p.12).

⁶³ Res. CME/Manaus nº 07/2011 – Estabelece normas para operacionalização da EJA na Rede Municipal de Ensino.

⁶⁴ Publicada no Diário Oficial de Manaus, edição 5007, p. 16, 13/01/2021.

Julgamos fundamental ressaltar que a elaboração do Referencial Curricular Amazonense do Ensino Fundamental (RCA) constituiu-se em uma ação de alinhamento do currículo estadual com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estado do Amazonas, inclusive, aderiu ao ProBNCC (Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular) em fevereiro de 2019 (AMAZONAS, 2020, p. 16). Conseqüentemente, entendemos que a “Proposta Pedagógica para Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus (2021)” segue a mesma linha, conforme exposto em sua apresentação: “O presente documento foi redimensionado a partir do Referencial Curricular Amazonense (RCA), (...)” (MANAUS, 2021, p. 12).

O documento não explicita o período em que o processo de reformulação ocorreu. Todavia, considerando que o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Fundamental, principal referência da proposta, foi aprovado em outubro de 2019⁶⁵ e a Proposta Pedagógica para a EJA de Manaus em dezembro de 2020⁶⁶, depreendemos que a reformulação aconteceu nos meses finais de 2019 e ao longo de 2020.

Esse processo de reformulação foi coordenado pela Gerência da Educação de Jovens e Adultos (GEJA) da Secretaria Municipal de Educação. No que diz respeito à organização, conforme listado nas páginas iniciais do documento, foram formadas comissões: a Comissão de Elaboração da Proposta Pedagógica e as Comissões de Elaboração da Proposta Curricular por áreas do conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso), subdivididas nas disciplinas que lhes compõem. Essas várias comissões foram constituídas por assessores pedagógicos da Gerência de EJA e das Divisões Distritais Zonais, por pedagogos e por professores especialistas das áreas do conhecimento de cada uma das escolas com atendimento da EJA. Além das comissões, o documento lista dois grupos, formados por professores de diferentes escolas, denominados Colaboradores da Reestruturação da Proposta Curricular do 1º e 2º Segmento respectivamente.

Conforme o documento, por meio dessa organização buscou-se assegurar

⁶⁵ Resolução nº 098 – CEE/AM, de 16 de outubro de 2019. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Amazonense, obrigatório nas Instituições de Ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Amazonas.

⁶⁶ Resolução nº 0241 – CME/Manaus, aprovada em 29/12/2020. Aprova a Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), primeiro e segundo segmentos.

(...) o protagonismo dos principais atores do processo educacional, os professores e professoras, homenageando a gestão democrática, participativa em que se buscou priorizar a elaboração de um documento de forma coletiva, possibilitando ampla discussão e reflexão sob diferentes olhares, legitimando substancialmente todo o processo de construção (MANAUS, 2021, p. 12).

Reconhecemos que a participação de professoras e professores de todas as unidades que atendem a EJA tenha sido fundamental para que as diferentes realidades escolares pudessem ser consideradas na elaboração da Proposta Pedagógica. Contudo, percebemos a ausência dos sujeitos educandos, pais/responsáveis de educandos, sem os quais não há processo educacional, e também de representantes das comunidades locais. E entendemos que um processo democrático de elaboração de proposta pedagógica precisa romper com a perspectiva bancária de educação, em que “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito” (FREIRE, 1987, p. 57).

Na apresentação do documento encontramos a seguinte afirmação “Para atender a esses novos paradigmas”, a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que coordenou a reformulação, priorizou o modelo curricular por competências e habilidades (MANAUS, 2021, p. 12, grifo nosso). Entretanto, o que está sendo chamado de “novos paradigmas” para justificar a opção por um currículo por competências e habilidades, são princípios que estão presentes no campo educacional, mais claramente, desde a década de 1990. A partir da Conferência de Joimtiem (1990) e do Relatório Jaques Delors (1993) os representantes do capital vêm influenciando fortemente a política educacional nos países periféricos, no sentido de promover uma educação que adeque os trabalhadores às novas necessidades do modo de produção com base nos constantes avanços tecnológicos.

Consideramos que, na atualidade, o que temos é um aprofundamento da influência dos princípios neoliberais na educação. Ramos (2003, p. 95) chama nossa atenção para o fato da noção de competência, que fundamenta-se na psicologia do desenvolvimento (condutivismo ou construtivismo), estar sendo apropriada pelo campo socioeconômico. Dessa forma, a educação deve “adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que denominamos de 'psicologização das questões sociais'.” (RAMOS, 2003, p. 95).

Seguindo na apresentação encontramos a afirmação de que a proposta curricular

(...) parte do pressuposto do educando como sujeito sócio-histórico-cultural, com experiências com conhecimentos e experiências acumuladas, onde cada sujeito possui um tempo próprio de formação, apropriando-se de saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si mesmo (MANAUS, 2021, p.12).

Todavia, entendemos que é uma contradição assumir o conceito de educando como sujeito sócio-histórico-cultural e elaborar um currículo por habilidades e competências. Conforme apontamos acima, competência diz respeito a fazer da educação um processo que adequa os trabalhadores educandos às relações sociais estabelecidas no processo de produção e que são necessárias para que as engrenagens do capital continuem girando. Por outro lado, o conceito de sujeito sócio-histórico significa compreender o ser humano como alguém que intervém no mundo para superar as instabilidades. Ramos (2003, p.95) corrobora nosso pensamento ao afirmar que "(...) o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta, apropriando-se dela, transformando-a e transformando-se permanentemente."

Dessa forma, temos presenciado a apresentação e uso da pedagogia das competências como a redefinição do modelo pedagógico. Um ponto central da pedagogia das competências é a formação flexível que acontece através da fragmentação curricular e um tipo de "rotatividade formativa". Tal rotatividade se concretiza no currículo flexível, aquele que oferece ao trabalhador oportunidades de se requalificar frente às instabilidades do mercado. E por consequência o trabalhador flexível é aquele capaz de se atualizar constantemente aproveitando as diversas oportunidades, entre elas os currículos flexíveis (RAMOS, 2011, p.22).

Sendo a adaptação, a flexibilidade e o individualismo, valores hegemônicos da contemporaneidade, o foco do processo educativo é a adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível, que inclui o desemprego. O tipo de homem que se quer formar, então, é o homem como ser natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência independente dos outros. A esta concepção de homem se coaduna uma concepção de

conhecimento, definido como a representação subjetiva que temos da realidade (RAMOS, 2011, p. 23).

Nessa perspectiva, a educação deveria renunciar ao entendimento de que há saberes construídos socialmente e aceitos de forma universal a serem ensinados. Assim, o compromisso da educação seria de gerar oportunidades para que os educandos se coloquem diante de tais saberes e, a partir deles, localizando-se em uma realidade objetiva, os reconstruam de forma subjetiva a serviço de sua personalidade, projeto e competências. Esta lógica se resume no lema “aprender a aprender” (RAMOS, 2011, p. 24). Concluímos então, que a pedagogia das competências coloca em segundo plano o ensino daqueles conhecimentos que a humanidade sistematizou ao longo da história, para priorizar as atitudes (competências) que os indivíduos conseguem desenvolver para se adaptar às instabilidades sociais com as quais se deparam.

Ao finalizar a apresentação, o documento reforça que, conforme as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Amazonense (RCA), os conteúdos foram organizados por área do conhecimento, com suas respectivas unidades temáticas, competências, habilidades, objetos de conhecimentos e detalhamento dos objetos de conhecimentos (MANAUS, 2021, p.13). Cumprimo-nos afirmar que os referenciais da Proposta Curricular para a EJA da rede municipal de Manaus estão organizados na lógica da pedagogia das competências. Desta feita, reafirmamos a contradição existente entre o conceito de educando como sujeito sócio-histórico-social e os princípios de um modelo pedagógico que visa adaptar os indivíduos para conviver e buscar sobreviver diante das instabilidades da sociedade do capital.

De acordo com o que apontamos anteriormente, a pedagogia das competências se faz presente na política educacional do Brasil a partir dos anos de 1990. Na educação básica, de modo geral, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). No caso da EJA, especificamente, o MEC publicou, em 2002, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, primeiro documento curricular nacional para a modalidade. Conforme Nicodemos e Serra (2021, p.183), embora a proposta do MEC trate inicialmente da necessidade de inovação das práticas docentes e do compromisso com uma educação significativa emancipatória para o educando trabalhador, “não consegue avançar da retórica

inicial, já que ao longo do documento, principalmente onde os objetivos e conteúdos das disciplinas escolares são apresentados, a proposta se vincula literalmente aos objetivos dos PCN”. Dessa forma, as especificidades dos educandos da EJA foram desconsideradas.

Com vistas a reafirmar nossa vinculação a uma perspectiva crítica de análise, cumpri-nos apresentar algumas questões sobre a pedagogia das competências. Inicialmente, tomamos Duarte (2008, p.5) que defende a tese de que a pedagogia das competências faz parte de uma corrente educacional, que ele denominou de pedagogias do "aprender a aprender". Para compreender a as pedagogias do aprender a aprender o autor propõe a análise de quatro “posicionamentos valorativos” que sustentam essa perspectiva.

O primeiro diz respeito à valorização das aprendizagens que o sujeito realiza por si mesmo, em detrimento dos conhecimentos adquiridos por meio da mediação de outros sujeitos (DUARTE, 2008, p. 7). Nesse sentido, as propostas curriculares enfatizam métodos, procedimentos ao invés do ensino dos conhecimentos técnico científicos.

O segundo posicionamento valorativo complementa o primeiro afirmando que

(...) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente (DUARTE, 2008, p.8).

Ou seja, a perspectiva da aprendizagem é individual desenvolvida pelo educando que elabora, descobre e constrói conhecimentos, sem dar a devida relevância aos conhecimentos descobertos e elaborados por outros. Dessa forma, o conhecimento científico sistematizado fica em segundo plano em relação ao método científico adquirido.

O terceiro posicionamento defende que a verdadeira atividade educativa é aquela que é “impulsionada e dirigida” pelas necessidades e interesses do educando. Ou seja, além de aprender sozinho e construir seu método de conhecer, como indicam os dois primeiros aspectos, esse terceiro ressalta que é uma necessidade própria da atividade do educando que impulsiona o processo de aprendizagem (DUARTE, 2008, p.9). Imprime-se assim um caráter pragmático ao conhecimento, só se aprende aquilo que tem uma utilidade diante de um problema.

O quarto posicionamento diz que

a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidas pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios(...) (DUARTE, 2008, p.10).

Nesse posicionamento está o fundamento da noção de competência conforme expressada por Ramos (2003) que apresentamos anteriormente, a função da educação é fazer que os seres humanos se adequem constantemente às instabilidades da sociedade. De acordo com Duarte (2008, p. 10) o lema “aprender a aprender” em sua forma mais crua, e nós acrescentaríamos mais cruel, significa uma educação cujo objetivo é criar nos seres humanos uma disposição constante e incansável para adaptar-se a sociedade capitalista.

Em síntese, reafirmamos que a pedagogia das competências que orienta a BNCC, o RCA e conseqüentemente a Proposta Curricular para a EJA do município de Manaus é uma profunda contradição com a formação do educando compreendido como sujeito sócio-histórico-cultural. Um educando, sujeito sócio-histórico-cultural precisa aprender os conhecimentos técnicos científicos sistematizados historicamente, visto que apropriando-se deles terá elementos para uma compreensão mais profunda das relações sociais desiguais que regem nossa sociedade. Um educando formado por um currículo crítico e emancipatório não aceitará o discurso da história como dada e imutável e, esperamos, será mais capaz de resistir aos processos de opressão.

Ramos (2003, p. 95) faz uma reflexão sobre a possibilidade de construir uma matriz crítico-emancipatória com o intuito de dar um novo significado à noção de competência, dando-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, mas que também indique princípios para orientar a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação básica e profissional. Entretanto, sua conclusão final é que uma pedagogia que se contraponha a pedagogia das competências exige, em última análise, suprimir o termo competência e adotar a perspectiva histórico-crítica assumindo o trabalho

como princípio educativo (RAMOS, 2003, p. 111). Isso significa superar a dualidade entre formação intelectual e formação para o trabalho, e resgatar a relação existente entre conhecimento, produção e relações sociais de forma que o trabalhador possa participar como sujeito na vida social (KUENZER, 1989, p. 25).

Ao prosseguir na leitura da Proposta encontramos na justificativa a apresentação da EJA conforme a LDB 9394/1996, como modalidade da educação básica cujo objetivo é oferecer oportunidade de estudos a quem não teve acesso ou continuidade na “idade própria”, e de preparar para o mundo do trabalho e exercício da cidadania. E afirma que a EJA deve estar pautada na especificidade de práticas docentes e pedagógicas, na flexibilidade do currículo, e no tempo e espaço de aprendizagem da vida adulta para atender as funções reparadora, equalizadora e qualificadora do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (MANAUS, 2021, p. 13).

Parece-nos pertinente ressaltar que a justificativa da Proposta não menciona a EJA como direito. A questão aparecerá somente no item sobre o contexto histórico e legal, indicando o direito dos idosos à educação a partir da Lei Federal nº 10.741/2003 (Estatuto do Idoso). Esta caracterização vaga da EJA, vinda da LDB de 1996, com a função de preparar para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania torna possível adotar orientações a partir das perspectivas do aprender a aprender e da sociedade do conhecimento predominantes no contexto da reestruturação produtiva. Dessa forma, conforme apontamos anteriormente, a EJA assume uma formação polivalente para o trabalho na perspectiva de uma constante adaptação do trabalhador as demandas do capital.

O documento indica que através de uma Proposta Pedagógica emancipatória fundamentada “na dialogicidade e no desenvolvimento de percursos formativos individualizados e trabalho com conteúdos significativos para a vida”, reformulados a partir do RCA, a EJA deve ser realizada visando:

- Promoção de suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem mediante atividades diversificadas;
- Valorização de vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;
- Desenvolvimento de competências para o trabalho;
- Orientações permanentes aos estudantes, visando maior participação, aproveitamento e desempenho nas aulas;

- Realização e sistematização na formação continuada destinada aos educadores dos jovens, adultos e idosos (MANAUS, 2021, p.13).

Analisando os objetivos apresentados acima é possível perceber o quanto a proposta vincula-se aos princípios das “pedagogias do aprender a aprender”. O primeiro ponto tem como foco a aprendizagem e não a construção de conhecimento. O segundo valoriza as experiências de vida em detrimento ao conhecimento científico como forma de enriquecimento do processo de formação dos educandos. O terceiro traz a perspectiva unilateral de formação para o trabalho. O quarto ponto prioriza o desempenho dos educandos em relação a uma aprendizagem efetiva. E por fim, o quinto ponto valoriza a formação continuada dos educadores, ou seja, como os demais trabalhadores os educadores também devem adaptar-se constantemente as “novas necessidades da educação”.

Finalizando a justificativa, o documento é definido como resultado de um processo de reflexão-ação-reflexão sobre fundamentos e ações práticas da educação escolar, que vão desde aspectos filosóficos da intencionalidade da ação docente na EJA aos procedimentos de divisão por bimestre e lançamento de notas (MANAUS, 2021, p.13). Entretanto, ao propor “percursos formativos individualizados” a proposta contradiz o conceito de “proposta emancipatória”, primeiro porque “percursos individualizados” são uma característica das pedagogias do aprender a aprender, cujo objetivo é a adaptação do sujeito. E segundo porque um processo de emancipação se faz coletivamente, compreendendo-se como sujeito pertencente a uma classe.

Na sequência o texto traz como objetivo geral

Propor metodologias e currículo específico para jovens, adultos e idosos, que não tiveram acesso à Educação Básica em idade certa, contribuindo para o desenvolvimento de valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos (MANAUS, 2021, p. 14).

Assim como na justificativa, novamente, aparece a expressão “idade certa” / “idade apropriada”, corrente em documentos oficiais, que, no entanto esconde a dimensão do direito dos jovens, adultos e idosos à educação independente da idade. Conforme apresentamos em outros pontos desse trabalho a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o Parecer CEB 11/2000, que tomamos como marcos legais

importantes da EJA, todos independentemente da idade têm direito à educação. Portanto, consideramos que utilizar as expressões “idade certa” ou “idade apropriada” faz parecer que os sujeitos jovens e adultos que não se alfabetizaram ou não concluíram sua escolarização porque seu direito à educação foi negado na infância e adolescência, simplesmente fracassaram nesse processo. Dessa forma, perpetua-se a ideia de culpabilizar os sujeitos que foram privados do exercício do direito de educar-se.

Como objetivos específicos a Proposta apresenta:

- Oferecer aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino uma organização curricular e orientações didáticas que sirvam como documento norteador do seu planejamento;
- Ofertar aos jovens, adultos e idosos oportunidades de conclusão da Educação Básica, nas etapas do 1º e 2º segmentos da EJA, por meio de uma organização curricular flexível e pautada em suas necessidades e realidades.
- Contribuir para a formação cidadã por meio de um currículo escolar que possibilite a interlocução com o mundo do trabalho, incentivo à participação social ativa e crítica;
- Proporcionar por meio de uma educação intercultural o enfrentamento aos preconceitos culturais e a discriminação;
- Estimular a autoestima dos estudantes, fortalecendo a confiança na sua capacidade de aprendizagem (MANAUS, 2021, p.14).

O item 3 da Proposta “Educação de Jovens e Adultos: contexto histórico e legal”, retoma a definição de EJA da LDB nº 9394/1996 e na sequência faz um breve histórico citando fatos e normas legais sobre a educação de jovens e adultos desde o Período colonial até os dias atuais (MANAUS, 2021, p. 15ss). Importa-nos destacar a afirmação de que o motivo central para a revisão da Proposta Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos foi sua adequação à BNCC e ao Referencial Curricular Amazonense (RCA) documento elaborado conjuntamente pela Secretaria de Estado de Educação (SEDU/CEE/AM), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/AM) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/AM) (MANAUS, 2021, p. 17).

5.1.3 A proposta curricular: concepções e fundamentos

A concepção filosófica da Proposta diz que a escola tem “a função de mediadora entre o estudante (ser atuante e criativo) e o acesso ao saber historicamente acumulado de forma dialética” (MANAUS, 2021, p. 18). Para chegar a esta concepção o documento apresenta a ideia da escola como instituição inserida em um processo político-social com compromisso de transformação da realidade. Para tanto, indica que o sistema de ensino deve promover o pensamento crítico, incentivando a ação sobre o meio social relacionando-o às diversas áreas do conhecimento científico (Idem).

E seguindo esse raciocínio, afirma que

(...) as práticas dos professores abrangem elementos que direcionam uma proposta educacional voltada aos princípios democráticos, transformadores e de participação ativa. Assim, o acesso aos conteúdos de modo significativo favorece a incorporação de saberes que permitem compreender, analisar e intervir na sociedade na qual se insere (MANAUS, 2021, p. 19).

Quanto à concepção pedagógica, a Proposta adota a abordagem sociocultural, cujo centro do processo de ensino-aprendizagem está nos contextos político, econômico, social onde ocorre a ação educativa. Vygotsky e Paulo Freire são as referências dessa abordagem nesta Proposta. De Vygotsky toma a concepção da “linguagem como o principal instrumento de representação simbólica e, por conseguinte, como condição mais importante do desenvolvimento da consciência do sujeito social em formação.” (MANAUS, 2021, p. 19).

E de Freire a Proposta assume a perspectiva de que o ser humano não pode ser compreendido fora do seu contexto, ele é sujeito de sua própria formação e se desenvolve por meio da constante reflexão sobre o seu lugar no mundo (MANAUS, 2021, p.19).

Essa conscientização é pré-requisito para o processo de construção individual de conhecimento ao longo de toda a vida, na relação pensamento-prática. Visando à consciência crítica, que é a transcendência do nível de assimilação dos dados do mundo concreto e imediato, para o nível de percepção subjetiva da realidade, como um processo de relações complexas e flexíveis ao longo da história (MANAUS, 2021, p.20, grifo nosso).

Entretanto, nos parece que “construção individual do conhecimento” é uma contradição com os autores de referência e se aproxima das pedagogias do aprender a aprender que individualizam a aprendizagem. Nossa consideração leva em conta que tanto em Paulo Freire como em Vygotsky a construção do conhecimento, a aprendizagem possui uma dimensão social, ou seja, aprender envolve as relações com outros seres humanos, nos diferentes contextos de convivência. A esse respeito Paulo Freire (1987) afirmou que ninguém se educa sozinho os seres humanos se educam entre si, mediatizados pelo mundo. E inúmeras vezes tratou da importância da relação educador-educando no processo de aprender, processo esse que desenvolve ambos os sujeitos.

Em Vygotsky temos a ideia de “zona de desenvolvimento próximo” (ZDP) que diz respeito às aprendizagens que são possíveis apenas com a mediação do outro. A noção de ZDP tem uma consequência significativa, qual seja, a aprendizagem é de natureza social e é parte de um processo em que o sujeito “desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade dos que o cercam” (VYGOTSKY, 1978 apud VYGOTSKY, 2002, p. 4). E Vygotsky (2002, p. 4) afirma que um aspecto fundamental do aprendizado é que vários processos de desenvolvimento funcionam somente pela interação com o ambiente de convívio.

Como Princípios Pedagógicos a Secretaria Municipal de Educação assume os quatro pilares do documento da Comissão Internacional para Educação no século XXI: aprender a ser; aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver. O “aprender a ser” prevê que as experiências de vida de cada aluno são o ponto de partida para a aprendizagem dos conteúdos escolares e os conhecimentos e informações adquiridas devem colaborar para o desenvolvimento da autonomia e criatividade. O “aprender a fazer” diz respeito a incentivar os alunos a serem sujeitos de seu processo de aprendizagem (tomar decisões, criar, resolver situações e problemas, experimentar, dialogar e investigar). E os conteúdos da escola devem propiciar a construção do conhecimento e a aquisição de habilidades para inserção na vida social e no mundo do trabalho (MANAUS, 2021, p.20).

No “aprender a conhecer” a proposta curricular define que a construção do conhecimento dos alunos da EJA terá como base temas sociais contemporâneos, e estudos em grupo e diálogo serão os recursos essenciais desse processo. Os conteúdos serão tratados de forma contextualizada e o ambiente sociocultural dos alunos é o eixo condutor do processo ensino e aprendizagem. “Os saberes

adquiridos serão confrontados com os saberes do cotidiano, levando os alunos à reflexão e construção de novos saberes.” O “aprender a conviver” é apresentado como uma atitude de cidadania, conforme o “conceito de cidadão, os valores socialmente representados, a conduta ética e o contexto sócio-político e econômico nos quais os sujeitos estão inseridos.” (MANAUS, 2021, p. 21).

Os pilares da educação para século XXI foram divulgados nos início dos anos 1990 em relatório da UNESCO elaborado por uma comissão liderada por Jaques Delors, documento conhecido como Relatório Delors. Esses quatro pilares fundamentam a pedagogia das competências na sua versão dos anos de 1990 e continuam válidos e influenciando as políticas educacionais mundo a fora, como é possível ver na proposta curricular para a EJA da rede municipal de Manaus. Ressaltamos que esses pilares relacionam-se com “posicionamentos valorativos” das pedagogias do aprender a aprender na qual a pedagogia das competências se insere (DUARTE, 2008, *passim*).

O “aprender a conhecer” está relacionado aos três primeiros posicionamentos valorativos que dizem respeito respectivamente a considerar mais importante as aprendizagens feitas sozinho pelo educando sem mediação do educador, desenvolver um método de elaborar, conhecer e descobrir em detrimento de aprender os conhecimentos sistematizados por outros e a atividade de aprendizagem é motivada pela necessidade do educando, ou seja, os conhecimentos úteis são mais valorizados (DUARTE, 2008, p.8s).

Quanto ao “aprender a conviver” podemos relacioná-lo ao quarto posicionamento valorativo segundo o qual a educação deve formar um sujeito capaz de se adaptar às constantes modificações da sociedade atual. Nesta sociedade o conceito de cidadão liga-se ao conceito de consumidor e de trabalhador flexível (DUARTE, 2008, p. 9).

Além de adotar os quatro pilares da educação como princípios pedagógicos, a SEMED/Manaus compreende que a aprendizagem ao longo da vida consiste em uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador da educação em geral. “Por este motivo, deve basear-se em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento.” (MANAUS, 2021, p.21).

Conforme apontamos anteriormente, na análise da função qualificadora do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (capítulo 3) que traz o conceito de educação ao longo

da vida, retomamos aqui uma reflexão necessária. Embora, o conceito, inicialmente, possa significar a capacidade do ser humano de aprender durante toda a sua existência, suas raízes vinculam-se à Teoria do Capital Humano. E dessa forma, traz a perspectiva da adaptação da classe trabalhadora aos ditames do mercado. Portanto, é preciso cautela ao atribuir à educação ao longo da vida um significado emancipatório. Para que o referido conceito seja emancipatório precisamos adotar o sentido de educação ao longo da vida como aquela que permite aos jovens e adultos ampliarem seus conhecimentos e suas inserções no mundo como sujeitos participantes e não como peças de reposição nas engrenagens do capital.

A Proposta justifica a aprendizagem ao longo da vida com base na Antropologia como a ciência e a arte de instruir e educar o ser humano continuamente, em qualquer período do seu desenvolvimento psicobiológico, conforme sua vida natural, ergológica e social. Ou seja, o ser humano está em um processo permanente de aprendizagem, independente de sua idade (MANAUS, 2021, p.21).

Apresentadas as concepções filosófica e pedagógica, a Proposta tem uma seção denominada “Perfil dos estudantes da EJA” que, para nós, expressa uma concepção dos educandos. O documento afirma que para compreender o perfil do educando da EJA é necessário, antes de tudo, entendê-lo como sujeito com diferentes experiências de vida, que se afastou da escola por problemas sociais, econômicos, políticos ou culturais (MANAUS, 2021, p.22). Consideramos que este entendimento precisa avançar no sentido de reconhecer que os “problemas” que afastam os educandos jovens e adultos da escola são condicionantes sociais que lhes nega o direito à educação.

Em seguida, são apresentados alguns dados estatísticos de uma pesquisa feita pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos, sobre faixa etária, gênero, estado civil e se trabalham ou não. Todavia, a análise se detém nos dados sobre faixa etária, que apontam uma maioria (42%) de alunos com idades entre 15 e 17 anos. Com base nesse dado, o documento destaca que os alunos matriculados na EJA são cada vez mais novos, em geral, vindos do turno diurno para acelerarem e concluírem seus estudos por causa do insucesso no ensino “regular” (MANAUS, 2021, p. 22, aspas nossas).

Compreendemos que naturalizar essa associação entre a EJA e a aceleração de estudos é uma visão reducionista, uma vez que a modalidade é uma categoria

organizacional da estrutura da educação nacional com finalidades e funções (BRASIL, 2000). E, além disso, não problematiza que a redução das idades mínimas (Art. 38 da LDB 9394/96) significou expulsar os alunos a partir de 14 anos da escola diurna (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 142; RUMMERT, 2007, p. 39).

A Proposta identifica outro perfil de educandos, aqueles que procuram a escola com a expectativa da mobilidade social, da melhoria da qualidade de vida, da autoafirmação como sujeitos ativos e participativos da sociedade. Para este grupo, a escola representa a possibilidade de mudança quanto ao seu futuro pessoal ou profissional. Apoiando-se em Neri (2010)⁶⁷, o documento diz que "essa esperança em dias melhores" torna-se o único motivo da permanência dos alunos na EJA porque, às vezes, o ensino é marcado por "modelos tradicionalistas" que não atendem suas necessidades.

A proposta afirma que devido às experiências e realidades heterogêneas dos alunos da EJA, o professor precisa usar novas estratégias que atendam o todo. E por fim, ressalta que

(...) a proposta de ressignificação da educação de jovens, adultos, e idosos lança um olhar para além do ensino, priorizando as funções políticas e o "fazer cidadão", com senso crítico e com a lucidez de um mundo de oportunidades (MANAUS, 2021, p.23).

Nesse trecho, chamamos atenção para o fato de não haver uma definição do que seja o "fazer cidadão". Como sabemos os conceitos são construções histórico-sociais e uma vez que a proposta está fundamentada na pedagogia das competências, o mais provável é que o sentido de cidadão seja o de sujeito consumidor e não o de sujeito crítico e ativo para transformar sua realidade.

Consideramos ainda que nas entrelinhas desse priorizar funções políticas e o fazer cidadão com senso crítico e lucidez de um "mundo de oportunidades" está a ideia da educação como salvadora, sem considerar os condicionantes sociais. Sem considerar que na sociedade capitalista a desigualdade acontece para que o sistema se sustente. E que a educação da classe trabalhadora não está comprometida com a transformação social. E no caso específico desta proposta a contradição fica clara

⁶⁷NERI, M. C. A Educação profissional e você no mercado de trabalho. Rio de Janeiro, RJ: FGV/CPS, 2010.

quando se anuncia uma formação para cidadania e se organiza um currículo por habilidades e competências.

Terminada a apresentação dos princípios pedagógicos, temos a seção dos fundamentos e orientações da Educação Especial que reafirma o direito da pessoa com deficiência à educação, apresenta a definição de educação especial do documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)" e cita quem são os sujeitos de direito desta modalidade (MANAUS, 2021, p. 23).

Em uma subseção trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Res.CNE 04/2009). Em âmbito local o Conselho Municipal de Educação instituiu as normas para a Educação Especial (Res. CME 11/2016). A proposta expressa que as ações da Educação Especial na EJA possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social (MANAUS, 2021, p.24). Novamente, há a clara expressão da EJA com o objetivo de formar para o trabalho. Entretanto, quando pensamos em educandos com deficiência é importante pensar que esses jovens e adultos tiveram, muitas vezes, seu direito a educação negado inclusive pela sua condição de deficiente. E que ao definir o atendimento educacional especializado apenas, ou prioritariamente, como possibilidade de ampliação de oportunidades para inserção no mercado de trabalho, assume-se um conceito estreito de educação para os educandos deficientes. Na verdade, traz para o atendimento educacional especializado uma noção pragmática de aprendizagem, ou seja, aprender para inserir-se no mercado de trabalho.

Há também uma seção de fundamentos e orientação da EJA do Campo. Nela as orientações para a organização da EJA do campo partem da concepção de que a escola do campo vincula-se à realidade do sujeito. E que esta realidade não se limita ao espaço geográfico, mas diz respeito principalmente aos elementos socioculturais dos modos de vida desses sujeitos. Portanto, construir uma educação do campo significa pensar em uma escola com base no enriquecimento das experiências de vida, não com a ideia de permanência ou redução dessas experiências. Significa construir uma escola pensando em uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana, no respeito à diferença, que proporcione aos

educandos optarem sobre onde desejam viver. Isso representa inverter a lógica de que se estuda para sair do campo (MANAUS, 2021, p.27).

Por fim, os temas transversais adotados na Proposta Pedagógica municipal para a EJA são os do Referencial Curricular Amazonense (RCA)⁶⁸, que também compõem o conjunto de Temas Contemporâneos Transversais (TCT) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São eles:

- I - o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso;
- II - os direitos dos adolescentes;
- III - a educação para o trânsito;
- IV - a educação ambiental;
- V - a educação alimentar e nutricional;
- VI - a educação em direitos humanos;
- VII - a educação digital;
- VII - a diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo;
- IX - o respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade Brasileira (MANAUS, 2021, p. 27s).

Sobre os temas transversais observamos uma diversidade de assuntos a serem desenvolvidos pela escola, inclusive temas que podem ser desenvolvidos em outros espaços. Consideramos que dessa forma coloca-se para a escola a função de uma formação social em detrimento da formação científica que só acontece na escola. Ou seja, os conhecimentos historicamente sistematizados ficam em segundo plano em relação a esses temas. Cabe também questionar quais são as reais condições da escola para trabalhar todos esses temas, frente a precarização constante do trabalho docente.

5.2 MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS – MARANHÃO

A “Proposta Curricular Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos”, publicada em 2020, orienta o trabalho pedagógico na EJA da rede municipal de ensino de São Luís. Conforme o referido documento, a EJA é atendida à noite,

⁶⁸Resolução nº 098/2019 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas que institui o Referencial Curricular Amazonense.

porque acontece nas mesmas escolas ocupadas pela educação de crianças e adolescentes durante o dia. Em 2019, foram 55 unidades escolares com atendimento da EJA.

5.2.1 A Educação de Jovens e Adultos no município de São Luís

Buscamos alguns antecedentes históricos, políticos, econômicos e sociais que podem nos ajudar a entender as questões referentes às EJA no município.

No século XIX, a então província do Maranhão era chamada de Atenas Brasileira devido à sua prosperidade econômica e desenvolvimento cultural, figurando como a 4ª mais rica do país. Todavia, essa exaltação deixava de fora uma questão importante: somente um pequeno grupo desfrutava da prosperidade econômica e cultural graças ao trabalho dos homens pobres “livres” no plantio de algodão, nos canaviais e nas fazendas (NASCIMENTO; MORAIS, 2010, p.23).

A capital do Maranhão era chamada de Uapon Açú (Ilha Grande) pelos indígenas tupinambás seus habitantes originários, mas passou a ser denominada São Luís a partir da exploração francesa em 1535. Posteriormente, os franceses construíram um forte para proteção do território que homenageou o rei francês Luis XIII, oficializando a fundação de São Luís em 1612 (São Luís, 2015, p.17).

Embora tenha sido fundada por franceses, São Luís foi incorporada ao domínio português (1615) e possui um importante patrimônio arquitetônico de origem portuguesa (São Luís, 2015, p.17). Parte significativa desse acervo arquitetônico de São Luís pertence ao século XIX. A riqueza econômica permitiu o embelezamento e construção de casarões particulares e da cidade em geral (ITAPARY, 1999 apud IMESC, 2021, p. 162⁶⁹).

O patrimônio residencial do século XIX reflete a formação social de São Luís naquele período. Os grandes sobrados – geralmente com finalidade comercial no térreo e residencial nos outros andares – eram a moradia dos comerciantes portugueses (Idem). As “moradas inteiras” pertenciam a juizes, promotores, médicos, além de médios comerciantes que, juntamente com comerciantes

⁶⁹ ITAPARY, Maurício Abreu. Evolução urbana de São Luís através de mapas. 1999. 123f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Geografia). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 1999.

portugueses, representavam a burguesia da época (TROVÃO, 1994 apud IMESC, 2021, p. 163⁷⁰).

Nas “meia-moradas” residiam jornalistas, professores, funcionários públicos, caixeiros (os balconistas), médios fazendeiros ou agricultores. Nas “portas e janelas” moravam os operários, os artífices, funcionários públicos menos graduados, comerciários e outros de menor poder aquisitivo (TROVÃO, 1994 apud IMESC, 2021, p. 163).

A abolição da escravatura, em outras palavras, “a supressão da relação senhor X escravo” (ALMEIDA, 2017, s.p) e a criação do parque textil geraram mudanças na organização urbana de São Luís. As fábricas tornaram-se polos de expansão de novos núcleos populacionais e ao redor delas formaram-se os grandes e vários bairros operários (IMESC, 2021, p.163).

Para atender as necessidades de consumo dos operários, surgiram “nichos residenciais” com casas geminadas e pequenas, do tipo “portas e janelas”, onde moravam artífices como alfaiates, costureiras, sapateiros, marceneiros, ferreiros vindos de outros municípios (IMESC, 2021, p.164).

Nesse período, as condições de trabalho eram extremamente precárias tanto nas fábricas como nas organizações do comércio varejista. Desta feita, os caixeiros (balconistas) dos estabelecimentos comerciais, que não dispunham de descanso nem mesmo aos domingos, organizaram-se numa luta contra a exploração, que envolvia demanda por educação (ALMEIDA, 2017, passim).

Mesmo em um contexto de educação como privilégio de poucos, os caixeiros acreditavam nela como única forma possível de mobilidade social. Os filhos dos comerciantes quando retornavam dos estudos fora de São Luís passavam a integrar uma elite cultural e próspera financeiramente. Assim, a ideia difundida era de que a educação possibilitava o ganho material. Apoiados nessa ideia os caixeiros aliaram sua luta pelo descanso dominical ao projeto político de serem reconhecidos e valorizados através da educação, e alcançarem melhores condições de vida (ALMEIDA, 2017, passim).

Os caixeiros chegaram a conquistar o direito ao descanso dominical por meio de um decreto de 1889, que foi revogado três dias depois. Dado esse fato,

⁷⁰ TROVÃO, José Ribamar. **Transformações sociais e econômicas no espaço rural da Ilha do Maranhão**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 1994.

buscaram se organizar para ter mais representatividade. Mobilizaram seus pares e fundaram em 1890 a “Sociedade Central Caixeiral” (SCC) que tinha entre os seus objetivos criar uma escola noturna. Desde sua fundação a SCC ofereceu, extraoficialmente, aulas sobre a área comercial aos caixeiros (ALMEIDA, 2017, passim).

Vinte anos depois, em 1910 a SCC adquiriu sede própria e estruturou-se para dar continuidade aos seus propósitos. Em 1922, foi criada oficialmente a “Escola Técnica de Comércio do Centro Caixeiral” e, a instrução propedêutica foi integrada à sua concepção pedagógica. O projeto educacional da escola, elaborado pelos caixeiros, tinha por objetivo não somente a formação profissional, mas, principalmente o reconhecimento social através da educação. Nesse sentido, podemos entender a luta dos caixeiros como uma disputa de classes, na perspectiva de ocupar espaços de trabalho dignos (ALMEIDA, 2017, passim).

No Maranhão, as contradições entre uma população empobrecida em um território potencialmente rico vêm sendo mantidas e resultam de quadros políticos e dos modelos econômicos que permanecem por mais de quatro séculos (CABRAL, 2013, p. 47).

E é no Maranhão, que persiste a mais longa oligarquia familiar do país, com aproximadamente meio século de poder político e cujo principal representante, o Ex-Presidente do Brasil José Sarney (...) (CABRAL, 2013, p.52).

A escolha de José Sarney para governar o Maranhão (1966-1970) se concretizou com o apoio da ditadura empresarial militar. Anunciava-se que pelos esforços do governador Sarney o estado sairia do subdesenvolvimento. Todavia, as mudanças ocorridas significaram a inserção do Maranhão no projeto de modernização conservadora do regime autoritário (NASCIMENTO; MORAIS, 2010, p.23). Ou seja,

maior abertura ao processo de expansão do capitalismo monopolista na Amazônia, o qual aprofundou as desigualdades sociais, acelerou o processo de concentração fundiária, bem como a violência, a grilagem e a expulsão dos trabalhadores de suas terras aumentando enormemente os conflitos no campo em toda região (NASCIMENTO; MORAIS, 2010, p.23).

A contar de 1970 a estrutura econômica do Maranhão iniciou sua ampliação e dinamização ao se articular com o processo industrial capitalista vigente no país. O Brasil passava pelo entusiasmo do “milagre econômico Brasileiro”, incentivando as exportações, levando recursos privados para as regiões menos desenvolvidas do país por meio de incentivo fiscal, importação de capitais e investimentos na infraestrutura como, usinas hidrelétricas, construção de estradas, indústrias de base, melhoria nos portos. Várias obras foram realizadas no Maranhão, por exemplo, a pavimentação da estrada São Luís – Teresina; a instalação do sistema de telecomunicações do Maranhão (TELMA); a implantação do Porto de Itaqui (NASCIMENTO; MORAIS, 2010, p.23).

Entre o final dos anos 1970 e durante os 1980, o governo e os jornais anunciaram que com a implantação dos projetos do programa Grande Carajás e a instalação da multinacional ALUMAR, seriam criados um milhão de empregos que resultariam na melhoria da qualidade de vida e trabalho da população. Entretanto, havia a questão de como os trabalhadores locais poderiam ocupar esses postos de trabalho, se o Maranhão possuía baixos níveis de escolaridade (NASCIMENTO; MORAIS, 2009, p. 24).

A partir dos anos 1980, São Luís passou por um crescimento populacional desordenado. Marcaram esse período a instauração da Estrada de Ferro Carajás e das instalações da Companhia Vale do Rio Doce que atraíram empreendimentos e estimularam o movimento migratório (MORAIS, 2007, p.16)

No campo, a agricultura de exportação avançou com impunidade e violência e expulsou os trabalhadores rurais de suas terras provocando um “inchaço” na população da cidade. Grande parte dessa população concentrou-se em áreas urbanas periféricas, vivendo em casas precárias e palafitas. Nessa parcela da população, deixada à margem do desenvolvimento, que enfrenta o desemprego e condições precárias de moradia, saúde e educação, encontram-se os sujeitos de direito da EJA (NASCIMENTO; MORAIS, 2009, p. 24; São Luís, 2015, p. 18).

Enfim, é a partir do contexto de uma cidade que vive a contradição entre uma população empobrecida e um território potencialmente rico que buscamos situar a EJA em São Luís.

Na segunda metade dos anos 1980, pós ditadura empresarial militar, houve um predomínio da sociedade civil na mobilização do país em favor da educação de jovens e adultos e da realização de projetos de alfabetização e pós-alfabetização de

adultos. Dessa mobilização de educadores, movimentos sociais e ONGs constituiu-se a Rede de Apoio a Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB). O núcleo maranhense da RAAAB, sediado em São Luís, foi responsável pela coordenação nacional das ações da rede entre 1989 e 1993, período em que foram realizados encontros nacionais e feiras latino-americanas de alfabetização. Assim sendo, esse núcleo da RAAAB contribuiu de forma expressiva para o debate nacional sobre a EJA (CABRAL, 2018, p. 2).

Em 1985, no governo do presidente José Sarney, depois da extinção do Mobral, foi criada a fundação Educar com a qual vários movimentos sociais e ONGs estabeleceram convênios para realizar ações de alfabetização e pós-alfabetização (CABRAL, 2018, p. 2). Nesse momento da história da educação de jovens e adultos em São Luís

(...) projetos de alfabetização e de pós-alfabetização eram concebidos e executados, tanto na zona rural quanto na zona urbana, por organizações da sociedade civil, em parceria ou não com o Governo Federal coexistindo com o supletivo e outras iniciativas públicas após a abertura política no país, tendo início com o Governo José Sarney (SÃO LUÍS, 2020, p. 37).

Inferimos que a presença da RAAAB no município tenha contribuído para a elaboração de alguns desses projetos educacionais das organizações da sociedade civil. E consideramos que, provavelmente, a presença da instituição no município tenha colocado a educação das pessoas jovens e adultas na pauta das discussões educacionais locais.

A partir da CF/1988 que proclama o direito das pessoas jovens e adultas à educação e da LDB 9394/1996 que reafirma esse direito e define a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica iniciou-se um momento de maior protagonismo das secretarias de educação na EJA (CABRAL, 2018, p. 4). É a partir desse período que a EJA começa a se estruturar dentro da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Contudo, havia muitos problemas devido ao pouco investimento em educação para aqueles fora da faixa etária da escolaridade obrigatória e/ou moradores de áreas rurais (SÃO LUÍS, 2020, p. 45).

No período entre 1989 e 1992 a conjuntura era desafiadora em termos de oferta e qualidade da educação pública. Os gestores encontraram escolas mal conservadas e profissionais que há uma década não participavam de nenhuma

formação (PFLUEGER; LINHARES; LEITE, 2004 apud SÃO LUÍS, 2020, p. 46). Por outro lado, o compromisso político dos gestores municipais de garantir educação básica de qualidade para todos originou uma série de ações integradas para universalizar e melhorar a qualidade do Ensino Fundamental (SÃO LUÍS, 2020, p. 46).

O ano de 1989 destaca-se por ser o período de preparação para o Ano Internacional da Alfabetização. Durante esse período, a SEMED envolveu-se nas articulações local e nacional em defesa da alfabetização popular de jovens e adultos. E engajou-se na luta pela garantia do direito de todos a educação, participando de diversos espaços de diálogo e debate como, seminários e encontros (SÃO LUÍS, 2020, p. 45).

Entre 1996 e 1998, antes mesmo da criação do FUNDEF, foi realizada uma grande chamada para matrícula na Rede Pública Municipal, mais uma vez, como forma de cumprir compromissos assumidos pelos gestores durante a campanha eleitoral (SÃO LUÍS, 2020, p. 46).

Especificamente no campo da EJA, entre 1999 e 2001, teve início uma reorganização da modalidade em âmbito municipal. Naquele momento, a taxa de analfabetismo na cidade era de 10% entre os maiores de 25 anos. Contudo, estava em queda entre os menores de 15 anos, devido ao aumento de matrícula nas séries iniciais (SÃO LUÍS, 2020, p.46).

Passados vinte anos, em 2020, a taxa de analfabetismo absoluto no município estava em torno de 3%. Essa taxa foi consequência do trabalho da secretaria de educação e da criação do FUNDEF que induziu a universalização do ensino fundamental para crianças e adolescentes. Entretanto, no documento se reconhece que o processo de ensino que acolhe o educando, também pode ter seus percalços e dificuldades gerando uma distorção idade/ano ou até mesmo o afastamento. Por reconhecer que nem todos os educandos terão um percurso linear de escolarização afirma a necessidade de oferta da EJA como uma segunda via de acesso ao ensino fundamental (SÃO LUÍS, 2020, p. 47).

Entre os anos 1990 e 2000: a ausência de material didático específico para a educação de jovens e adultos levou à elaboração de uma cartilha experimental "Luta, Escola e Cidadania" (1991). A elaboração aconteceu de forma coletiva, educadores e educandos elegeram temas geradores ligados à sua realidade e pouco contemplados nas atividades pedagógicas. Dentre esses temas estavam

comida, terra, luta e justiça. Em 1997 a cartilha foi reeditada e foi lançada a cartilha de matemática. Esse material pedagógico contribuiu muito para o trabalho docente (São Luís, 2020, p. 48).

Em 2001, iniciou-se uma nova configuração na EJA de São Luís com investimentos em ciclos de estudo para professores e técnicos. Esta ação estava inserida na política nacional de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em específico, o PCN e o Programa PCN em Ação EJA gerou uma orientação que fortaleceu a prática pedagógica da EJA na Rede Municipal de São Luís (PLUEGER, 2020 apud SÃO LUÍS, 2020, p.49). No mesmo ano, a EJA no nível do segundo segmento do Ensino Fundamental foi implantada pela Secretaria Municipal de Educação (SÃO LUÍS, 2020, p. 49).

Também no ano de 2001, foi elaborada a proposta curricular da Casa Familiar Rural referenciada na metodologia da pedagogia da alternância. A proposta compõe-se da matriz curricular comum e da temática produção de alimento (zootecnia, piscicultura, horticultura, agricultura). O trabalho pedagógico se desenvolve vinculando teoria e prática, e integrando vivência escolar e desenvolvimento de projetos. O objetivo é oferecer uma formação integral aos educandos da zona rural (SÃO LUÍS, 2020, p. 50).

Verificações realizadas pela SEMED em 2002 apontaram uma queda na frequência e um aumento do afastamento dos educandos das escolas de EJA. Questões sociais como desemprego, empobrecimento e desorganização familiar contribuíram para o aumento da violência, do consumo de drogas e outros problemas (LINHARES, 2004⁷¹ apud SÃO LUÍS, 2020, p. 55).

Dada a força desse cenário, a escola passa a exercer um papel de mediadora dos conflitos sociais para esses jovens e adultos, além do seu papel de formação escolar propriamente dito. O documento afirma que com isso há um enfraquecimento da principal função da escola e destaca que o trabalho pedagógico focava-se mais no debate das questões conjunturais que dos saberes específicos do processo de escolarização (SÃO LUÍS, 2020, p. 55).

Compreendemos que os condicionantes sociais que atravessam a vida dos educandos são temas que devem fazer parte do trabalho pedagógico. Entretanto, o debate dessas questões sociais precisa estar associada ao ensino dos

⁷¹ LINHARES, C. Formação continuada de professores: comunidade científica e poética uma busca de São Luís do Maranhão. São Paulo: Editora DP&A, 2004.

conhecimentos sistematizados, para que os educandos possam ampliar sua capacidade de reflexão e compreensão sobre a sociedade em que vivemos.

Durante o período de 2003 a 2006, a SEMED São Luís realizou uma reformulação da Proposta Curricular da EJA por meio de grupos de estudo formados por gestores, professores e técnicos da secretaria. Os estudos e análises fundamentaram-se na teoria de Paulo Freire. Então a partir da perspectiva freiriana da forma de ensinar e com a análise do contexto social e cultural da época uma nova proposta curricular foi elaborada, com o objetivo de viabilizar aprendizagens significativas para os educandos. A proposta elaborada nesse período vigorou até a construção do documento que ora analisamos (SÃO LUÍS, 2020, p. 56).

Com vistas a fortalecer a educação de jovens e adultos na Rede Pública Municipal de São Luís foram implementados e/ou elaborados uma série de programas, projetos e ações, uns pela própria Superintendência de EJA (SAEJA) da SEMED e outros por meio de parcerias com outros órgãos da gestão municipal, organizações da sociedade civil e com o governo federal.

Os principais programas do governo federal (2000 – 2020) que o município aderiu foram: o PCN em Ação EJA e ao PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) – ambos para a formação dos educadores; e aos Programa Brasil Alfabetizado e PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) – voltados à alfabetização inicial e à ampliação da escolaridade de jovens de adultos, respectivamente (SÃO LUÍS, 2020, p. 57s).

Os projetos em parceria com outros órgãos públicos municipais ou organizações da sociedade civil (2000 – 2020) dizem respeito, entre outras coisas, à oferta de espaço de socialização e aprendizagem para a população adulta e idosa; sala de acolhimento para os filhos dos educandos; formação profissional inicial integrada EJA; desenvolvimento do hábito de leitura e escrita (SÃO LUÍS, 2020, p. 58ss).

Já os projetos elaborados e desenvolvidos por iniciativa da própria SAEJA foram: Recriando Ideias (2010-2012) – “Apresentar técnicas inovadoras de estímulo empreendedor por meio da utilização de materiais descartáveis.”; Educando para a Sustentabilidade (2013-2015) – “Desenvolver práticas pedagógicas sustentáveis no espaço escolar.”; Projeto São Luís: Sabores, Cheiros e Saberes (2017) – “Potencializar a culinária maranhense identificando talentos voltados para a arte gastronômica.”; I Fórum de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Rede

Municipal de São Luís: a EJA que temos e a EJA que queremos (2018) – “Promover um espaço democrático e plural com discussão, formação, informação e intercâmbio cultural entre os estudantes em torno das diferentes perspectivas e iniciativas, com articulação entre educação, cultura, trabalho e renda voltadas para esta modalidade de ensino.” (SÃO LUÍS, 2020, p. 62ss)

O documento aponta que todos esses programas e projetos fortaleceram e melhoraram a qualidade da oferta da EJA no município.

No que diz respeito ao atendimento, a EJA na rede pública municipal de São Luís acontece nas mesmas escolas que atendem o ensino fundamental das crianças e adolescentes. No ano de 2019, cinquenta e cinco (55) unidades de educação básica e um anexo da Rede Pública de Ensino municipal atenderam a EJA (SÃO LUÍS, 2020, p. 69).

Dessa forma, fica claro que o atendimento da EJA acontece no turno da noite e o documento aponta como dificuldades para o acesso e permanência dos educandos:

- a) Cansaço após a jornada diurna de trabalho.
- b) Insegurança durante o percurso de estudantes e professores para a escola.
- c) Horário de funcionamento de transporte público para a mobilidade de estudantes e professores.
- d) Presença de facções e gangues que atuam nas periferias e áreas rurais de São Luís, em algumas situações, amedrontando o público da comunidade, afetando a tranquilidade de quem frequenta a escola (SÃO LUÍS, 2020, p. 69).

Essas dificuldades suscitam questões sobre a necessidade de um trabalho intersetorial envolvendo os órgãos responsáveis pelo transporte e a segurança pública para assegurar melhores condições de trânsito para educandos e educadores. E questões sobre a organização e funcionamento da EJA quanto a seus tempos e espaços, de forma que o cansaço (próprio do trabalhador que estuda) não seja o principal dificultador da frequência e permanência na escola.

5.2.2 O processo de elaboração da Proposta Curricular – Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos

A elaboração da “Proposta Curricular – Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos (2020)” aconteceu no contexto de reformulação da proposta curricular da rede municipal como um todo. Em 2017, a Secretaria Adjunta de Ensino, através do Núcleo de Currículo, iniciou o processo para adequar a Proposta Curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e das modalidades EJA e Educação Especial às determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (São Luís, 2020, p. 21).

O Núcleo de Currículo da SEMED tendo estudado e se apropriado do documento nacional normativo da BNCC planejou e orientou a Proposta Curricular da rede. Dentre as reformulações estão os quadros organizadores com seus objetos de conhecimento, unidades temáticas e habilidades para cada componente curricular (SÃO LUÍS, 2020, p. 21s).

No ano seguinte, 2018, o Núcleo de Currículo organizou uma dinâmica de trabalho para promover o diálogo entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar representados por professores, coordenadores pedagógicos e equipes técnicas da Secretaria de Educação. Foram formados 25 Grupos de Trabalho (GTs) envolvendo quase duas centenas de profissionais, sendo 11 desses GTs dedicados à Educação de Jovens e Adultos (SÃO LUÍS, 2020, p.22).

Chamamos a atenção que, assim como aconteceu no município de Manaus, os educandos e/ou seus responsáveis não compuseram os Grupos de Trabalho. Os sujeitos de direito não participaram do processo de construção da política, seus interesses e seus anseios em relação a escolarização não foram ouvidos.

A dinâmica de trabalho dos GTs consistiu no estudo e discussão de documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais como, a BNCC, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, documento dos Plano Estadual e Municipal de Educação, Documento Curricular do Território Maranhense e outros materiais que pudessem ampliar e fortalecer as reflexões. Organizados em Segmentos I e II do Ensino Fundamental, os Grupos de Trabalho possuíam um calendário de reuniões semanais, em que os coordenadores apresentavam as pautas que eram debatidas

pelos participantes e as alterações incorporadas ao texto da Proposta Curricular (SÃO LUÍS, 2020, p.22).

Posteriormente, foi realizada a “Semana do Currículo” mas nesse evento foi apresentada somente a proposta curricular do ensino fundamental das crianças e adolescentes. E o texto elaborado ficou disponível para consulta pública online (janeiro/2020). Dessa forma, toda a Rede Municipal e comundiades escolares puderam fazer sua apreciação com críticas e sugestões, que foram analisadas e conforme a pertinência incorporadas ao texto (SÃO LUÍS, 2020, p.23).

No caso específico da Proposta Curricular para a EJA, o processo aconteceu depois da reformulação da proposta do ensino fundamental dito regular, ao longo do segundo semestre do ano 2019 e do ano de 2020. A dinâmica do trabalho foi a mesma descrita acima, os GTs da EJA se reuniram periodicamente sob orientação do Núcleo de Currículo para realizar os estudos e debates (SÃO LUÍS, 2020, p.23).

Entretanto, a Proposta da EJA não passou por consulta à comunidade escolar, visto que o documento que ora analisamos é a versão que seria

(...) encaminhada à consulta pública para apreciação, colaborações e sugestões dos profissionais da Rede Municipal Ensino de modo a enriquecer as práticas pedagógicas e assim garantir a aprendizagem dos Jovens, Adultos e Idosos que ingressam na mesma (SÃO LUÍS, 2020. p. 24).

Afirmamos que a consulta pública não ocorreu porque em nossa pesquisa não encontramos documento curricular posterior a este ou qualquer menção à referida consulta. Podemos aqui fazer algumas inferências, em primeiro lugar se tomarmos o fato de que a reformulação da proposta para EJA aconteceu depois das demais, nos faz pensar que as questões referentes à educação de pessoas jovens e adultas continuam sendo adiadas ou colocadas em segundo plano. Outra inferência é que esse adiamento, possivelmente, inviabilizou a consulta pública dado que o presente documento foi finalizado em 2020 e em 2021 houve a posse de um novo governo municipal. E, como sabemos, em períodos de transição acontecem mudanças que, às vezes, provocam descontinuidade de processos.

Na Introdução, o documento afirma que a educação de jovens e adultos é direito público subjetivo e que sua oferta é obrigatória. E prossegue

A Secretaria Municipal de Educação de São Luís garante o Ensino Fundamental - EJA com a compreensão de que essa modalidade é a segunda porta de entrada na Educação Básica. Quando se desvela como sendo essa uma segunda porta, já está pressuposto que na primeira (na modalidade regular), esses Jovens, Adultos e Idosos não conseguiram ingressar na escola, ou continuarem seus estudos (São Luís, 2020. p.25, grifo nosso).

Consideramos que esta compreensão é contraditória com a concepção da EJA como direito, porque conforme aprendemos desde o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 a educação é uma dívida social com esses sujeitos. Não foram esses jovens, adultos e idosos que não conseguiram ingressar ou permanecer na escola, mas seu direito à educação que foi negado pela desigualdade da sociedade de classes (Rummert, 2007; Ventura, 2013). Parece-nos que o termo “segunda porta de entrada” reforça a ideia de oportunidade perdida e oculta a negação do direito.

Na sequência afirma-se que a proposta foi elaborada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que seus conteúdos encontram-se contextualizados com as premissas da Rede Municipal de Educação de São Luís (SÃO LUÍS, 2020, p. 26). Dessa forma, fica evidente que a aprovação da BNCC em 2017 induziu as reformulações curriculares de modo geral e da EJA em específico. Embora a EJA não tenha sido considerada na BNCC (NICODEMOS; SERRA, 2021, p. 189), o entendimento dos municípios têm sido o de realizar a reformulação curricular a partir desse referencial. Assim sendo, continuamos com uma construção de políticas para a EJA referenciada ao ensino dito regular.

Após a Introdução o documento foi organizado em duas partes: I Parte – Referências Político-Pedagógicas e II Parte - Currículo da EJA I e II Segmento (apresenta as áreas e componentes curriculares). Nossa análise se deteve na primeira parte composta por: Contextualização; Referências teórico metodológicas e Estrutura do Currículo.

A contextualização histórica da educação de pessoas jovens e adultas no município de São Luís remonta ao período colonial com as missões jesuíticas, passando pelo período dos governos militares com o Mobral e os diversos projetos, programas e campanhas do período de democratização a partir de 1985. Contudo, nesta pesquisa, nos interessam os caminhos da educação das pessoas jovens e adultas pós Constituição Federal de 1988 e conseqüentemente pós LDB de 1996,

visto que é a partir desses instrumentos legais que a EJA é proclamada como direito e instituída como modalidade dentro da organização educacional Brasileira.

Quanto aos sujeitos de direito da EJA a proposta indica que entre 2000 e 2006 houve um crescimento gradativo da população com 15 anos ou mais na cidade de São Luís, como consequência dos processos migratórios da zona rural para o centro urbano. O crescimento da população nos centros urbanos também está relacionado ao aumento da longevidade (SÃO LUÍS, 2020, p. 70).

Outro aspecto trazido pelo documento sobre a população atendida pela EJA é que

Entre esse público estão os que vivem em vulnerabilidade e, por consequência, na condição de excluídos socialmente, em permanente luta pelo acesso aos bens sociais como trabalho, educação, lazer, entre outros (SÃO LUÍS, 2020, p.70, grifo nosso).

Acreditamos ser necessário refletir, ainda que brevemente, que a categoria exclusão não é intransitiva, não indica um modo absoluto de existência, ou seja, “os sujeitos são excluídos de alguns circuitos e incluídos em outros” (CASSAB, 2001, p.22). Assim sendo, os sujeitos podem estar excluídos do circuito escolar, mas incluídos e participantes ativos em outros, tais como a comunidade onde vive. Pensarmos sobre a exclusão a partir dessa perspectiva, pode nos ajudar a romper com a prática de definir os sujeitos de direito da EJA pela falta. E consequentemente, nos atentar para os conhecimentos e práticas que trazem das suas experiências de vida na comunidade local e na sociedade em geral.

Embora o documento afirme a EJA como um direito, apresenta duas contradições, que merecem destaque, ao caracterizar os sujeitos da modalidade como aqueles “que por motivos distintos não puderam ter acesso à educação formal na idade adequada” (SÃO LUÍS, 2020, p. 70, grifos nossos). Um vez que se reconhece a EJA como direito, a não escolarização significa que a esses jovens e adultos foi negado o direito à educação na infância e adolescência. E ao utilizar a expressão “idade adequada”, corrente em documentos oficiais, reforça o estigma de que esses jovens e adultos, alijados de seu direito à educação, perderam o tempo de aprender e que a escola não é o seu lugar.

Prosseguindo com a caracterização dos educandos da EJA, a proposta afirma que é necessário levar em conta a história de vida, em seu aspecto social, econômico, cultural e subjetivo; e também elementos que envolvem a motivação de

buscar e permanecer na escola. E entre as razões elencadas que justificam um olhar diferenciado para esses jovens e adultos temos:

- a) a maioria não tem tempo exclusivo para ser um estudante profissional;
- b) tem jornadas cansativas;
- c) mulheres estudantes nem sempre têm com quem deixar os filhos, sobrinhos, netos;
- d) muitos trabalham em setores/atividades formais e informais tais como: construção civil, ambulantes, vendedores em domicílio, feirantes, agricultura familiar, serviços domésticos (donas de casa, trabalhadoras domésticas)
- e) e outros estão desempregados e alguns são idosos (SÃO LUÍS, 2020, p. 71).

Consideramos que há um equívoco nessa segunda parte da caracterização do sujeito da EJA, ao dizer que "a maioria não tem tempo exclusivo para ser um estudante profissional;" (SÃO LUÍS, 2020, p. 71). É premente resgatarmos a principal característica dos sujeitos da EJA, que algumas vezes fica esquecida, eles são trabalhadores que estudam. Então, de fato, seu tempo não é exclusivamente para escola. E esse fato, precisa mudar a forma como pensamos e organizamos os tempos e espaços da escola. O fazer pedagógico na EJA precisa ser repensado a partir dos seus sujeitos de direito, ou seja, os trabalhadores que buscam a escola.

Ao finalizar a caracterização dos educandos, o documento aponta a heterogeneidade de perfis, propósitos e expectativas. E afirma que muitas pesquisas das instituições de educação superior tratam da metodologia para garantir a apropriação do conhecimento (SÃO LUÍS, 2020, p. 71).

Ainda sobre a questão da metodologia na EJA o documento aponta a importância da aproximação entre o conteúdo e o contextos sociocultural dos educandos, com vistas a garantir a apropriação dos conhecimentos de cada ciclo de escolarização na modalidade (SÃO LUÍS, 2020, p. 72).

No item "Do global ao local e do local ao global incidências na vida do público da EJA", o documento fala da importância de considerar o território de vivência dos educandos como sendo a comunidade mais próxima e tal comunidade inserida no mundo. A cidade de São Luís sofreu e sofre influência de várias culturas por ser uma cidade portuária por onde circulam pessoas de diferentes partes dos mundo. São Luís possui um centro histórico que é patrimônio da humanidade e preserva

aspectos dos diferentes povos que fazem parte da formação da cidade. Em Alcântara, cidade da região metropolitana, localiza-se uma base de lançamento de foguetes e satélites que captam e compartilham imagens do mundo. Todos esses diversos espaços e realidades da cidade e da região precisam ser explorados nas salas de aula, com vistas a levar os educandos a reconhecerem as relações do seu contexto local com o contexto global (SÃO LUÍS, 2020, *passim*).

Em “Breves reflexões sobre currículo”, inicialmente encontramos que desde 2008 o município tem uma proposta curricular própria que vem sendo atualizada conforme as políticas educacionais de cada tempo. Explicita que a atual reformulação, realizada em 2019, se fez em consequência da aprovação da BNCC ocorrida em 2017. E anuncia que na sequência encontraremos um breve resumo das teorias sobre currículo

(...) e um esboço, de forma aberta, na perspectiva de ampliação continuada, de caminhos a seguir na EJA da Rede Municipal de Educação de São Luís. Para tanto, considera-se que toda proposta curricular de educação se fundamenta em teorias que orientam a forma de organizar os conteúdos, metodologias, metas e prioridades, a partir de definição de conceitos a serem utilizados como elementos que integram a concepção teórico-metodológica, mediante a qual se compreende e se atua na realidade da escola e da sociedade (SÃO LUÍS, 2020, p. 74).

A partir da V CONFINTEA, o debate entre os movimentos populares, sindicais e ONGs sobre a educação de jovens e adultos e a defesa da educação para todos passou a focar-se na política e na oferta da modalidade pelos entes federativos (SÃO LUÍS, 2020, p. 75).

Na sequência, afirma a existência de um debate sobre currículos e métodos para a EJA e apresenta três questões a serem respondidas:

Novas metodologias podem ser adotadas para resultados mais consistentes? - os estudantes podem aprender muito mais do que estão aprendendo, mesmo com todas as condições estruturais e conjunturais que envolvem a oferta da EJA? - conteúdo e forma da oferta da EJA garantem uma educação emancipadora? (SÃO LUÍS, 2020, p. 75).

São apresentadas duas perspectivas para pensar os sujeitos da EJA: olhá-los como estudantes que chegam cansados de um dia de trabalho e escolher

metodologias que priorizam o lúdico em detrimento do conteúdo; olhar para eles e enxergar a possibilidade de ir “(...) muito além do imediatismo, se o conhecimento não lhe for negado, e se lhe for adequadamente proporcionado o acesso ao universo da ciência e da cultura, mediante a leitura problematizadora da palavra e do mundo. A dinamicidade da prática pedagógica na sala de aula não exclui o conteúdo consistente a ser planejado e trabalhado em cada unidade de conhecimento (ensino, pesquisa e extensão).” (SÃO LUÍS, 2020, p. 76).

Consideramos necessário problematizar essa afirmação, porque entendemos que as duas perspectivas possuem aspectos que podem e devem ser conjugados. Primeiramente, o educando da EJA é um trabalhador que estuda, portanto o cansaço da jornada de trabalho é real e precisa ser considerado no planejamento escolar. Em segundo lugar, compreendemos que metodologias lúdicas não significam abrir mão do conteúdo, do conhecimento científico a que os educandos têm direito. A nosso ver atividades lúdicas podem servir como primeiro passo para superar a resistência dos educandos aos conhecimentos científicos por considerá-los difíceis. Assim sendo, pensar nos sujeitos da EJA significa reconhecê-los como trabalhadores que estudam, que buscam a escola com expectativas que precisam ser conhecidas e consideradas no processo educativo. Tudo isso sem perder de vista a função da escola de dar-lhes acesso aos conhecimentos historicamente acumulados.

5.2.3 A proposta curricular: concepções e fundamentos

A partir dos estudos dos grupos de trabalho que elaboraram esta proposta, a SEMED organizou dois blocos de referenciais teóricos: o da pedagogia histórico-crítica cuja obra de Saviani é uma das principais referências, e o da educação popular a partir da obra de Paulo Freire (SÃO LUÍS, 2020, p. 80).

Para a pedagogia histórico-crítica, ensinar conteúdos universais é importante – mesmo estes sendo produzidos pela sociedade burguesa, a partir do pressuposto de que o conhecimento produzido historicamente pertence a toda a humanidade e não a uma ou a outra classe social, porque sua produção não resultou do trabalho da burguesia, prioritariamente (São Luís, 2020, p. 81).

Nessa perspectiva é importante que o trabalho da escola se organize para possibilitar a aquisição dos meios que promovam o acesso ao saber elaborado (ciência) e também aos fundamentos desse saber (Saviani, 2008⁷² apud São Luís, 2020, p. 81). Na sequência o texto da Proposta enuncia que o “conhecimento na dimensão universal amplia o horizonte”, enquanto o conhecimento local precisa ser compreendido em articulação com a realidade global. E prossegue apresentando os cinco momentos do método proposto pela pedagogia histórico-crítica: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; prática social final (São Luís, 2020, p. 82).

Da pedagogia freiriana, a proposta assume a concepção de que a educação deve priorizar o exercício da compreensão crítica da realidade e viabilizar além da leitura da palavra e do texto, a leitura do contexto, a leitura do mundo (Freire, 2004 apud São Luís, 2020, p.84). E, dentre os conceitos freirianos, que orientam a prática pedagógica, estão descritos: admirar, problematização, didiscência e ciclo gnosiológico (São Luís, 2020, p. 83).

Conforme já citado acima a atual reformulação da proposta foi motivada pela aprovação da BNCC (2017) e sabemos, a partir de Nicodemos e Serra (2021, p. 189), que a EJA não foi sequer citada ou reconhecida na BNCC. Contudo, o documento explicita a seguinte compreensão “A EJA pode ser visualizada na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, sobretudo por ser uma modalidade do Ensino Fundamental, cuja proposta foi amplamente desenvolvida.” (São Luís, 2020, p. 100).

Consideramos que apresentar como referenciais teóricos a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia freiriana – ambos com perspectiva de uma prática crítica e emancipatória – e organizar um currículo alinhado à BNCC que está vinculado à pedagogia das competências é uma contradição. Para analisar essa contradição retomemos, conforme apresentado pela proposta, o que preconiza a pedagogia histórico-crítica: a importância de ensinar os conhecimentos universais produzidos e sistematizados historicamente (São Luís, 2020, p.81).

Todavia um aspecto central da pedagogia das competências é a formação flexível que acontece através da fragmentação curricular, ou seja, a educação acontece por meio um currículo flexível que oferece oportunidades de constante requalificação. Nesse sentido, a educação deveria abandonar a compreensão de

⁷² SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2008.

que existem conhecimentos universais construídos socialmente a serem ensinados. (RAMOS, 2011, p.22). Em síntese, temos uma questão: é possível pensar uma prática pedagógica libertadora a partir de um currículo organizado por competências e habilidades?

Conforme aprendemos com Ramos (2003, p.111) uma pedagogia que se oponha a pedagogia das competências precisa adotar a perspectiva histórico-crítica assumindo o trabalho como princípio educativo. Ou seja, a prática pedagógica precisa superar a dualidade entre formação intelectual e formação para o trabalho, e resgatar a relação existente entre conhecimento, produção e relações sociais de forma que o trabalhador possa participar como sujeito na vida social, política e produtiva (Kuenzer, 1989, p. 25).

O item “Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular” diz que as dez competências gerais da BNCC visam orientar a organização do processo de ensino aprendizagem com resultados significativos para os estudantes. Especificamente na EJA, essas competências contribuirão para desenvolver habilidades para que os educandos exerçam a cidadania e participem do mundo do trabalho (São Luís, 2020, p. 105).

Cabe-nos questionar: essa cidadania significa ser sujeito de direitos ou ser sujeito consumidor? E qual é o conceito de trabalho?

No próprio texto da proposta encontramos elementos para uma reflexão. Em palestra promovida pela SEMED, em 2019, a professora Júlia Malanchen explicou

o processo de elaboração da base é contraditório e prevaleceu o ideário do setor privado no texto final. É sob esse ideário que a escola passa a ser convocada para formar indivíduos autônomos, competitivos, eficientes e competentes para atuar na construção e consolidação da denominada sociedade do conhecimento ou da informação (São Luís, 2020, p. 107).

Se estamos diante de um documento no qual prevaleceu o ideário do setor privado, a cidadania estará vinculada à capacidade de consumo e o conceito de trabalho vinculado a valores como flexibilidade e adaptação.

Prosseguindo, no item “Áreas do conhecimento, quadro organizador e temas integradores da Base” encontramos: o quadro “Estrutura Curricular EJA São Luís” – apresenta as áreas do conhecimento e a distribuição componentes curriculares em cada Segmento; três outros quadros que dizem respeito à Escola Casa Familiar

Rural cuja a organização dos componentes curriculares difere das demais escolas porque adota a pedagogia da alternância e organiza-se conforme o Regimento das Casas Familiares Rurais (São Luís, 2020, p. 108-113).

E por fim apresenta o quadro dos Temas Integradores que Contemporâneos Transversais da BNCC, acrescidos de algumas temáticas específicas. Os temas integradores desta proposta são: Direitos humanos; Relações étnico-raciais; Gênero e diversidade; Educação ambiental; Saúde; Educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento. respeito e valorização do idoso; Educação patrimonial; Educação Financeira; Mídias e tecnologia; Educação para o trânsito; Educação para o mundo do trabalho; Mobilidade; Desenvolvimento orgânico; Educação Fiscal (São Luís, 2020, p. 115-125).

Por fim tomamos o item “Orientações Metodológicas” no qual está expresso

A EJA na SEMED adotará referências metodológicas do arcabouço teórico de Paulo Freire, da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como Diretrizes e conceitos da BNCC, do Documento Curricular do Território Maranhense e da Proposta Curricular da SEMED para o Ensino Fundamental (São Luís, 2020, p. 130).

As referências metodológicas da proposta, em parte, se contradizem. Consideramos que há pontos em comum no arcabouço teórico de Freire e da Pedagogia Histórico-Crítica, visto que ambas tomam a prática social dos educandos como ponto de partida, com o objetivo de uma transformação do próprio educando e sua prática social. Entretanto, conforme analisamos anteriormente, a BNCC toma como referência a pedagogia das competências que, em linhas gerais, propõe uma prática educativa com o objetivo de adaptar os educandos ao contexto social ao invés de uma formação com vista à transformação social.

5.3 MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

“Currículo da Cidade: a proposta curricular para a Educação de Jovens Adultos do município de São Paulo”, elaborado em 2018, é o documento que orienta o trabalho pedagógico da modalidade em todas as suas formas de organização. O município atende a EJA das seguintes formas: Centros Integrados de EJA; EJA Modular; EJA Regular, Centro Municipal de Capacitação e Treinamento e por meio do Movimento de Alfabetização (MOVA-SP).

5.3.1 A Educação de Jovens e Adultos na política pública no município de São Paulo

Conforme apresentamos anteriormente, a Constituição Federal de 1988 é um marco para a educação das pessoas jovens e adultas porque a proclamou como direito (Art. 208). Dentro do novo contexto que se desenhou a partir de então, a educação de jovens e adultos em São Paulo recebeu tratamento prioritário na política municipal entre 1989 e 1992 (SANTOS; ALMEIDA, 2020, p.7).

Cada gestão municipal, dos períodos anteriores, havia abordado e estabelecido políticas diferentes para a EJA. A descontinuidade das políticas permitiu e, podemos dizer, fomentou o surgimento de propostas alternativas. Tais propostas visavam resolver problemas como o analfabetismo e a evasão (Idem, 2020, p. 6).

Entre os anos de 1989 e 1992, durante o governo da Prefeita Luiza Erundina, Paulo Freire assumiu como titular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com o objetivo de desenvolver uma gestão democrática e participativa. Para tanto, Freire e sua equipe estabeleceram quatro eixos para a política municipal de educação, dentre os quais destacamos a Educação de Jovens e Adultos. A meta para EJA era a superar o analfabetismo no município de São Paulo, sem estabelecer o sistema como caso da assistência social (FRANCO, 2014, p.111). Para tanto, a primeira grande mudança realizada por Freire foi transferir o Projeto de Educação de Adultos (EDA) da Secretaria do Bem-Estar Social para a Secretaria de Educação (CORTE; ROGGERO, 2016, p.27). Compreendemos que assim, a gestão municipal buscava romper a associação histórica entre a EJA e a ideia de caridade. Naquele momento, a educação de jovens e adultos acabara de ser proclamada como direito e, portanto, deveria estar incluída na política educacional do município como tal.

Com vistas a alcançar a meta estabelecida foi criado o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), que se desenvolvia por meio de parcerias entre Secretaria Municipal de Educação e instituições que já vinham trabalhando na oferta de educação para jovens e adultos nas periferias da cidade (SANTOS; ALMEIDA, 2020, p.7). Com a criação do MOVA os jovens e adultos trabalhadores contavam com os Núcleos de Alfabetização na proximidade de suas residências, facilitando-lhes o acesso. Foram feitos investimentos na EJA, na forma de supletivo nas

escolas municipais, demonstrando e reforçando o compromisso daquela gestão com o recém-conquistado direito dos jovens e adultos trabalhadores à educação (FRANCO, 2014, p. 116).

Terminada a gestão de Luiza Erundina, Paulo Maluf assumiu a prefeitura de São Paulo (1993-1997) e interrompeu o MOVA, que foi substituído pelo Programa de Alfabetização de Adultos (ProAlfa) e pelos Centros de Ensino Supletivo (CEMES) (CORTE; ROGGERO, 2016, p.29). Nesses centros, a EJA funcionava de forma não presencial e apostilada, assim a presença dos alunos acontecia para esclarecer dúvidas e fazer as avaliações (HADDAD; ABBONÍZIO, 2007 apud SANTOS; ALMEIDA, 2020, p.7). Embora extinto como programa do governo, o MOVA continuou existindo com 200 núcleos devido ao empenho das instituições que já estavam envolvidas com ele (CORTE; ROGGERO, 2016, p. 30).

Quando Marta Suplicy assumiu o governo da capital paulista (2001-2005) o MOVA foi retomado por pressão de organizações da sociedade civil. Há que se ressaltar que mesmo com a extinção do movimento algumas instituições continuaram atendendo a população, mesmo sem o apoio do governo. Também na gestão Suplicy os CEMES foram reestruturados e denominados Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs). A reestruturação visou oferecer uma EJA que atendesse melhor às necessidades dos jovens e adultos dentro da realidade da cidade de São Paulo e democratizar a gestão das unidades escolares com a participação da comunidade no desenvolvimento do currículo e proposição de projetos. A principal mudança foi na forma de oferta da EJA que passou a ser presencial, com quatro módulos em dois ciclos correspondentes ao ensino fundamental (SANTOS; ALMEIDA, 2020, p.8). Há que se ressaltar que esse período é posterior a aprovação da LDB 9394/1996, portanto a Educação de Jovens e Adultos havia sido definida como modalidade da Educação Básica.

Com a sucessão de Marta Suplicy por José Serra (2005-2008) houve uma nova tentativa de extinção do MOVA, mas diferentes movimentos envolvidos se mobilizaram e conseguiram garantir a sua continuidade com a aprovação da Lei Municipal nº 14058/2005 (CORTE; ROGGERO, 2016, p.38). Na sequência, o sucessor de Serra, Gilberto Kassab (2006-2008 e 2009-2012) tentou limitar a oferta

de EJA aos CIEJAs, mas todas as formas atendimento⁷³ do governo anterior foram mantidas (CORTE; ROGGERO, 2016, p. 38). E na gestão Fernando Haddad (2013-2016) o atendimento da EJA realizava-se de cinco formas: EJA Regular e EJA Modular nas escolas municipais de ensino fundamental, o Movimentos de Alfabetização (MOVA), Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT) e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) (CORTE; ROGGERO, 2016, p.39).

No período em que a proposta analisada foi elaborada – gestão João Dória e Bruno Covas (2017-2020)⁷⁴ – a rede municipal de ensino de São Paulo, além do Movimento de Alfabetização (MOVA-SP), que recebe recursos do município para manter turmas de alfabetização em espaços não escolares, atende a EJA de quatro formas. Nos Centros Integrados de EJA (CIEJA) funcionam turmas de alfabetização e ensino fundamental, em um formato particular, com carga horária diária de 2 horas e 15 minutos, em espaços próprios para o atendimento de jovens e adultos. A EJA Modular acontece no período noturno, oferece módulos de cinquenta dias letivos para cada conteúdo e outras atividades de enriquecimento curricular (São Paulo, 2019, p. 47).

A denominada EJA Regular também acontece no noturno, porém está organizada em quatro etapas – Alfabetização, Básica, Complementar e Final – que duram dois semestres cada, numa duração total de quatro anos. E o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT) oferece cursos de formação profissional de curta duração (Idem).

Analisando a trajetória da educação de jovens na política educacional do município de São Paulo, percebemos descontinuidades e reformulações de acordo com a gestão de cada período.

⁷³A EJA no município de São Paulo é oferecida também nas escolas municipais de ensino fundamental e nos Centros Municipais de Capacitação de Treinamento (CORTE; ROGGERO, 2016, passim).

⁷⁴ Renunciou em 06/04/2018 para se candidatar ao governo do estado de São Paulo (Diário Oficial, 07/04/2018, p. 98) Conf. <<https://www.saopaulo.sp.leg.br/biblioteca-novo/wp-content/uploads/sites/34/2021/09/Dossie-PrefeitosLista.pdf>>.

5.3.2 Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – processo de elaboração

A proposta curricular para educação de jovens e adultos do município de São Paulo intitulada “Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos” foi elaborada durante os meses de outubro e novembro de 2018. Os educadores que atuam na EJA do município nas suas diferentes formas de atendimento estudaram e apresentaram suas contribuições à primeira versão do documento. As contribuições foram analisadas, discutidas e posteriormente incorporadas ao texto final, apresentado como resultado de um “trabalho coletivo e dialógico” (SÃO PAULO, 2019, passim). O currículo da EJA faz parte do conjunto mais amplo do Currículo da Cidade composto por documentos específicos para cada etapa e modalidade de ensino oferecida pela rede municipal de São Paulo. O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos está alinhado ao Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, sem deixar de integrar as suas especificidades (SÃO PAULO, 2019, p. 12).

Embora não esteja explícito no documento a reformulação do currículo do município de São Paulo também foi realizada na esteira de adequação à Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, a referência para a elaboração foi a proposta Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO (SÃO PAULO, 2019, p.35), que também orienta a organização do currículo por habilidades e competências, ou seja, a EDS segue a mesma lógica da BNCC.

O documento dedica alguns parágrafos para fazer uma série de “reconhecimentos” sobre os demandantes da educação de jovens e adultos. Primeiramente, o reconhecimento de quem são os educandos da EJA e da negação do direito a educação. “(...) é fundamental reconhecer que os estudantes da EJA fazem parte dos milhões de Brasileiros privados dos bens simbólicos e materiais que a escolarização deveria garantir.” (SÃO PAULO, 2019, p.12). Na sequência, a proposta curricular justifica a existência da EJA pela demanda desta parcela da população que busca, na educação, a realização pessoal e o exercício amplo da cidadania. Ante o exposto compreendemos que o documento assume uma perspectiva de que a negação do direito à educação a esses jovens e adultos dificulta-lhes o percurso de vida individual e coletivamente.

Reconhece a necessidade de uma formação mais ampla para que os jovens e adultos possam ter uma participação melhor e maior na vida pública em uma sociedade globalizada e tecnológica. O texto ressalta que na atual sociedade, globalizada e tecnológica, são exigidos conhecimentos especializados. E que para compreender as muitas informações disponíveis nos diferentes meios de comunicação são necessárias habilidades de leitura escrita e cálculo. Ou seja, participar efetivamente da vida social exige algumas habilidades que são desenvolvidas no processo de escolarização (SÃO PAULO, 2019, p. 13).

Reconhece as atuais e crescentes exigências de maiores níveis de escolaridade para ter acesso a melhores postos de trabalho e, portanto, que é imprescindível que haja uma oferta adequada de educação ao grande contingente de jovens e adultos pouco escolarizados (SÃO PAULO, 2019, p.13).

Uma vez que compreendemos a “Educação para o desenvolvimento sustentável”, que o orienta este currículo, vinculada à pedagogia das competências e esta se insere no lema do “aprender a aprender”, recorremos a Duarte (2008, p. 11) para dizer que reconhecer a necessidade de uma formação ampla para a convivência social e as exigências de níveis mais altos de escolaridade para o trabalho, tende a “uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.”.

Reconhece que as ideias, conceitos e formas de compreensão do mundo que os educandos da EJA desenvolveram e desenvolvem em sua vivência fora da escola são fundamentais no seu processo de aprendizagem e precisam ser considerados (SÃO PAULO, 2019, p.13). Neste trecho a proposta curricular reforça dois aspectos do processo pedagógico que precisam ser desenvolvidos na educação de jovens e adultos, considerar e valorizar os conhecimentos e vivências prévias dos educandos. Tais conhecimentos e vivências alicerçam a construção de novos conhecimentos. Contudo, não basta reconhecer e valorizar, consideramos que a prática pedagógica precisa problematizar os conhecimentos que os educandos desenvolvem em suas vivências. É preciso ensinar os conhecimentos científicos para que os educandos possam compreender além do aparente.

Servimo-nos deste mesmo argumento para dizer que é insuficiente

(...) considera[r] as características específicas dos jovens e adultos matriculados nas Escolas da Rede Municipal de Ensino (RME): as diferenças étnico-raciais, deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, migrantes, imigrantes e refugiados, etc. (SÃO PAULO, 2019, p. 13).

Se a prática pedagógica não for elaborada para instrumentalizar os educandos para compreender de forma crítica a realidade, as condições de desigualdade e agir para transformar a realidade, será mais difícil superar os mecanismos de dominação.

O processo de elaboração do currículo assumiu como premissas: a continuidade (respeito ao processo de trabalho em curso nas escolas, evitando assim as rupturas comuns quando da mudança de administração); relevância (o currículo deve ser o documento utilizado cotidianamente pelos professores para orientar seu trabalho); colaboração (o documento foi elaborado em um processo dialógico considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos) e contemporaneidade (foco na formação de cidadãos para enfrentar os desafios do século XXI) (SÃO PAULO, 2019, p.13).

Na perspectiva da contemporaneidade

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos reforça as mudanças de paradigmas que a sociedade contemporânea vive, na qual um currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte ao que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade, não no sentido de aprender apenas conteúdos diferentes, mas sim de aprender conteúdos de diferentes maneiras (São Paulo, 2019, p. 14).

Novamente, a mudanças de paradigmas na sociedade são a justificativa para um currículo que como “campo aberto às diversidade”, mas que está organizado por habilidades e competências. Assim sendo, retomamos a reflexão de que o conceito de competência, numa perspectiva crítica, diz respeito a adaptar os trabalhadores às atuais relações sociais de produção (Ramos, 2003, p. 95).

O trabalho de elaboração aconteceu por meio dos Grupos de Trabalho (GT) formados por técnicos da Diretoria de EJA, do Núcleo Técnico de Currículo, da Divisão de Educação Especial, do Núcleo Técnico de Avaliação, pelos professores indicados por suas Unidades Educacionais e Divisões Pedagógicas, por representantes do MOVA-SP e pela equipe de assessoria dos componentes

curriculares. Entre abril e agosto de 2018, os Grupos de Trabalho reuniram-se e realizaram discussões, com reflexões das experiências docentes e das pesquisas nas diversas áreas do conhecimento. Nessa etapa foram elaborados os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem de cada conteúdo(SÃO PAULO, 2019, p.15).

Além das reuniões dos GTs aconteceram outras ações, dentre elas: o Seminário “A atualização do Currículo da Educação de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo” com o objetivo de apresentar o texto para a Rede Municipal. Este seminário iniciou as discussões de reformulação/adaptação do currículo da EJA municipal aos moldes da proposta “Currículo da Cidade” que já estava em vigor para o ensino das crianças e adolescentes. Realizou-se também uma consulta pública às escolas, e equipes das Diretorias Regionais de Ensino e Divisões Pedagógicas para recolher contribuições para o aperfeiçoamento dos documentos dos diferentes componentes curriculares (SÃO PAULO, 2019, p.15).

Dentre as ações citadas acima, nos foi possível consultar os dados⁷⁵ resultantes da enquete realizada com os profissionais. Embora o material esteja bruto, ou seja, sem textos explicativos, tabelas ou gráficos, pudemos compreender que foram elaboradas questões sobre os objetos de conhecimento definidos para cada área pelos Grupos de Trabalho e cabia aos respondentes atribuir uma nota que equivalia ao seu grau de concordância com o item. Consideramos interessante a enquete ter permitido a resposta coletiva, porque nos permite pensar que nas Unidades Educacionais onde optou-se por responder coletivamente houve mais um espaço e tempo de debate e reflexão sobre o currículo.

Posteriormente, houve uma “Leitura Crítica” do documento de cada componente curricular por pesquisadores das áreas de conhecimento. Realizadas as análises dessas contribuições pelas equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação e dos assessores dos diferentes componentes curriculares, a versão final do documento curricular da EJA da Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi apresentada (SÃO PAULO, 2019, p.15).

⁷⁵ Cf. em <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/enquetes-do-patio-digital/resource/ca9f2fe6-6acb-4763-9b13-402fb3ccb1fa?view_id=53fdcb15-4b63-4791-aa41-a31ca60d9040>

5.3.3 A proposta curricular: concepções e fundamentos

O documento “Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos” estabelece uma compreensão dos currículos como plurais, como orientadores, como não lineares, como processo permanente, no qual os professores são protagonistas, a equipe gestora é articuladora da ação e os estudantes são o elemento central. Vejamos como cada um desses fundamentos é apresentado no documento e o que entendemos seja o seu significado.

De acordo com o texto considerar que os Currículos são plurais significa reconhecer que envolvem uma diversidade de saberes, culturas, conhecimentos e relações que compõem uma rede de educação. E para contemplar toda esta diversidade foi imprescindível que a elaboração do Currículo da Cidade: EJA se realizasse a partir da escuta e da colaboração de estudantes, professores e gestores das escolas municipais (SÃO PAULO, 2019, p.17). Embora o documento não explicita a forma como esses diferentes sujeitos participaram da construção do currículo, entendemos que reconhecer esses diferentes grupos que compõem, e se relacionam, em uma rede de ensino aponta para um trabalho coletivo.

Dessa forma, entendemos que envolver os diversos segmentos da comunidade escolar faz-se a partir da compreensão do currículo como um “campo de atividade para múltiplos agentes, com competências divididas em proporção diversa, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso.” (SACRISTÁN, 2017, p. 99). E o entendimento do currículo como algo que é construído implica que as deliberações sejam discutidas abertamente pelos diversos agentes nele envolvidos: educadores, educandos, famílias, lideranças sociais, intelectuais com o objetivo de evitar que se torne uma simples reprodução de decisões implícitas (Idem, p. 100).

A compreensão de que os Currículos são orientadores exige reconhecer que possuem a intencionalidade de orientar e oferecer diretrizes para o processo de ensino aprendizagem que se desenvolve no cotidiano escolar com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal de Ensino (SÃO PAULO, 2019, p.17).

Tomemos a questão trazida por Apple (2006) para explicitar nosso entendimento

(...) as escolas como instituições sociais incorporam tradições coletivas e intenções humanas que, por sua vez são os produtos de ideologias sociais e econômicas identificáveis. Assim nosso ponto de partida pode ser mais bem colocado na questão: “*De quem* são os significados coletados e distribuídos por meio dos currículos abertos e ocultos nas escolas?” (APPLE, 2006, p.84, grifo do autor).

Seguindo a nossa linha de raciocínio de que a educação das camadas populares está vinculado a um projeto de dominação da elite, temos presenciado seus representantes vencer algumas disputas nas dos significados a serem distribuídos. Dessa forma, as políticas educacionais e o currículo, como parte delas, visa muito mais fortalecer o pensamento hegemônico do que a emancipação dos alunos. Historicamente, a escolarização tem sido atribuída a função de formar para o trabalho, objetivando o retorno econômico. Consideramos que, no caso específico da educação de pessoas jovens e adultas, o trabalho é uma categoria importante, que perpassa este processo. Entretanto, a luta tem sido para que esta educação não se limite à formação estrita para o trabalho, um treinamento profissional, mas que seja uma educação que forme o cidadão de forma ampla para que ele possa intervir criticamente na sua forma de viver.

No caso da proposta curricular do município de São Paulo, há espaço para que esta formação ampla seja feita. E ainda que explicitamente não houvesse, sabemos que nenhuma política é implementada tal qual está descrita nos documentos oficiais, ela sofre interferências dos envolvidos na sua implementação e do contexto sócio histórico. Portanto, consideramos como fundamental no desenvolvimento de uma proposta curricular não perder de vista que há nela uma intencionalidade e identificar a que grupos ela se vincula. E mais do que isso inserir no currículo os conteúdos e saberes necessários aos educandos, ou seja, inserir os significados coletivos desse grupo no processo de ensino aprendizagem.

E entendê-los como não lineares quer dizer que estão vinculados ao dia a dia da prática pedagógica, que envolve uma série de decisões que propiciam aprendizagens concomitantes e interconectadas. Assim sendo ele não pode ser definido a priori sem considerar o cotidiano escolar (SÃO PAULO, 2019, p. 18). A formulação e a prática pedagógica a partir de um currículo compreendido como não linear implica entender que o conhecimento é construído na relação dos seres humanos ente si e com o mundo. E que o processo de construção do conhecimento parte, sempre ou quase sempre, de uma necessidade que precisa ser satisfeita.

Disto advém a importância dos saberes escolares fazerem sentido para os educandos. Um currículo não linear envolve ainda ter clareza de que as pessoas não passam a conhecer de uma vez só, há um processo de aproximação do objeto, construção de relações que vão sendo ampliadas em quantidade e qualidade. E esse processo se faz por meio do agir-pensar-agir (BRASIL, 2006, passim).

Dessa forma, os currículos são processos permanentes e não um produto acabado, porque envolvem uma constante tomada de decisões e negociações, a partir da prática pedagógica que se desenvolve.

Os “Currículos são processos permanentes e não um produto acabado” (São Paulo, 2019, p. 18). Embora seja o documento orientador do Projeto Político Pedagógico das escolas, deve ser sempre revisado e atualizado para se adequar às novas necessidades de aprendizagem e novas reflexões sobre o conhecimento e o seu processo de construção.

Embora a função do currículo não seja a de fechar-se à criatividade e à inovação, sua característica mais fundamental é a clareza com que enuncia princípios e que cria clima e roteiros instigantes ao diálogo, à aprendizagem e à troca de experiências mediadas por conhecimentos amplos e significativos da história (São Paulo, 2019, p. 18).

Nesse sentido, há que se considerar que o currículo é colocado em prática por meio de uma ação pedagógica que resulta de diversas influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias e, portanto possui a característica de ser um objeto elaborado em processo complexo e também transformado e construído nesse processo (SACRISTÁN, 2017, p.100). Assim sendo, não se pode perder a perspectiva de que a proposta curricular precisa ser sempre revista e atualizada dentro da dinâmica das relações que acontecem dentro da escola e das relações da escola com a comunidade local.

Na concepção adotada pelo Currículo da Cidade, os professores são protagonistas do currículo, ou seja, são os responsáveis por contextualizar e significar os aprendizados com seus conhecimentos e práticas, e pelo relacionamento que estabelecem com os alunos. Os professores precisam saber e reconhecer que são protagonistas do processo. Nesse sentido, a efetiva participação dos docentes, fazendo propostas e integrando os grupos de trabalho de formulação

do Currículo da Cidade foi uma ação fundamental para alicerçar este protagonismo (SÃO PAULO, 2019, p.18).

Neste contexto dinâmico, a equipe gestora escolar tem a função importantíssima de articular os docentes para que coletivamente reflitam sobre as formas mais eficientes para dar significado aos conteúdos, tendo em vista os educandos com os quais trabalham (Idem, p. 19). É importante ressaltar a relação de influência recíproca entre os docentes e o currículo, uma vez que “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos” (SACISTÁN, 2017, p.165). Considerando que o currículo relaciona-se com a cultura que os alunos têm acesso, o educador é o responsável por analisar os significados mais substanciais de tal cultura que trabalhará com os educandos (Idem).

E os educandos, na concepção adotada, são o elemento central do currículo visto que seu objetivo é oferecer condições e garantir a aprendizagem e desenvolvimento pleno de cada um deles. Dessa forma os currículos precisam dialogar com a realidade dos educandos a que se destina, é preciso considerar seus interesses, necessidades e expectativas. Em uma sociedade que modifica-se constante e rapidamente, o currículo não pode ser algo limitado a uma formação imediatista para o mercado de trabalho, ao contrário, precisa formar integralmente as pessoas para serem capazes de responder aos desafios que vida cotidiana vai lhes apresentar (São Paulo, 2019, p. 19).

E o que significa ter os educandos como elemento central dos currículos? Defendemos que isto significa pensar e planejar a prática educativa a partir da seguinte questão: o que está acontecendo com os jovens e adultos populares demandantes da EJA? Como vivem? O que lhes inquieta? Portanto, a EJA imprescindivelmente precisa ser uma educação para jovens e adultos concretos, inseridos em contextos concretos, com histórias de vida concretas. E frente a crescente segregação, vulnerabilidade, falta de horizontes e limitação das alternativas de liberdade dos jovens e adultos populares, a EJA necessita configurar-se como uma política afirmativa desse coletivo (ARROYO, 2007, passim).

O “Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos” assume três fundamentos, que apresentaremos a seguir, são eles: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva. Consideramos que esses fundamentos formam uma unidade que indica a intenção da proposta curricular de orientar a prática pedagógica para uma formação ampla das pessoas jovens e adultas. respeitando sua relação com o

conhecimento e os significados construídos a partir do contexto em que vivem e buscando atender as suas necessidades específicas para aprender.

O documento ressalta que a Educação Integral não se define pelo tempo na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, dada pela sua possibilidade de articulação dos conteúdos e conhecimentos superando a fragmentação e a abstração que domina o conhecimento escolar (SÃO PAULO, 2019, p. 20). Conforme apontamos, anteriormente, educação integral diz respeito à formação do ser humano no seu todo, é a busca de uma formação que vai além da aprendizagem e do domínio dos conteúdos escolares. Relaciona-se com aprender os conteúdos e a partir desse processo ampliar a capacidade de refletir, decidir e intervir na realidade na qual se vive. Portanto, compreendemos que assumir a educação integral como um fundamento significa estabelecer um processo de ensino aprendizagem dialógico que incentive o protagonismo dos educandos na ação de aprender e, principalmente, a partir dessa aprendizagem intervir no seu contexto de vida.

Outro fundamento do currículo é o conceito de Equidade que implica concebê-lo como um espaço aberto à diversidade, que diz respeito não apenas a aprender a partir da relação que o educando estabelece com o conteúdo, mas, sobretudo às diferentes formas de aprender de cada um na relação com seus contextos de vida. Portanto, para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os educandos. “Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem.” (SÃO PAULO, 2019, p. 23). Entendemos que este fundamento relaciona-se intimamente com o que expusemos sobre a intencionalidade de uma proposta curricular, ou seja, os significados coletivos da comunidade local precisam se fazer presentes, e mais do que isso o processo de construção desses significados precisam ser conhecidos e respeitados pelos educadores. Pensamos que este fundamento exige do educador uma ação constante de conhecer os educandos e como eles aprendem e se relacionam com o conhecimento, a partir de que referências concretas de sua existência eles compreendem o mundo.

O terceiro fundamento adotado pelo Currículo da Cidade é a Educação Inclusiva, que em diálogo com o conceito de equidade no que tange trabalhar com a

diversidade, exige um trabalho articulado, coletivo e intersetorial (SÃO PAULO, 2019, p. 25). Consideramos que o fundamento da educação inclusiva vai além de uma prática pedagógica que visa atender as necessidades especiais, físicas ou mentais, dos jovens e adultos. Em outras palavras, educação inclusiva significa reconhecer as diversidades que envolvem a situação de vida dos educandos da EJA e a partir desse reconhecimento acolhê-las e inseri-las na ação pedagógica para promover uma aprendizagem efetiva.

A partir dessa concepção e fundamentos, o processo de elaboração do currículo chegou à construção da Matriz de Saberes que orienta desde o órgão gestor aos professores sobre o seu papel na garantia de saberes no momento de escolher e organizar as aprendizagens fundamentais da Educação Básica. A Matriz de Saberes está referenciada nos seguintes elementos:

1. Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.
2. Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI.
3. Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.
4. Valores fundamentais da contemporaneidade.
5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade (São Paulo, 2019, p. 28s).

Em linha gerais, o que denomina-se aqui como Matriz de Saberes assemelha-se às Competências Gerais da Educação Básica da BNCC e desdobra-se em nove itens: 1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo; 2. Resolução de Problemas; 3. Comunicação; 4. Autoconhecimento e Autocuidado; 5. Autonomia e Determinação; 6. Abertura à Diversidade; 7. Responsabilidade e Participação; 8. Empatia e Colaboração; 9. Repertório Cultural (SÃO PAULO, 2019, p. 31).

A título de comparação e para comprovar nossa afirmação tomemos o item 5 da Matriz de Saberes e a competência número 6 da BNCC

5. Autonomia e Determinação

Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;

Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo (São Paulo, 2018 p.32).

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p.9).

Ambas colocam sobre o educando a responsabilidade de agir com autonomia, fazer escolhas, realizar os seus projetos pessoais e profissionais, exercer a cidadania a partir dos conhecimentos/saberes e vivências adquiridos nos processo escolar. Surge-nos uma questão em uma sociedade desigual, cujo conceito de cidadania vincula-se à capacidade de consumo; o mundo do trabalho não tem espaço para todos e projeto de vida, muitas vezes, significa empreendedorismo, apreender os conteúdos escolares é suficiente para mudar as condições materiais de existência?

Seguindo a lógica de organização da BNCC o currículo define os Temas Inspiradores que são os temas transversais contemporâneos. Entretanto, diferente das outras propostas analisadas, o currículo do município de São Paulo incorpora como temas transversais contemporâneos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos na Agenda 2030 da ONU. A Agenda é um plano de ação que envolve cinco aspectos, os 5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parceria (São Paulo, 2019, p.33).

Dentro desses aspectos se distribuem os dezessete objetivos: Erradicação da pobreza; Fome zero e agricultura sustentável; Saúde e bem-estar; Educação de qualidade; Igualdade de gênero; Água potável e saneamento básico; Energia limpa e acessível; Trabalho decente e crescimento econômico; Indústria, inovação e infraestrutura; Redução das desigualdades; Cidades e comunidades sustentáveis; Consumo e produção responsáveis; Ação contra a mudança global do clima; Vida na água; Vida terrestre; Paz, justiça e instituições eficazes; Parcerias e meios de implementação (Idem, p. 34).

Na verdade, ao incorporar os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) o Currículo da Cidade está adotando a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO (São Paulo, 2019, p.35).

A implementação da aprendizagem para os ODS por meio da EDS vai além da incorporação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no currículo escolar, com contornos precisos para cada ciclo de aprendizagem, idade e componente curricular, incluindo, também, a integração dos ODS em políticas, estratégias e programas educacionais; em materiais didáticos; na formação dos professores; na sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem (São Paulo, 2019, p. 36).

Em suma, podemos dizer que a Secretaria Municipal de São Paulo está transformando um programa da UNESCO em política educacional, o que representa assumir uma perspectiva de alívio das desigualdades.

Na parte final o item “Um Currículo pensado para a EJA da Cidade de São Paulo” apresenta os questionamentos que fomentaram o debate entre os diferentes atores que participaram do processo de elaboração.

(...) quem são os sujeitos que demandam a EJA na cidade? Quais experiências de vida esses estudantes trazem para o ambiente escolar? Qual o ponto de partida para seu retorno à escola? Como trabalhar os conteúdos escolares de modo a atribuir significado em uma perspectiva interdisciplinar?(SÃO PAULO, 2019, p. 45).

Podemos dizer que essas questões são necessárias, conforme aprendemos com Arroyo (2007, p. 7), para que a EJA seja uma educação para jovens e adultos concretos, em contextos e com histórias também concretas. Entretanto, nos perguntamos se há formas de superar as contradições de um currículo fundamentado na Educação para o Desenvolvimento Sustentável para realizar uma prática pedagógica crítica visando a transformação social.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos afirma que a interdisciplinaridade e interculturalidade são temáticas e estratégias que direcionam e constituem a proposta curricular, cuja fundamentação legal encontra-se, dentre outros documentos, na CF 1988, na LDB 9394/1996, Estatuto da Criança e do Adolescente (1999), no Parecer CEB 11/2000 e nos documentos Currículo da Cidade: Ensino Fundamental (2017) (São Paulo, 2019, p. 46).

Ainda sobre os fundamentos, a proposta assume o diálogo na acepção freiriana como estratégia vital para inserir os educandos no processo de ensino aprendizagem. E ressalta a importância de acolher a diversidade cultural e

geracional para que o retorno à escola não se torne simplesmente o cumprimento de uma etapa da escolarização, mas, ao contrário, seja um tempo de formação e ampliação das possibilidades de inserção na vida social (SÃO PAULO, 2019, p. 46). A que se considerar que o diálogo na perspectiva freiriana implica uma relação entre educando e educador baseada na horizontalidade, na amorosidade, no respeito (Freire, 1987).

O documento encerra-se com o item “Currículo da Cidade na Prática” que trata da implementação da proposta e da gestão curricular. Tal implementação deverá acontecer por meio de uma revisão do PPP da unidade escolar à luz da proposta curricular para incorporá-la ao trabalho cotidiano. Este processo de implementação também envolve a formação de professores com o objetivo de promover a apropriação da proposta para que possam colocá-la em prática. Há a necessidade de realizar a escolha de materiais didáticos alinhados ao Currículo da Cidade a partir de uma análise realizada pelo corpo docente e equipe gestora. Outro aspecto dessa implementação é revisão dos processos e instrumentos de avaliação (SÃO PAULO, 2019, p. 54).

E por fim a Gestão Curricular, que diz respeito à maneira como a equipe gestora e o corpo docente planejam, interpretam e desenvolvem a proposta curricular considerando os estudantes com quem trabalham (Idem, p. 55). Consideramos que este item final do documento apresenta ações fundamentais para que a reformulação curricular seja bem sucedida, porque compreendemos que não é possível mudar o currículo sem uma revisão da prática que passa pela revisão do PPP, e uma formação dos docentes especificamente para conhecer e compreender a nova proposta curricular. Igualmente importante é realizar uma escolha de materiais que estejam em sintonia com o novo currículo e também uma revisão dos instrumentos de avaliação que também estejam em acordo com os objetivos propostos.

Em síntese, consideramos preocupante que a elaboração do documento Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos tenha sido pautada na lógica da pedagogia das competências e assuma perspectiva da Educação para o Desenvolvimento Sustentável porque visam a adaptação do trabalhador educando e o alívio das desigualdades. Dessa forma, o currículo contribui para a disseminação do pensamento da classe dominante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação partiu do pressuposto de que a educação da classe trabalhadora, em específico a educação de jovens e adultos como modalidade marcada pelo recorte classe, faz parte do projeto de dominação da classe burguesa. Para tanto buscamos identificar os fundamentos ideopolíticos das propostas curriculares para a EJA em vigor em três capitais Brasileiras – Manaus, São Luís, São Paulo.

E o que encontramos? A partir de 2017, com a aprovação da BNCC do Ensino Fundamental os estados e municípios Brasileiros realizaram revisões/reformulações/elaboraões de suas propostas curriculares. E embora a Educação de Jovens e Adultos tenha ficado a margem dessa política, este documento foi utilizado como referencial para reformular também os currículos da EJA.

Interessa-nos reforçar, que no processo contraditório de elaboração da BNCC predominou o ideário do setor privado. Em outras palavras, a Base Nacional Comum Curricular é a expressão daquilo que os representantes do capital querem que a classe trabalhadora aprenda. Nesse ideário “A ‘pedagogia das competências’ passa a ser evocada como fundamento epistemológico da formação escolar (...)” (Malanchen; Santos, 2020, p.9).

E o que significa elaborar um currículo conforme a pedagogia das competências? Significa que os currículos priorizam métodos, valores, atitudes. Nessa perspectiva, a educação se afasta do ensino dos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade que nos permitem construir uma visão crítica do mundo e prioriza os conhecimentos por um viés pragmático de formação para atender as necessidades imediatas de adaptação dos trabalhadores às exigências de formação para a sociabilidade capitalista.

A ideia que se difunde quanto à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais

importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2006, p. 221 apud Malanchen; Santos, 2020, p. 9).

Nesse sentido, o discurso hegemônico e idealista de que a educação possibilita de mobilidade social prevalece, ou seja, passar pelo processo de escolarização por si só é mudar as condições materiais de vida do educando. E se essa mudança não acontece é porque falta qualidade na educação pública, as escolas não oferecem condições, os professores estão mal preparados, e educandos não se esforçaram o suficiente. Nesse discurso, as condições materiais de existência dos sujeitos educandos, educadores são desconsideradas. E não fica explícita a apropriação que os grupos privados vêm fazendo da educação pública.

Entretanto, esse discurso hegemônico sempre encontrou, encontra e encontrará a resistência dos educadores que na luta histórica por educação pública e de qualidade social para todos conseguiu e consegue avanços, impede recuos e perdas de direitos. Em cada tempo histórico, conforme a correlação de forças, as disputas são mais ou menos intensas, mas sempre presentes.

Em cada tempo histórico as lutas na educação vão ganhando seus contornos e formas. Com a Constituição Federal de 1988, com a LDB 9394/1996, com o Parecer CEB/CNE nº11/2000 a educação de jovens adultos foi proclamada e reconhecida como direito. Entretanto, na sociedade capitalista, a distribuição dos bens culturais é desigual, a igualdade perante a lei é insuficiente para que o direito dos jovens e adultos trabalhadores se efetive. Muitas são as lutas necessárias.

E podemos afirmar que lutas e disputas se fizeram presentes na construção das políticas que analisamos. E, embora as propostas curriculares de Manaus, São Luís e São Paulo para a EJA não tenham escapado do alinhamento à BNCC não se constituem em última análise em submissão direta à pedagogia das competências. Na análise que fizemos dos documentos curriculares conseguimos evidenciar nelas várias contradições que refletem as lutas e disputas presentes no processo de revisão/elaboração.

Assim reforçamos a perspectiva de que a construção e implementação de políticas são marcadas por contradições. E no campo da EJA a luta e a resistência que buscam subverter a ordem para defender o que de fato interessa à educação dos trabalhadores, seus sujeitos de direito, tornam ainda mais fortes e potentes tais

contradições. Portanto, refletindo sobre o nosso objeto de estudo, a luta tem sido para construir propostas curriculares na perspectiva da emancipação do jovem, adulto trabalhador educando da EJA. Luta essa, histórica e coletiva, que se faz no contexto da luta de classe, na luta pelos direitos da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Katriny Alves de. **Movimentos de EJA em Manaus: matrizes históricas e constitutivos éticos (2006-2011)**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2013. Disponível em: <<http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/3390>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

ALMEIDA, Alderico José Santos. A organização social dos caixeiros pela educação profissional em São Luís. **Revista Eletrônica Oab/RJ**, Rio de Janeiro, Edição Especial , Reforma Trabalhista , s. p. , maio 2017. Disponível em: <https://revistaeletronica.oabRJ.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Alderico-Jos%C3%A9-Santos-Almeida.pdf77>. Acesso em: 27 jul. 2023.

AMAZONAS. Estado do Amazonas. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Referencial Curricular Amazonense: ensino fundamental anos iniciais**. Manaus: MEC/UNDIME/CONSED/SEDUC, 2020. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>. Acesso em: 16 nov. 2021.

ARROYO, Miguel G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007. Disponível em: www.reveja.com.br Acesso em: 20/08/2007

BARREYRO, Gladys Beatriz. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 38, p. 175-191, dez. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 ago. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300012>.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 207-245.

BELÉM. Sudam - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia. Ministério do Desenvolvimento Regional. **Sistematização da produção bibliográfica do programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia - POLAMAZÔNIA**. Belém: Sudam, 2019. Disponível em: <http://repositorio.sudam.gov.br/sudam/biblioteca/catalogos-bibliograficos/polamazonia.pdf/@@download/file/Polamaz%C3%B4nia.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 107 de 02/07/2020**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Publicação original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jun. 2017

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm>. Acesso em 05 Nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em 07 out. 2020.

BRASIL. **Cadernos EJA 5: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. BRASIL.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, out. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>.

CABRAL, Maria Regina Martins. **Educação e trabalho para além do horizonte do mercado e das oligarquias**: a experiência do Portal da Educação na implantação de projetos educativos e de dinamização sociocultural e econômico-social na baixada maranhense. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-18122014-104549. Acesso em: 2023-08-14.

CABRAL, Maria Regina Martins. **O protagonismo da EJA no Maranhão**: perdidos e achados da história oficial. 2018. Blog da autora - ad-MIRAR a educação maranhense. Disponível em: <https://admirareducacaomaranhense.wordpress.com/2018/12/07/texto-i-o-protagonismo-da-eja-no-maranhao-perdidos-e-achados-da-historia-oficial/>. Acesso em: 07 set. 2022.

CALICCHIO, Vera. Atos Institucionais. In: PAULA, Christiane Jalles de; LATTMAN-WELTMAN, Fernando (Coord.) **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro** [Online]. Fundação Getúlio Vargas (FVG) / Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), 2010. Disponível em: <<https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/atos-institucionais>>. Acesso em: 23 Fev. 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação: seis anos de descumprimento**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2020/materiais/BALANCO_14052020.pdf?fbclid=IwAR26Gn88m4mpXZh_fMbZ2iyUZ29Swun2IVQGjL5-ZMDF9STmL4PxN-ADDQk>. Acesso em 15 Set. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. **Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza**. Niterói: Intertexto, 2001.

CORTE, L. C.; ROGGERO, R. Um Recorte Histórico das Políticas da Educação de Jovens e Adultos no Município de São Paulo para Pensar: Os Desafios Contemporâneos Dessa Modalidade De Ensino. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 2, 29 ago. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2016.v1.n2.%p>> Acesso em: 02. abr. 2021.

COSTA, Marcelo. Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA). In: PAULA, Christiane Jalles de; LATTMAN-WELTMAN, Fernando (Coord.) **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro** [Online]. Fundação Getúlio Vargas (FVG) / Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partidos-politicos-extincao>>. Acesso em: 03 Fev. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

DA SILVA, Analise de Jesus. A pauta nacional da EJA. In: DA SILVA, Analise de Jesus; OLIVEIRA, H. S. (Org.). **Caderno de Textos - I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2017. p. 22-32.

DI PIERRO, MARIA CLARA; JOIA, ORLANDO; RIBEIRO, VERA MASAGÃO. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>.

DO MOVA-SP ao MOVA-Brasil. In: GADOTTI, Moacir (org.). **MOVA-Brasil 10 anos: movimento de alfabetização de jovens e adultos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. p. 25-46.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação Brasileira. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/523164> Acesso em: 04 mai. 2016.

DREIFUSS, René Armand. A ação de classe da elite orgânica: a campanha ideológica da burguesia. In: _____. **1964: A conquista do Estado**. Ação Política, Poder e Golpe de Classe. Petrópolis: Vozes, 5 ed., 1987. p. 229-279.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. In: _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 5-16.

FEITOZA, Ronney da Silva. **Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na perspectiva da Educação Popular no Amazonas**: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos. 2008. 450 f. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: <<https://proex.ufop.br/documentos/biblioteca>> Acesso em: 02 out. 2021.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Florestan; PEREIRA, João Baptista Borges; NOGUEIRA, Oracy. A questão racial Brasileira vista por três professores. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 168-179, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13491/15309>> Acesso em: 04 dez 2019

FIGUEIREDO, Marcelo. Transição do Brasil Império à República Velha. **Araucaria**. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, año 13, nº 26. Segundo semestre de 2011. Pp. 119–145. Disponível em: <<https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/viewFile/1377/1257>> Acesso em: 10 jun. 2019.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências. **Proposições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 103-121, Dec. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072014000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407506>

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil – 1964/1985: um estudo sobre a política educacional**. 1990. 444f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251894>>. Acesso em: 13 Jan. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. da G. M. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS Revista Científica** [online]. 2009, 11(1), 23-38ISSN: 1517-1949. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512097002>>. Acesso em: 07 Fev. 2020.

HADDAD, S.; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In: BRZEZINISK, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 130-148.

HADDAD, Sérgio (Resp.). Diagnóstico do ensino supletivo no Brasil – período de 1971-1985: Relatório Final. São Paulo: **Cedi**, 1987. 187 p. + anexos no v.2. 2 v. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1823/80.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15 dez. 2018.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINISK, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 111-127.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos: 1964 – 1985**. Tese. 1991. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estado-e-educacao-de-adultos-1964-1985-\(\)-sergio-haddad.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estado-e-educacao-de-adultos-1964-1985-()-sergio-haddad.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire e o papel das agências de cooperação europeias no apoio à educação popular no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 123-141, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 20 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407507>.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>.

IBGE. Educação 2018. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em 28 fev. 2020.

IMESC - Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Ilha do Maranhão**. São Luís: IMESC, 2021. (Enciclopédia dos Municípios Maranhenses). Disponível em: <https://imesc.ma.gov.br/portal/Post/view/territoriais/498>. Acesso em: 10 ago. 2023.

KUENZER, Acácia Z. O trabalho como princípio educativo. **Caderno de Pesquisa**, n. 68, fevereiro, 1989, p. 21-28.

LAMARÃO, Sérgio. Partidos Políticos (extinção). In: PAULA, Christiane Jalles de; LATTMAN-WELTMAN, Fernando (Coord.) **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro** [Online]. Fundação Getúlio Vargas (FVG) / Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partidos-politicos-extincao>>. Acesso em: 03 Fev. 2020.

LIMA, Marcelo et al. PRONATEC: para que e para quem?. **HOLOS**, [S.l.], v. 8, p. 183-201, dez. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7001>>. Acesso em: 07 out. 2020. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2018.7001>.

Linha do tempo da resistência à ditadura militar no Brasil (1960-1985). **Estud. av.**, São Paulo, v. 28, n. 80, p. 153-184, Apr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142014000100014>.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F. O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década. [S. l.: s. n.], [2015?] Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/texto1margaridamiriam.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos: após 20 anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687/706>> Acesso em: 29 jul. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v10i19.687>

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90 – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Trabalho apresentado na **21ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu-MG, set. 1998. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf> Acesso em 07 jul. 2020.

MANAUS. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Nossa história: SEMED. SEMED.** [2021]a. Disponível em: <https://semed.Manaus.am.gov.br/nossa-historia/>. Acesso em: 22 nov. 2021.
MANAUS. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Rede Pública de Ensino de Manaus.** Manaus, 2021b. Disponível em: <https://semed.Manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Proposta-pedagogica-EJA.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MANAUS. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Programas e Projetos: SEMED. SEMED.** [2021]c. Disponível em: <https://semed.Manaus.am.gov.br/programas-e-projetos/>. Acesso em: 27 out. 2021.

MANAUS. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Semed dá boas-vindas aos alunos do Cemeapi em parceria com a Universidade da Terceira Idade**. 2019. Disponível em: <https://semed.Manaus.am.gov.br/semed-da-boas-vindas-aos-alunos-do-cemeapi-em-parceria-com-a-universidade-da-terceira-idade/>. Acesso em: 22 dez. 2021.

MANAUS. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **SEMED realiza encerramento do ano letivo do PROMEAPI**. 2017. Disponível em: <https://semed.Manaus.am.gov.br/semed-realiza-encerramento-do-ano-letivo-do-promeapi/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MARTINS, Airam Regina de Aquino; INNOCÊNCIO, Mariângela Tostes. Qualidade da educação na EJA: diálogos a partir de Paulo Freire. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 4., 2012, Niterói. **Livro de Resumos**. Niterói: UFF, 2012. v. 1, p. 200-2001.

MARTINS, Lenize de Oliveira. **Movimentos de EJA em Manaus: matrizes históricas e constitutivos éticos (2000-2010)**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2012. Disponível em: <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/2802>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 21 ed., 2002.

MOREIRA, Maria Ester Lopes. Diretas Já. In: PAULA, Christiane Jalles de; LATTMAN-WELTMAN, Fernando (Coord.) **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro** [Online]. Fundação Getúlio Vargas (FGV) / Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), 2010. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/diretas-ja>>. Acesso em: 05 Fev. 2020.

NASCIMENTO, A. T.; MORAIS, M. A. F. O MARANHÃO NOS TRILHOS DO AVANÇO?: um estudo das transformações espaço-temporais da indústria maranhense na sociedade capitalista do tempo flexível. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 16, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/125>. Acesso em: 28 jul. 2023.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2015.

PREFEITURA de São Luís. [2022]. Disponível em:

https://www.wikiwand.com/pt/Prefeitura_de_S%C3%A3o_Lu%C3%ADs. Acesso em: 16 ago. 2022.

RAMOS, Marise N., A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes. In: CARVALHO, Maria Lucia M de (org.), **Cultura, Saberes e Práticas: Memórias e Histórias da Educação Profissional**, São Paulo: Centro Paula Souza, 2011, p. 15-33. Disponível em:

http://www.cpscetec.com.br/memorias/arquivos/cultura_saberes_praticas.pdf> Acesso em: 10 out. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2003, v. 1, n. 1, pp. 93-114. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>>. Acesso em 23 out. 2021. Epub 06 Nov 2012. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>.

RUMMERT, Sonia. A educação de jovens e adultos trabalhadores Brasileiros no século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, v.2, p.35-50, 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/a-educacao-de-jovens-adultos-Brasileiros-sec-xxi.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2017

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SALLES, Ricardo Henrique. O Império do Brasil no contexto do século XIX. Escravidão nacional, classe senhorial e intelectuais na formação do Estado. **Almanack**, Guarulhos, n. 4, p. 5-45, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-46332012000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320120401>.

SANTOS, Denise Dias dos; ALMEIDA, Natália Frizzo de. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO POLÍTICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (SP): UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. **e-Mosaicos**, [S.l.], v. 9, n. 22, p. 03-14, out. 2020. ISSN 2316-9303. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/45110/35477>>. Acesso em: 21 jun. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.45110>.

SANTOS, Wanderlei Guilherme dos. **Cidadania e justiça: a política social na ordem Brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SÃO LUÍS. PREFEITURA MUNICIPAL. **Plano Municipal de Educação de São Luís - 2015/2024**. São Luís: S/Editora, 2015. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação de Jovens e Adultos: Tecnologias para Aprendizagem**. – São Paulo: SME / COPED, 2019, Parte 1 Introdutório, p. 11-64. SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ed. rev. e ampl., Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 29, n. 2, nov. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufgrs.br/index.php/rbpaee/article/view/43520>>. Acesso em: 10 abr. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.21573/vol29n22013.43520>.

SAVIANI, Dermeval. A trajetória da LDB atual. In: **A Lei da Educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**, 13 ed. rev. atual. e ampl., Campinas, SP: Autores Associados, 2016b, p.44-205.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016a. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso: 02 mar. 2017.

SOARES, Leôncio José Gomes. O contexto em que surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. In: _____. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-23.

SOUZA, Leno Barata. Cidade flutuante: uma Manaus sobre as águas. **Urbana: Rev. Eletrônica Cent. Interdiscip. Estud. Cidade**, Campinas, v. 8, n. 2[13], p. 115-146, Não é um mês valido! 2016. <https://doi.org/10.20396/urbana.v8i2.8642607>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/view/8642607>. Acesso em: 14 nov. 2021.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000100002>.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jun. 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013. Disponível em <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242> Acesso em 04 ago. 2020.

VIEIRA, Sofia L. A educação nas constituições Brasileiras: texto e contexto. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007 Disponível em: <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749/725>> DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749> Acesso: 01 Ago. 2008.