

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DA ESCOLARIDADE TARDIA À EDUCAÇÃO NECESSÁRIA:
ESTUDO DAS CONTRADIÇÕES NA EJA EM GUARAPUAVA – PR.**

**CURITIBA
2006**

MÁRCIO LUIZ BERNARDIM

**DA ESCOLARIDADE TARDIA À EDUCAÇÃO NECESSÁRIA:
ESTUDO DAS CONTRADIÇÕES NA EJA EM GUARAPUAVA – PR.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Mudanças no Mundo do Trabalho, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias.

**CURITIBA
2006**

B518 Bernardim, Márcio Luiz.
Da escolaridade tardia à educação necessária : estudo das
contradições na EJA em Guarapuava - PR / Márcio Luiz
Bernardim. – 2006.
148 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Orientador: Prof. Dr. Graciliano da Silva Dias.
Bibliografia: f. 115-122

1. Educação de adultos. 2. Alfabetização de adultos. 3.
Trabalhadores - Educação. I. Título.

CDD: 374

MÁRCIO LUIZ BERNARDIM

**DA ESCOLARIDADE TARDIA À EDUCAÇÃO NECESSÁRIA:
ESTUDO DAS CONTRADIÇÕES NA EJA EM GUARAPUAVA – PR.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pela Comissão formada pelos professores:

Orientador:

Dr. Gracialino da Silva Dias
Setor de Educação da UFPR

Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira
Programa de Mestrado em Educação da UTP

Dr. Nilson Marcos Dias Garcia
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Educação da UTFPR

Curitiba, 20 de novembro de 2006.

DEDICATÓRIA

Aos **trabalhadores e trabalhadoras** deste e de todos os tempos, que mesmo marginalizados, continuam a garantir a produção da vida da sociedade inteira.

Aos **educadores e educadoras**, que dentro ou fora da escola, promovem a construção de um horizonte melhor para todos, aí incluídos os trabalhadores e trabalhadoras.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão a todos que comigo conviveram nesse período de aprendizado: os colegas de turma, os professores e os funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Agradecimento especial aos Professores Nilson e Naura, que gentilmente aceitaram participar da minha Banca, contribuindo com suas valiosas críticas e sugestões para a melhoria do estudo.

Minha gratidão ao Professor Gracialino, que num esforço contra-hegemônico, e mesmo estando desobrigado, decidiu honrar seu compromisso, orientando-me e conduzindo-me até onde cheguei. Tive o privilégio de vivenciar e aprender com sua dedicação, seu espírito combatido e sua renúncia pessoal para aderir à luta pela causa dos trabalhadores. A educação escolar ganha mais sentido quando vemos entre seus baluartes pessoas como o Prof. Gracialino. Também quero externar minha gratidão a seus familiares: à mãe, à esposa Vera e às pequenas Laís e Alice.

À Direção, em especial à Prof^a Sirlei B. Pape, à Pedagoga Nádia Sanches, à ex-diretora Profa. Maria da Graça, enfim, aos professores, funcionários e alunos-trabalhadores do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Guarapuava – CEEBJA, pela compreensão da importância desta pesquisa, pelo acolhimento carinhoso e pela atenção dispensada.

Aos colegas da Unicentro, principalmente aqueles que acompanharam a minha luta para superar as dificuldades naturais ou que foram inadvertidamente colocadas no meu caminho.

Aos que se empenham para o mesmo fim, meus colegas mestrandos Luigi e Maria Helena, pela troca de material de estudo, pelas discussões a respeito da Educação e pela oportunidade de amadurecimento que a convivência nos tem proporcionado.

A inquietude permanente, associada à faina diária para a manutenção da vida, tem-me privado de momentos preciosos com aqueles que estimo. Agradecimento aos familiares, amigos e colegas de trabalho.

Por outros motivos também preciso agradecer àqueles que me deram apoio durante as viagens: Airton, Raquel, Lindamir, João Paulo, Amilton, Rosevera, Renato, Vani. Obrigado pelo auxílio, acolhida e transporte.

Apesar de tudo, as perdas são inevitáveis, e nesse período elas foram muitas: meu amigo de infância e compadre, Armando Crissi; meu amigo recente, Newton Stumm; minha quase-mãe porque sempre me acolheu como quase-filho, Zilá; minha maior inspiradora, que sofreu a dor e as agruras de não ter freqüentado escola, mas que criou os nove filhos com galhardia: à Dona FLORISBELA, BELICA, BELA, meu respeito, meu amor e minha gratidão.

À minha família é preciso mais que um agradecimento. Com minhas viagens e minha ausência sofri e fiz sofrer. Retribuo com meu amor e com minha franqueza. ADRIANE, MALENA e PEDRO: motivo de todos os meus embarques, razão da minha volta certa.

EPÍGRAFE

Na sociedade atual, que é uma feira, que é um carrossel, todos individualmente podem vir a ser ricos (livres), mas, necessariamente, só poucos o virão a ser; a procura da propriedade, da herança individual, tem um vencedor contra dez mil vencidos. Os dez mil não falirão, pelo contrário, na procura da herança social; associem-se, de elemento de desordem tornem-se elemento de ordem e farão com que o próprio fim se aproxime das dez mil probabilidades. Entretanto, faz o teu dever, contribui com a tua parte de atividade, de espiritualidade para o comum patrimônio social do momento: trabalha para que venha transmitido, melhorado e ampliado aos teus descendentes; trata da tua herança, trata da única herança que tens a certeza de poder transmitir.

Antônio Gramsci

SUMÁRIO

	Pág.
LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE GRÁFICOS	x
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xi
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUÇÃO	1
I CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE GUARAPUAVA – DA DOMESTICAÇÃO DOS “BUGRES” À ESCOLA SUPLETIVA	14
1.1 <i>CO IVI OGUERECÔ IÁRA</i> – ESTA TERRA TEM DONO!	15
1.2 IMPRESSÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO ...	19
1.3 A DEMANDA DE EJA A PARTIR DOS DADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ..	27
II A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990	34
2.1 DA EDUCAÇÃO ESCOLAR À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	34
2.2 EDUCAÇÃO DE ADULTOS: MARCOS HISTÓRICOS E APARATO JURÍDICO	44
2.3 AS DISCUSSÕES NO PLANO TEÓRICO	54
2.4 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	60
III EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO DISCURSO OFICIAL À REALIDADE CONCRETA NO PARANÁ	74
3.1 DAS DIRETRIZES CURRICULARES AO REGIMENTO ESCOLAR	75
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA	83
3.3 ALUNOS DA EJA: DO SENSO COMUM À ESCOLA NECESSÁRIA	87
3.3.1 Origem e caracterização socioeconômica	88
3.3.2 Da escola negada ao trabalho necessário	95
3.3.3 Da certificação à emancipação	97
3.4 POSITIVIDADES E LIMITAÇÕES DA EJA	102

CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES E ANEXOS	
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA EJA	123
APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS ALUNOS ATRAVÉS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DO APÊNDICE 1	126
A N E X O 1 – DIRETRIZES CURRICULARES DA EJA NO PARANÁ – VERSÃO PRELIMINAR	130

LISTA DE TABELAS

Nº	TÍTULO	Pág.
1 -	DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA ...	28
2 -	TAXA DE ALFABETIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA AMOCENTRO	29
3 -	TAXA DE ANALFABETISMO DE PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS	30
4 -	MATRÍCULAS NOS DIVERSOS NÍVEIS DE ENSINO EM GUARAPUAVA	31
5 -	TAXA DE PESSOAS ANALFABETAS NO MUNDO	47
6 -	ÍNDICE DE EXCLUSÃO SOCIAL EM GUARAPUAVA	49
7 -	MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO REGULAR	64
8 -	MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO DA EJA (2005)	65
9 -	PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA EJA QUANTO ÀS PRINCIPAIS CAUSAS DO DESEMPREGO NA SOCIEDADE ATUAL	97
10 -	OPINIÃO DOS ALUNOS DA EJA QUANTO À INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA SUA VIDA PROFISSIONAL	98
11 -	OPINIÃO DOS ALUNOS DA EJA SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA SOCIEDADE ATUAL	100

LISTA DE GRÁFICOS

Nº	TÍTULO	Pág.
1 -	FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES DO CEEBJA DE GUARAPUAVA ..	86
2 -	TEMPO DE MAGISTÉRIO DOS PROFESSORES DO CEEBJA DE GUARAPUAVA	87
3 -	FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS DO CEEBJA DE GUARAPUAVA	89
4 -	MOTIVO APRESENTADO PELOS ALUNOS PARA TEREM OPTADO PELA EJA	90
5 -	FAIXA DE RENDA DOS ALUNOS DA EJA DE GUARAPUAVA	93
6 -	RENDA FAMILIAR DOS ALUNOS DA EJA DE GUARAPUAVA	94
7 -	CAUSAS APRESENTADAS PELOS ALUNOS DA EJA PARA O ABANDONO DOS ESTUDOS NA ÉPOCA PRÓPRIA	96

LISTA DE QUADROS

Nº	TÍTULO	Pág.
1 -	PRINCIPAIS AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL VOLTADAS À EDUCAÇÃO DE ADULTOS	45
2 -	PRINCIPAIS OCUPAÇÕES DOS ALUNOS DA EJA – COMPARATIVO ENTRE A INICIAÇÃO PROFISSIONAL E A SITUAÇÃO ATUAL	91
3 -	NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS, DO CÔNJUGE E DOS FILHOS DOS ALUNOS DA EJA DE GUARAPUAVA	97

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMOCENTRO	- Associação dos Municípios do Centro do Paraná
ANPED	- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APP-SINDICATO	- Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
CEEBJA	- Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CES	- Centro de Estudos Supletivos
CONFINTEA	- Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CONSEA	- Conselho Nacional de Segurança Alimentar
DCE	- Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos
DIEESE	- Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos e Socioeconômicos
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	- Exame Nacional de Certificação e Competências de Jovens e Adultos
FAO	- Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FAPESP	- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FHC	- Presidente Fernando Henrique Cardoso
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEPAR	- Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná
FNUAP	- Fundo de População das Nações Unidas
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional
IPARDES	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAES	- Núcleo Avançado de Estudos Supletivos
OCDE	- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OMC	- Organização Mundial do comércio
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONG	- Organização Não-Governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
PEA	- População Economicamente Ativa
PIB	- Produto Interno Bruto
PNB	- Produto Nacional Bruto
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNDIME	- União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEEC	- Serviço Estatístico da Educação e Cultura do MEC
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	- Projeto Político-Pedagógico

Resumo

Este estudo teve como objeto a Educação de Jovens e Adultos – EJA, entendida na perspectiva da totalidade social, tendo como referencial a concepção materialista, a dialética como método e o “trabalho”, a “hegemonia”, a “contradição”, a “práxis” e a “emancipação” como categorias teóricas de análise. Partindo do estudo da educação em geral, fez-se uma retrospectiva da educação de adultos no Brasil, e mais especificamente, dos documentos oficiais a ela relacionados e decorrentes das reformas que tiveram início com a Constituição de Federal de 1988 e que culminaram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – de 1996. Além destes documentos, também foram analisados o Plano Nacional da Educação, de 1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA e suas correspondentes para o Estado do Paraná. Os estudos empíricos foram realizados junto ao Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Guarapuava – PR, através de análise do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, ambos de 2005, além de aplicação de questionário estruturado a alunos do Ensino Médio dessa modalidade. Os principais objetivos da pesquisa foram: examinar a concepção de EJA expressa nos documentos oficiais retromencionados e na documentação da unidade escolar investigada; pesquisar os alunos do Ensino Médio da EJA para conhecer seu perfil socioeconômico, seu histórico escolar e a sua percepção sobre as relações entre a educação e o trabalho; analisar criticamente os dados empíricos e a produção teórica, para verificar os reflexos dessa modalidade de ensino sobre a inserção profissional ou manutenção das condições de trabalho dos alunos. Dentre as constatações que o trabalho proporcionou, estão: a comprovação estatística do fenômeno da migração de alunos ainda jovens do Ensino Regular para a EJA; a ainda incipiente exploração do eixo articulador “trabalho” nos documentos oficiais da EJA no Paraná; a percepção de senso comum presente na fala dos alunos quando estabelecem falsas relações entre educação e trabalho, trabalho e tecnologia, educação e desemprego, entre outras; a certificação como uma forte indutora do interesse dos alunos pela EJA; a contradição que perpassa a educação proporcionada por essa modalidade de ensino, como consequência das relações geradas pelo sistema capitalista. Em síntese, a contribuição da pesquisa está na compreensão dos papéis desempenhados pela EJA, que se mostra a um tempo contraditória, pelo desafio de emancipação da classe trabalhadora através de condições concretas e históricas ainda não dadas, e a outro transitória, pela perspectiva de construção do devir histórico em que a escola seja uma só para todos. A positividade imediata da EJA, contudo, está no resgate de um direito historicamente negado aos trabalhadores no Brasil, podendo-se constituir em um campo privilegiado da presença e manifestação das classes populares.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação e trabalho; educação do trabalhador.

Abstract

The present study had as its principal object the Adults Education (AE), understood in the perspective of the social totality, having the materialistic conception as its reference, the dialectic as its method and “labor”, “hegemony”, “contradiction”, “praxis” and “emancipation” as theoretical categories of analysis. Starting from a study of Education in general, it was made a retrospection of adults learning in Brazil, more specifically, of the official documents related to it, originated from some changes that happened from the federal Constitution (1988) and that culminated with the national Education basis Law (1996). Besides those documents, the National Plan of Education (1997) and the national Curriculum Directions for AE were also analyzed, as well as their correspondents for Parana State. The empirical studies were made in the State Center of Young and Adults Basic Education in Guarapuava city, through an analysis of the pedagogical Project and the School Regulations (2005), besides the structured questionnaires that were filled by High School students of that modality of learning. The principal objectives of the research were: verifying the conception of AE from the already mentioned official documents and from the examined school data; studying the AE students’ social and economical profiles, as well as their school background and their perception about the relationship between education and work; analyzing critically the empirical data and the theoretical production, in order to verify the consequences that that modality of learning brings to the professional insertion or conditions maintenance of the students’ job. Among the verifications that the research could present are: the statistic proof of young students’ migration from the regular education to AE; the still short exploration of the articulating axis “labor” in the official documents of AE in Parana; the common sense perception present in students’ speech when they establish a false relationship between education and work, work and technology, education an unemployment, among others; the certification as a huge inducing line for the students’ interest about AE; the contradiction that that way of learning shows, as a consequence of the relationships produced by capitalism. To summarize, the present research contribution is understanding the roles fulfilled by the AE, that, in one hand, shows itself contradictory by the emancipation challenge of the working class through historical and concrete conditions not given yet, and on the other hand, transitory, by the perspective of the construction of the historical future, when education will be one for all. The immediate positive aspect of AE, however, is the recover of a historical denied right to Brazilian workers, which can establish itself as a distinguished field of the presence and expression of the popular classes.

Key words: adults' education; education and work; worker education.

INTRODUÇÃO

Devendo a cultura proletária ser considerada muito mais um fermento do que um conhecimento, a luta de classes torna-se possível e necessária no seio da escola ... é o combate prolongado, duro, organizado, uma lenta ascensão preparando a explosão revolucionária (Snyders, 1981, p. 345).

Esta pesquisa situa-se no âmbito dos estudos da relação entre educação e trabalho, abordando mais especificamente a Educação de Jovens e Adultos - EJA, do modo como está posta e de acordo com o novo impulso que essa modalidade de ensino ganhou a partir da reforma educacional das décadas de 1980 e 1990, implicando na proliferação de escolas públicas e privadas de formação de jovens e adultos por todo o país.

Para isto foi preciso situar a EJA no contexto da educação em geral e do seu condicionante externo, ou seja, as relações sociais decorrentes do modo de produção capitalista em geral e das contradições que atravessam esse modo de produção no Brasil. Também é preciso que essa modalidade de ensino seja compreendida dentro do novo cenário criado com o fenômeno da “globalização”, onde o capitalismo aumenta o seu domínio através do monopolismo internacional e do acirramento das suas contradições.

Este fenômeno mais recente de aprofundamento do capitalismo com vistas à ampliação da mais-valia relativa¹, apresenta duas realidades antagônicas no campo da educação: a) o fenômeno da superescolarização, fundado na meritocracia dos sistemas de gestão de pessoas, mas que se esgota na crescente taxa de desemprego que atinge também o estrato social mais elevado da sociedade; b) o fenômeno da sub-escolarização, decorrente da precariedade histórica da oferta de educação escolar, que atinge parcela significativa da população que assim se vê à

¹ A mais-valia é uma categoria marxiana que explica os modos de apropriação do produto do trabalho humano: “A mais-valia produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valia absoluta; a mais-valia que, ao contrário, decorre da redução do tempo de trabalho e da correspondente mudança da proporção entre os dois componentes da jornada de trabalho chamo de mais-valia relativa” (MARX, 1985, p. 251). No Capítulo VI Inédito, Marx (s/d., p. 93) também esclarece: “... as duas formas da mais-valia, a absoluta e a relativa – [...] – correspondem a duas formas separadas da subsunção do trabalho no capital, ou duas formas separadas da produção capitalista, das quais a primeira precede sempre a segunda, embora a mais desenvolvida, a segunda, possa constituir por sua vez a base para a introdução da primeira em novos ramos da produção”.

margem das melhores oportunidades ou mesmo de “qualquer” oportunidade de trabalho.

As dificuldades de inserção ou permanência nesse mercado de trabalho altamente competitivo estão relacionadas à estreiteza da forma principal de trabalho na sociedade capitalista. Essas dificuldades tornam-se ainda mais acentuadas quando o mercado é conduzido pelo nexos monetário², afastando-se do trabalhador assalariado ou informal qualquer possibilidade de uma vida digna, haja vista a instabilidade e a precariedade que essa situação desencadeia.

São esses os contornos dramáticos da crise que se criou no seio do próprio sistema: sem escolarização não há chance de se inserir; com escolarização as poucas chances de inserção se dão “por baixo”, através das mais variadas formas de precariedade (informalidade incentivada, autonomia forçada, estágio compulsório, terceirização forjada etc.).

Um mecanismo de regulação desse novo problema se percebe no processo de secundarização da importância da educação, o que se dá via esvaziamento de conteúdos, aligeiramento das etapas e estreitamento dos objetivos escolares. Em suma, o ganho em quantidade (mais escolarização) fica prejudicado e anulado pela perda em qualidade. Quando o mundo da educação vai se restringindo ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, a consequência imediata é uma escolarização estreita e limitada aos interesses da classe que não depende dessa educação, posto que não vive do próprio trabalho.

Esta situação foi se agravando quando as políticas centrais do governo brasileiro, pautando seu desenvolvimento por um tipo de capitalismo de submissão às nações ricas, deflagraram um rápido processo de industrialização e urbanização, especialmente a partir dos anos 1950. Tais políticas forçaram uma rápida imigração de milhões de trabalhadores rurais e pequenos agricultores para os grandes centros em vias de industrialização.

² O monetarismo é uma escola econômica que sustenta a possibilidade de manter a estabilidade de uma economia capitalista recorrendo-se apenas a medidas monetárias, baseadas nas forças espontâneas do mercado e destinadas a controlar o volume de moedas e de outros meios de pagamento financeiro. No Brasil, o monetarismo constituiu um dos pilares da política econômica governamental após 1964, especialmente durante o período em que Delfim Neto foi Ministro da Fazenda (1967-1974) e a partir de 1980 (SANDRONI, 1999, p. 409).

Dessa forma criou-se um grande contingente de pessoas que se inseriu mais diretamente no processo de trabalho mercantilizado, passando a constituir o exército de mão-de-obra de reserva. Para este trabalhador não era mais suficiente trabalhar para viver, como antes, mas era preciso encontrar quem estivesse interessado em “comprar” sua capacidade de trabalho. Daí a necessidade de desenvolver as “habilidades e competências”³ exigidas pelos compradores-capitalistas.

Essa rápida retomada permite entender melhor o objeto deste estudo. Tais populações, pobres e de origem rural, chegam às escolas de jovens e adultos com a esperança de suprir, através da escolarização, as lacunas da sua formação, inserindo-se num mercado de trabalho altamente competitivo e violentamente precarizado.

No contexto desses fenômenos que compreendem a escolarização de massa e a redefinição das políticas educacionais, associadas às demandas do capital, verifica-se um aumento considerável no ingresso de alunos-trabalhadores nas instituições educacionais, notadamente nas chamadas escolas de jovens e adultos⁴.

³ A compreensão dos termos “habilidades” e “competências” tem gerado enormes discussões, principalmente a partir do momento em que tais conceitos foram incorporados aos textos oficiais vinculados às reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1980. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (MEC, 2006) – contemplam as habilidades e competências relacionando-as ao domínio da linguagem, à compreensão dos fenômenos, à construção de argumentos, à análise e solução de problemas. Para Perrenoud (2000), que tem exercido enorme influência sobre educadores brasileiros, competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de processos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com eficiência e eficácia uma série de situações. Apesar das inúmeras críticas que o currículo escolar pautado pelo desenvolvimento de competências e habilidades recebe, também há quem o defenda, como é o caso de Mello (2004, p. 17), quando diz que “o currículo por competências não é apenas um modismo pedagógico. Visto em um sentido muito mais amplo, ele é a única maneira de termos uma escola de educação básica suficientemente diversificada, mas com unidade nacional”. Com isso, a autora defende que a organização curricular por competências deve colocar o conteúdo a serviço do desenvolvimento de tais competências, resguardando a diversidade sem ferir a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino.

⁴ Dados de fontes oficiais (INEP/MEC), que serão melhor explorados nos capítulos 2 e 3 deste estudo, apresentam o seguinte quadro: depois de um avanço continuado nas matrículas do Ensino Fundamental, o que se dá até a década de 1990, verifica-se uma tendência de manutenção ou mesmo redução (em algumas regiões) das matrículas nesse nível de ensino. Somente no período 1998-2005, as matrículas no Ensino Médio apresentaram um incremento de 29,75%, o que representa a abertura de aproximadamente 2,8 (duas milhões e oitocentas mil vagas). Já para o Ensino Superior os dados demonstram uma explosão de matrículas (em especial nas instituições privadas), saltando de um total de 2.125.958, em 1998, para 4.163.733 matrículas, em 2004, o que representa um incremento de 95,85%; especificamente para o Ensino Médio da EJA, no período 2002-2005 o incremento chega a 726.112 matrículas, o que representa um aumento de 73,23%, bastante significativo para um período tão curto.

Do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora, essa nova realidade do sistema educacional exige um preparo maior da escola e dos educadores, no sentido de garantir as condições para uma formação humana de caráter emancipador⁵.

É que a educação bancária⁶, antes aceita passivamente pelos alunos, passa a ser questionada por um aluno que já tem uma razoável experiência profissional. De outro lado, esse mesmo aluno-trabalhador se ressentido de um senso crítico mais elaborado, posto que sua consciência de ser *que-vive-do-trabalho*⁷ foi moldada, via de regra, pela sua inserção precoce no sistema de produção capitalista. Este aluno julga saber o que “é útil” e o que “não é” em termos de conhecimentos necessários ao trabalho urbano, assalariado e estreito, mas não em função de uma educação que emancipa e que liberta.

Tal aluno de novo tipo, por hipótese mais exigente e cada vez mais orgânico ao sistema capitalista, interessado na inserção ou permanência no mercado de trabalho através de uma escolarização idealizada pelos empregadores, ainda não tem consciência do papel que desempenha nesse modo de produção, alienando o único valor de uso de que dispõe (a força de trabalho) em troca da vida. Logo, é um trabalhador que tende a se converter em aluno interessado numa escola unilateral, imediata, utilitarista, constituída sob a perspectiva da reprodução das relações sociais dominantes.

A compreensão desse cenário exige um maior aprofundamento sobre a problemática da educação de jovens e adultos, visto que muitas tentativas na “erradicação” do analfabetismo e na melhoria da escolaridade da população adulta brasileira não apresentaram resultado final satisfatório⁸.

Ainda que uma primeira análise do problema (legislação, ação política) aponte para uma perspectiva pouco otimista, é preciso um esforço maior no sentido de encontrar respostas para muitas questões que orientaram o presente estudo:

⁵ A compreensão desse termo no âmbito desta pesquisa será apresentada na página 9, juntamente com a explicitação das categorias teóricas.

⁶ Trata-se da crítica à educação passiva, onde se inibe a criatividade, o espírito investigativo, a curiosidade, levando o educando à alienação e à incapacidade de ver o mundo criticamente (FREIRE, 1977).

⁷ Ser ou classe *que-vive-do-trabalho* são termos cunhados por Ricardo Antunes (1995) para designar a classe trabalhadora que, ao contrário da outra (burguesa capitalista), depende do próprio trabalho para viver.

⁸ É extensa a produção teórica que trata do tema, mas pode-se tomar como referência os estudos de Paiva (1970), Beisiegel (1974) e Haddad (1991), para se restringir a apenas alguns. Tais autores serão retomados no decorrer deste trabalho.

Quais são os pressupostos teóricos que fundamentam a educação de jovens e adultos no Paraná? Que contribuições essa educação, caracteristicamente supletiva, proporciona aos egressos, no que tange a uma formação humana desinteressada do capital? Que resultados essa modalidade de educação, mesmo que tardia, proporciona aos trabalhadores no sentido de permitir-lhes melhores condições de inserção e permanência no mercado de trabalho? Há alguma contribuição da EJA para a construção de uma possível contra-hegemonia da lógica da acumulação capitalista?

A partir dessas questões, a pesquisa foi desenvolvida visando:

- Examinar a concepção de educação de jovens e adultos expressa na legislação e nos documentos oficiais do MEC (CNE e CEB) e da SEED/PR.
- Analisar a concepção de educação de jovens e adultos expressa na documentação do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA, de Guarapuava – PR.
- Pesquisar os alunos do Ensino Médio da unidade escolar para conhecer seu perfil socioeconômico, seu histórico escolar e a sua percepção sobre as relações entre a educação e o trabalho.
- Analisar criticamente os dados empíricos e a produção teórica, a partir de uma concepção materialista da história e do método dialético, avaliando, com base na perspectiva da emancipação humana, o caráter da formação contemplada por essa modalidade de ensino e os reflexos dessa escolarização sobre a inserção social e profissional dos jovens e adultos trabalhadores.

Este estudo não teve a pretensão de esgotar o tema, apresentando respostas prescritivas para os problemas que orientaram a investigação, mas representa um esforço no plano analítico em termos da produção científica na esfera educacional. Para tanto, partiu-se do pressuposto que os alunos da EJA depositam na escola uma esperança de melhoria imediata das suas condições profissionais, subordinando a possibilidade de uma formação plena e mediata por uma formação emergencial e determinada pela lógica capitalista.

É sabido que o aligeiramento da formação responde a um anseio tanto dos alunos quanto do mercado de trabalho. Isso implicou, por hipótese, numa migração

de alunos do ensino regular para a EJA, que buscam aí uma educação menos rigorosa e mais rápida. Além disso, especulou-se hipoteticamente que a percepção dos alunos sobre a sua situação socioeconômica (em geral) e profissional (em particular) não ultrapassava o senso comum.

Entende-se, assim, que o estudo pode apresentar alguma contribuição crítica orientada no sentido da mudança da prática docente nas escolas de formação de jovens e adultos, e também para um despertar da consciência da classe trabalhadora quanto à importância da escola, mas em especial quanto à importância da formação do homem omnilateral, que se educa para a produção e manutenção da vida.

Conforme já mencionado, a pesquisa empírica foi realizada no interior da escola, configurando-se como estudo de caso, na perspectiva enunciada por Chizotti (2000, p. 103):

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais (sic) que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

Assim, para efetividade da pesquisa empírica, foi escolhido como *locus* privilegiado de investigação a unidade do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Guarapuava - CEEBJA, tomada por ser uma das maiores do interior do Paraná, com mais de três mil alunos e, portanto, representativa das ações voltadas à educação de jovens e adultos no Estado.

Com o objetivo de traçar um perfil dos alunos da EJA, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória restrita ao matriculados no Ensino Médio, através da aplicação de um questionário estruturado (vide apêndice 1), a 330 alunos de quatorze turmas da Escola. Esse número representou uma amostra de um universo de 1.515 alunos do Ensino Médio, com margem de erro de 5% e grau de significância de 95,5%, equivalendo a dois desvios-padrão, segundo modelagem de cálculo retirado de Gil (1994).

A coleta de dados quantitativos e seu tratamento estatístico permitiram uma compreensão e descrição do público atendido pela EJA, através das suas características familiares, de origem de classe e de inserção no mercado de

trabalho, o que tem caráter explicativo de fenômenos e hipóteses lançadas no presente estudo.

Já a abordagem qualitativa utilizada na pesquisa, “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZOTTI, 2000, p. 79). Logo, da análise das respostas colhidas através do instrumento de pesquisa, pôde-se inferir pela existência de estreitas relações entre o mundo do trabalho e o mundo da educação, entre a determinação do modo de produção e o perfil sócio-cultural dos alunos-trabalhadores etc.

Sendo assim, a pesquisa foi conduzida na perspectiva dialética, porque ela “valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZOTTI, 2000, p. 80). Só assim é possível descobrir o significado das relações que se firmam e que se ocultam nas estruturas decorrentes do modo de produção.

Com o corpo administrativo-pedagógico foram feitas consultas e entrevistas informais, visando obter dados considerados relevantes sobre o funcionamento e as especificidades da EJA.

Em síntese, foram realizadas pesquisas a documentos oficiais e bancos de dados, estudo teórico, aplicação de questionários, tabulação e análise estatística. Durante o desenvolvimento de cada capítulo, houve necessidade de fazer uma abordagem mais dinâmica que vai do geral ao particular e vice-versa, considerando que é assim que se dão os fenômenos na realidade concreta, apresentando um exame crítico dos resultados da investigação em confronto com as categorias de análise “trabalho”, “contradição”, “hegemonia”, “emancipação” e “práxis”, sem deixar de considerar nessa discussão a perspectiva de construção da cidadania, aí entendida como uma qualificação do exercício da própria condição humana:

O homem, afinal, só é plenamente homem se for cidadão. Não tem, pois, sentido falar de humanização, de humanismo, de democracia e de liberdade se a cidadania não estiver lastreando a vida real desse homem. Quanto a isso, muito nos iludiram as concepções essencialistas, idealistas e naturalistas do ser humano, tanto quanto o fez também o liberalismo, ao pretenderem que essa humanização era uma espécie de qualidade existencial intrínseca que podia ser efetivada e experienciada independentemente das mediações histórico-sociais (SEVERINO, 1992, p. 10).

Se a construção da cidadania depende das mediações sociais próprias das relações de produção, cabe à escola o papel de consolidar a cidadania através de mediações culturais que preparem o aluno-trabalhador (no caso da EJA) para a vida e o trabalho numa perspectiva para além do caráter alienador da sociedade de classes.⁹

Quanto às categorias de análise, a categoria **trabalho** é central na obra de Marx, sendo compreendido como a atividade de produção e reprodução da vida, fruto da relação entre homem e natureza, e onde o homem se põe como ser objetivo, que age sobre a natureza. Se a natureza está para o homem assim como está para os outros seres, o trabalho humano se distingue por ser uma atividade consciente, idealmente concebida para atingir um fim. Nessa perspectiva, das formas de desenvolvimento e organização do trabalho decorre a natureza da própria cidadania. Em toda e qualquer fase histórica da sociedade a produção da vida, pelo trabalho, “aparece como dupla relação: de um lado, como relação natural; de outro, como relação social – social no sentido em que se compreende por isso a cooperação de vários indivíduos, em quaisquer condições, modo e finalidade” (Marx, 2004, p. 55). Assim, no atual estágio de desenvolvimento da sociedade, o trabalho representa “a substância constituidora do valor” (Marx, 1985, p. 47), transformando-se também ele em uma mercadoria, que é a forma elementar de formação da riqueza no modo de produção capitalista.

O trabalho, que tem seu germe na necessidade de manutenção da vida, transforma-se na medida da formação do resultado do esforço humano (o produto) e no processo da sua objetivação – esforço, trabalho. O que decorre dessa relação entre homem e produto, com a mediação de outros homens, é o trabalho alienado:

A alienação do trabalhador no objeto exprime-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem de consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor e mais indigno se torna; quanto mais refinado o seu produto, tanto mais deformado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto tanto mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tanto mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais brilhante e pleno de inteligência o trabalho, tanto mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna servo da natureza (MARX, 2004, p. 113).

⁹ Embora Severino (1992, p. 14) reconheça a fragilidade da instituição escolar brasileira atual, tendo em vista a opressão que o projeto político da sociedade exerce sobre o projeto pessoal dos educadores, ainda assim a contradição presente na educação pode tornar os processos da existência humana politicamente fecundos.

Romper com esse modelo implica numa melhor compreensão do papel da educação e sua articulação com a emancipação humana. Assim, a maior contribuição desta pesquisa está no fato de discutir um problema cujas conseqüências vão além dos muros da escola, tentando descobrir mecanismos que permitam o desenvolvimento de uma prática pedagógica que proporcione os resultados demandados pelo mundo do trabalho, mas tomando o trabalho enquanto “atividade vital” para a realização do “gênero humano”:

O animal identifica-se imediatamente com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É a sua própria atividade. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital consciente. Ela não é uma determinação com a qual ele imediatamente coincide. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais. Só por esta razão é que ele é um ser genérico. Ou melhor, só é um ser consciente, quer dizer, a sua vida constitui para ele um objeto, porque é um ser genérico. Unicamente por isso é que a sua atividade surge como atividade livre (MARX, 2004, p. 116).

A **contradição** foi considerada a partir da concepção dialética, constituindo-se no princípio básico do movimento. Marx utilizou-a enquanto categoria por representar a própria realidade como dimensão concreta da sua totalidade. Nessa perspectiva, não se pode imaginar o real sem seu permanente movimento de construção e de superação. O novo só pode ser vislumbrado a partir do velho, numa relação de contradição, de afirmação e negação, de onde pode surgir a continuidade ou a ruptura (ARAÚJO, 2002).

Como a contradição é inerente às coisas e aos fenômenos (POLITZER, BESSE e CAVEING, p. 171), o movimento e a mudança decorrem diretamente do próprio estado das coisas e fenômenos. Assim, o trabalho humano sob o capital, ainda que transformado em mercadoria (trabalho abstrato), carrega o germe da emancipação.

Dito de outra forma, se o trabalho concebido como atividade vital (que produz valor-de-uso) encontra-se subsumido pela atividade mercantil (que produz valor-de-troca), também está implicada nessa relação a potencialidade do seu contrário. Da alienação presente na relação capitalista que condiciona o trabalho pode-se resgatar a emancipação do trabalho pela luta que leva à mudança e ao desenvolvimento.

A categoria **hegemonia** foi tomada a partir das idéias de Gramsci (1968; Coutinho, 1999) que, valendo-se de um meticuloso estudo da produção de Marx e da experiência de Lênin, infere que o grupo que controla a sociedade civil passa a

ser um grupo hegemônico, o qual se consolida com a conquista da sociedade política. Considerando que a sociedade está historicamente dividida em classes, constata-se que a direção de toda a sociedade por uma classe só se dá pela imposição da sua concepção de mundo (ideologia) e sua organização. Isso pressupõe o predomínio intelectual de uma classe, através do que Gramsci chama de “direção cultural e ideológica”.

Essa classe dominante, que se apropria do trabalho como valor-de-uso e transforma-o em valor-de-troca, mediante um discurso que visa obter a adesão da classe dominada aos seus projetos, reforça a alienação nas relações entre capital e trabalho. Do mesmo modo, a organização da classe trabalhadora, através da resistência e da luta, pode favorecer a consciência de classe e o surgimento da contra-hegemonia. No seu devido tempo, esse movimento vai proporcionar a transformação social, invertendo as posições das classes hoje existentes, mas colocando-as progressivamente num estado qualitativo novo, superior ao estado atual (POLITZER, BESSE e CAVEING, s/d., p. 78).

Embora o conceito de **emancipação** remonte ao direito romano, com Marx essa categoria ganhou um novo significado, pois em toda a sua obra ela está relacionada à libertação do indivíduo em relação ao Estado e, inclusive, das suas instituições, como o Direito. Assim, a superação do Estado constituiria o momento máximo da emancipação humana, onde a emancipação política representaria apenas uma etapa. Embora em *A Questão Judaica* Marx estabeleça uma verdadeira tipologia da emancipação (religiosa, política, humana), deve-se ressaltar que para ele a emancipação é sempre um processo auto-reflexivo, ou é sempre uma auto-emancipação, trate-se de um sujeito individual ou coletivo - judeus, proletariado, humanidade (POGREBINSCHI, 2004). Como este estudo tem como objeto a educação de jovens e adultos trabalhadores, sob Marx essa categoria reúne potencial analítico e explicativo da emancipação pela superação do sistema de classes.

A categoria **práxis** foi considerada a partir de *A Ideologia Alemã*, onde Marx e Engels (2004, p. 120) colocam que “a questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento”. Ainda considerando a produção intelectual de Marx, em especial

A Ideologia Alemã, os Manuscritos Econômico-filosóficos e O Capital, Konder (1992, p. 115-6) faz uma síntese, apresentando a práxis como:

... a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria, e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Esse raciocínio está conforme o que Vázquez (1977, p. 155) apresenta em *A Filosofia da Práxis*, dizendo que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, o que significa dizer que a atividade precisa ir além da simples ação, devendo ser realizada por um sujeito mais consciente, mais livre e mais determinado, ou seja, portador e articulador da teoria.

Logo, sob o capitalismo, a práxis também pode ser entendida contraditoriamente. Ela pode ser reiterativa, repetitiva, quando o resultado da ação cria um estado novo, mas igualmente condicionado à hegemonia da classe dominante¹⁰. De outro lado, pode ser revolucionária, quando cria as condições para um estado novo, mas agora sim favorável à classe trabalhadora, no âmbito das relações que norteiam as forças antagônicas das classes.

Espera-se que o princípio educativo do trabalho, na perspectiva defendida por Gramsci¹¹, seja o pressuposto da ação educacional e da produção: que a escola eduque sem alienar; que o trabalhador produza sem se deixar escravizar.

Entende-se que o fato de já haver pesquisas sobre o tema no Brasil, não implica na secundarização dos resultados desde estudo, haja vista a dinâmica das mudanças no âmbito das relações “educação-trabalho” e, em especial, porque esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma ótica intra-organização escolar, levando em consideração as políticas, mas também a especificidade dos alunos da EJA.

¹⁰ Esse é o movimento que se verifica, por exemplo, nas ações que visam a adaptação da classe trabalhadora às necessidades da economia globalizada: empenho pela melhoria da empregabilidade, conformismo com a informalidade e precariedade do mercado de trabalho, adesão ao discurso da necessidade de flexibilização dos direitos do trabalhador etc.

¹¹ Embora esparsa por toda sua obra, é contundente a idéia de Gramsci quanto à necessidade de constituição de uma educação cujo princípio educativo é o trabalho. Como um de seus mais bem intencionados comentadores, Manacorda (1990, p. 155) fornece uma síntese do que Gramsci pensava para essa nova realidade onde o trabalho é o princípio educativo: “uma escola que faça saltar esses elementos de crise; que seja, por isso, única, integrando assim as funções dispersas e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual, e que se apresente como escola de cultura e de trabalho ao mesmo tempo, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa”.

Assim, a análise dessa nova realidade, com a ampliação da escolarização via escola supletiva, consistiu no objeto central deste trabalho.

Não se pode perder de vista, todavia, que se fosse contemporâneo deste início de século XXI, certamente que Marx reclamaria aos intelectuais a falta de ação, pois no decorrer da história muito já se estudou sobre a educação, muito se fez para interpretá-la, mas pouco ou quase nada foi feito para transformá-la no interesse da “humanidade” que há no homem. Ao povo incitaria a unir-se, a ocupar os espaços que surgem da incompletude das estruturas vigentes e a emergir, com vigor e com determinação, na contradição do sistema de produção hegemônico do atual estágio de desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, pode-se dizer que todo estudo que leve à compreensão da realidade é válido para quem investiga, mas só a iniciativa de compreensão do real que leve à ação pode ser interessante ao objeto. O que faz avançar a humanidade é o movimento revolucionário que passa pelo cotidiano, que apreende o real pelo particular e que chega à totalidade concreta da vida e da sua manutenção, para daí permitir a interferência nessa particularidade e a construção de uma nova realidade, melhor que a originalmente investigada.

Assim, os resultados deste estudo representam um esforço no sentido de compreender o fenômeno da educação supletiva através dos documentos e da fala dos sujeitos educandos na modalidade de EJA, além de detectar as implicações para a formação do trabalhador. De forma resumida, passa-se a apresentar como ficou distribuída a pesquisa no trabalho escrito:

No Primeiro Capítulo foi resgatada a história do município de Guarapuava, para daí compreender os condicionantes históricos e os fatores que influenciam a economia, a cultura e o mundo da educação. Nesse estudo descobriu-se que os sertões de Guarapuava foram desbravados pela Coroa Portuguesa, no intuito de tomar posse e fazer frente aos espanhóis que avançavam pelo oeste e pelo sul. Só esse elemento já dá uma idéia do modelo de desenvolvimento adotado no município, cujos reflexos se fazem sentir até hoje, inclusive no perfil dos alunos que chegam à EJA.

O Segundo Capítulo introduz o tema propriamente dito e o quadro teórico sobre o qual se desenvolve o estudo. Utilizando como fundamento o materialismo histórico, procurou-se abordar a EJA à luz dos principais autores e correntes que surgiram no desenvolvimento das idéias sobre educação de adultos no Brasil.

Através das normas e políticas implicadas nessa modalidade de educação, resgatou-se a conceituação e a delimitação da EJA. Além disso, faz-se um estudo da legislação e diretrizes que disciplinam o Ensino Médio no Brasil.

No Terceiro Capítulo faz-se uma análise dos discursos presentes nos documentos oficiais da rede pública de educação do Estado do Paraná. Para esse fim, tomam-se como referência as Diretrizes da Secretaria de Estado da Educação para a EJA, chegando-se à constituição do CEEBJA de Guarapuava. Nesse nível faz-se uma descrição da escola, do corpo docente e da forma de organização escolar, o que foi possível através do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico. Este capítulo também contempla os dados da pesquisa empírica e o que o estudo apresenta de mais original: o resultado da ampla investigação realizada junto aos alunos do Ensino Médio da EJA, que permite caracterizar o corpo discente, traçar o seu perfil profissional e escolar e conhecer a sua percepção quanto à educação e sua vinculação com a formação e o mercado de trabalho, possibilitando uma discussão sobre as condições em que se dá a inserção e permanência desse trabalhador.

Nas Considerações Finais são retomados os aspectos mais pontuais do objeto investigado e das constatações da pesquisa empírica, para fazer uma análise crítica que procura apreender a EJA como um campo privilegiado para o embate entre as forças antagônicas da sociedade: de um lado os capitalistas, que estabelecem as demandas do mercado de trabalho; de outro os trabalhadores, que voltando à escola, incorporam o anseio de satisfazer as expectativas dos compradores de mão-de-obra, sem, contudo, abandonar a possibilidade de emancipação humana.

Assim, o que este trabalho pretende é dar uma contribuição, não somente no que concerne à interpretação, mas principalmente quanto à apreensão da realidade e do vislumbramento de ações que podem se viabilizar no bojo da educação em especial, e da educação de jovens e adultos em particular, especificidade que representa um espaço importante de atuação da classe trabalhadora para a construção de um devir histórico para além do capitalismo. Ações que ultrapassam os limites do sistema atual e que podem permitir o resgate e a constituição de um ser humano emancipado, liberto, total.

CAPÍTULO I
CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE GUARAPUAVA
- DA DOMESTICAÇÃO DOS “BUGRES” À ESCOLA SUPLETIVA

A fim de determinar o tipo de ação exercida pela educação sobre diferentes setores da sociedade, bem como o tipo de ação que sofre das demais forças sociais é preciso, para cada sociedade, examinar as manifestações fundamentais e derivadas, as contradições principais e secundárias (SAVIANI, 1989, p. 120)

Diferentemente do modelo de compreensão corrente na esfera idealista da análise histórica, não são as idéias que movem o mundo. Pelo contrário, é a faina diária da classe trabalhadora que movimentam a humanidade, e que permite à outra classe, a dominante, viver das idéias.

Assim esse embate diário, permeado pelas relações estabelecidas no âmbito do modo hegemônico de produção numa determinada época do desenvolvimento humano, revela que a realização da humanidade não é fruto de idéias geniais e nem de homens ou mulheres “eleitos” ou “iluminados”, que descendem dos deuses e que advogam para si um lugar naturalmente privilegiado. Tal constatação revela que o fluxo da história é impessoal e que o seu protagonismo está nos fatos e nas condições concretas de surgimento e manutenção da vida. Assim compreendido, o conhecimento da história é o encontro do homem com a sua incompletude, é a consciência do processo de sua desumanização.

A educação, aqui entendida como o processo de apreensão da realidade, passa então a ser o meio que permite resgatar a humanidade do homem, fazendo-o ver seu estado e sua condição e, no caso da sociedade regida pelo modo capitalista de produção, proporcionar ao homem compreender sua instrumentalização a serviço da própria desgraça.

Este capítulo contempla os elementos que culminaram com a constituição histórica do município de Guarapuava e foi elaborado no sentido de oferecer fundamentos sócio-históricos que favorecessem a compreensão das formas educacionais e da institucionalização da escolarização, às quais precederam e deram origem à modalidade da EJA em funcionamento atualmente no município.

Assim, o estudo começa pela decisão imperial que culminou com a ocupação dos Campos de Guarapuava, já bem representativa do que o consórcio

entre Estado e interesses privados pode acarretar para uma região. Tais interesses se fazem sentir já mesmo na decisão, a qualquer custo, de enfrentamento e domesticação dos povos indígenas que habitavam a região. Através de fontes bibliográficas e documentais, apresenta-se o quadro político e econômico que se forjou nas relações sociais, predominantemente pautadas pela propriedade privada e pela divisão do trabalho, onde a ação dos invasores brancos é determinante do quadro de precariedade que ainda hoje se verifica no município.

Com efeito, o que aqui se pretende é proporcionar uma aproximação espacial e sócio-histórica com a realidade concreta da região, de forma a permitir a todos que tiverem acesso a este estudo, compreender como se deu o condicionamento da vida cultural e, mais especificamente, que elementos influenciaram a constituição da educação escolar e, em última análise, a educação de jovens adultos, que é o objeto investigativo deste trabalho.

1.1 *CO IVI OGUERECÔ IÁRA* – ESTA TERRA TEM DONO!

Ironia que essa frase tenha sido pronunciada, segundo a lenda, por Guairacá, o líder dos povos indígenas que, apesar da resistência, sucumbiram à ânsia dominadora do invasor branco (e seus negros cativos) e foram dizimados pelo processo de perseguição violenta, catequização paciente e marginalização deliberada durante o período de colonização dos campos de Guarapuava.

Quem chega hoje em Guarapuava percebe que essa é uma terra que ainda tem seus índios: as crianças perambulam pelo terminal rodoviário ou acompanham suas mães na peregrinação pela cidade, oferecendo sua cestaria, uma mercadoria que outrora carregava em si a materialidade do valor-de-uso, mas que desde o contato com a “civilização”, teve essa condição subsumida pelo valor-de-troca.

O município de Guarapuava está situado no Terceiro Planalto Paranaense, logo acima da Serra da Esperança, a 1.120 metros do nível do mar, com área total de 3.125,853 km² e população estimada de 166.897 habitantes, segundo dados do IBGE (2005). Localizado na região central do Estado, sempre esteve associado à idéia de ser uma região estratégica, tendo em vista sua importância como elo de ligação entre a região Sudeste desenvolvida e o Sul distante. O relato que segue é esclarecedor quanto à visão que se tinha da região:

Dissemos, em uma ocasião, que o Paraná (o Estado) não estava nos 'Campos Geraes', nesse 'Arizona Paranaese', e sim nos seus sertões a Oeste. A nossa descrição de hoje, se bem que a reconheçamos de pouco valor, prova a verdade dessa afirmativa, pondo em relevo as 'riquezas mortas' que ahi estão acumuladas a espera do – homem, - do capital e da intelligencia para manifestarem se em força productiva e assombramento o resto do paiz com a sua opulência florestal e agrícola (MERCER, 1928).

A despeito dessa “promissão”, tal *status* nunca se configurou nas políticas econômicas e sociais dos governos centrais, pelo menos através de ações que tenham vindo a beneficiar o povo pobre e marginalizado dessa região enorme e desprovida (quando comparada com outras regiões mais desenvolvidas) de infraestrutura básica e de condições de desenvolvimento mais consistente.

Embora os Campos de Guarapuava já fossem habitados desde épocas remotas, haja vista a ligação geográfica do seu território com a região mais a oeste da América, via Caminho do Peabiru¹², foi com a chegada dos invasores portugueses (pelo leste) e espanhóis (pelo oeste e sul) que as comunidades indígenas foram encontradas, algumas catequizadas e domesticadas e outras simplesmente expulsas do seu território, com participação criminosa dos poderes constituídos, tanto do Império como da República (SANTOS, 1999).

O descaso para com os primeiros moradores da região (os índios) encontra justificativa na decisão de ocupação dos Campos de Guarapuava visando à defesa e expansão do território, o que ocorreu originalmente por decreto de Pombal, na segunda metade do século XVIII, e mais concretamente quando da chegada ao Brasil da Família Real Portuguesa, que fugia da ambição napoleônica. Uma das primeiras decisões da Corte foi determinar a organização de uma Expedição que viesse a explorar e dominar a região que ficava a oeste de Curitiba e Castro.

Em 1808, logo depois do desembarque da corte portuguesa no Rio de Janeiro, foi declarada a guerra contra os índios dos Campos de Guarapuava. Duas cartas régias dispunham sobre a formação de corpos de militares e de voluntários de São Paulo e Curitiba, com o objetivo de perseguir os índios do sertão de Guarapuava (BELLUZZO et al., 2003, p. 32).

Essa expedição é o exemplo de uma ambição própria dos países que se viam aos poucos influenciados pelas idéias iluministas, e que refletiam a ascensão da burguesia ao centro do poder, todavia lançando mão dos mesmos métodos

¹² São inúmeras as fontes que tratam do famoso Caminho de Peabiru, podendo-se pesquisar a respeito em Galdino (2004) e Bond (1998).

feudais: posse e dominação. Hoje chamados ricos ou centrais, estes países usam outros expedientes econômicos e jurídicos “legítimos” para com os países pobres, embora com objetivos não menos sórdidos: a subjugação econômica, a dominação das mentes, o despojo dos recursos naturais e a exploração da mão-de-obra.

Isso não garantiu, no caso de Portugal, um espaço mais importante no cenário capitalista internacional, e talvez isso possa ser explicativo também dos traços que permanecem até hoje na cultura e economia de Guarapuava. De qualquer forma, foi a estratégia utilizada e que fazia parte do leque de alternativas da época para garantir a possessão portuguesa sobre o território brasileiro, ainda em boa parte desconhecido ou inexplorado.

Essa forma de agir e os anseios do invasor estão compreendidos dentro do plano de conquista do território americano tropical, conforme Prado Júnior (1972, p. 94):

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais tanto no econômico como no social, da formação e evolução histórica dos trópicos americanos.

Ainda que num primeiro momento a ocupação de Guarapuava tivesse surgido de uma decisão política, ela se encaixa perfeitamente no quadro traçado por Prado Júnior, visto que a adesão de pessoas ricas da região de Castro e Curitiba à Real Expedição de Conquista de Guarapuava esteve relacionada às compensações futuras, as quais se confirmaram logo nos primeiros anos de ocupação do território, através da distribuição de sesmarias¹³. Era o viés político justificando o econômico, e o econômico dando sustentação ao político.

Quanto aos índios, houve uma Lei Salvadora, que proibia a matança, mas que autorizava o cativo e a domesticação dos “bugres” encontrados pelo caminho, de forma que mais tarde, além dos escravos, os índios também foram se incorporando ao exército de mão-de-obra gratuita ou barata da qual se valiam os primeiros proprietários de terras da região, conforme relata Macedo (1995, p. 197):

¹³ De acordo com a lei estabelecida pela Coroa Portuguesa, o tamanho de uma sesmaria seria de uma “légua de testada com três de comprimento”, equivalentes a 5.400 alqueires paulistas ou 13.068 hectares de terra.

“Com permissão e sob a proteção do Comandante, índios colocam-se como trabalhadores livres, em casas de famílias ou em fazendas, ganhando seu jornal¹⁴, quer na lavoura, quer em outros misteres”. Essa lei salvou os índios da morte, obrigando-os, contudo, à subserviência pacífica aos ditames do invasor.

Para tanto, uma estratégia foi utilizada pelo Comandante da Real Expedição: escolher dentre os índios aquele que exercia liderança para utilizá-lo como interlocutor, dando-lhe maior liberdade e autonomia para ir e vir:

... os selvagens todos reconheceram a superioridade mental de Pahy... Como aliado dos brancos e na função de Capitão dos Índios, cabe-lhe a missão de ir pelos matos, não só para pregar a necessidade de concórdia de todos os silvícolas entre si e com os brancos que lhes haverão de ensinar o caminho da felicidade, mas também para tudo fazer para trazê-los (MACEDO, 1995, p. 163).

Com essa estratégia conseguiu-se criar os primeiros aldeamentos, pacificando os índios e convencendo-os que estar do lado dos brancos era buscar a felicidade.

Curioso é notar que, depois de quase duzentos anos desde a colonização, alguns líderes indígenas finalmente ganharam destaque: *Pahy*, líder dos *Kamés*, foi homenageado emprestando seu nome ao maior centro de eventos da cidade, um empreendimento privado; *Candoy*, líder dos *Votorões*, é hoje nome de um município recém-desmembrado de Guarapuava (1993), às margens do grande alagado da Usina de Salto Segredo; o quase lendário *Guairacá*, líder das tribos *guaranis* que habitavam a região e que teria exercido um papel de destaque na resistência aos invasores espanhóis e portugueses, além de ser nome de um dos distritos do município, tem seu busto (acompanhado do Lobo Guará) na principal via de acesso da cidade, como que a dizer “sejam bem vindos”, mas ao mesmo tempo “esta terra tem dono!”

Tais homenagens remetem à assertiva de Benjamin (1987), de que são os vivos que ressuscitam os mortos, que os revitalizam, utilizando-os seletivamente como aliados contra os perigos e as ameaças do presente. Os índios foram caçados a um tempo, mimados e catequizados a outro e, por fim dizimados. As homenagens são bem intencionadas, mas não cicatrizam as feridas que foram abertas com o impulso colonizador e dominador do invasor europeu, na época das grandes

¹⁴ Trata-se de termo bastante utilizado na época e que, segundo o Novo Dicionário Aurélio (1986), vem do latim *diurnale*, que significa o “salário” ou “pagamento” por um dia de trabalho.

navegações, e que continuam a sangrar com a onipotência dos grandes capitalistas em tempos de globalização.

Mas é preciso reconhecer que toda empreitada tem seus sacrifícios. Segundo Abreu e Marcondes (1990, p. 122), “é de justiça salientar que nos primeiros tempos de Guarapuava, o pecuarista e sua família levaram uma vida árdua, pobre e de privações. Os senhores, as mulheres e crianças, quando necessário, igualavam-se aos peões escravos nas tarefas campeiras”.

A lida no campo é sempre uma lida dura. Se senhores e familiares passavam dificuldades, é de se imaginar as agruras impostas aos escravos e serviçais, que às vezes não tinham outro recurso a não ser o da força bruta, que era punida com rigor, conforme atesta a pena de morte sentenciada por D. Pedro II a um escravo homicida de seu proprietário (MARCONDES, 1998, p. 60).

Quanto à ocupação dos Campos de Guarapuava, é preciso ter em conta o que nos relata Abreu (1986, p. 29):

No processo de fixação do homem em terras guarapuavanas houve a implicação de fatores vinculados não só à política como também à economia. Essa ocupação, como em outras partes do território brasileiro, esteve ligada à exploração das riquezas naturais, à agricultura de subsistência e à criação de gado, trazendo também a incumbência de defesa do solo contra os espanhóis.

Para tratar dessas questões econômicas, já anunciadas como predominantes na ocupação do espaço, serão tecidas considerações no próximo item.

1.2 IMPRESSÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

Desde a época da fundação do município (1819) até o início do Século XX, a atividade econômica predominante foi a pecuária extensiva, que se manteve razoavelmente rentável enquanto funcionou a Feira de Sorocaba, no interior de São Paulo, para onde era levado praticamente todo o gado do Sul do Brasil. Essa atividade, que foi a base da formação econômica, política e social, tinha a terra como fator principal. Além de explicar o baixo número de escravos (em média 10% da população branca) e de mão-de-obra assalariada (ABREU, 1998), esse sistema de produção, concentrado nas mãos de uma minoria, gerou uma relação de

dependência econômica dos despossuídos em relação aos poucos e grandes proprietários, que concentravam todo o poder e a riqueza¹⁵.

Consta que as sesmarias foram distribuídas aos grandes proprietários de Castro e Curitiba, que contribuíram (através de recursos financeiros e logísticos) com a Real Expedição, e também àqueles que pudessem cultivá-las e possuísem escravos. Certamente que o fato de ter sido o território praticamente todo distribuído, e efetivamente pouco ocupado, contribuiu grandemente para a baixa dinamicidade da economia.

Mesmo assim, na visão de Abreu (1986, p. 113), “o tropeirismo desempenhou papel importante na história econômica e social de Guarapuava porque fez crescer o poder aquisitivo da população, que passou a adotar uma vida com mais conforto e até de luxo, copiada à moda dos grandes centros gaúchos, paulistas e cariocas”.

Mas com o declínio da atividade criatória, e as dificuldades que o isolamento geográfico ocasionava, a partir do início do século XX ganhou força a atividade de cultivo e extração da erva-mate, até hoje importante na região, embora não suficientemente para dar melhores condições de vida à classe trabalhadora, haja vista a exploração de mão-de-obra barata e sem qualificação por parte das empresas do ramo.

A partir da década de 1940 ganhou impulso a atividade madeireira extrativa, limitada ao corte e transporte de madeiras nobres, como a imbuia e a araucária. Da opulência florestal de outrora hoje resta pouco ou quase nada, conforme se verifica no relato de Westphalen et al. (1978), tratando da ação das madeiras na região: “Sua ação foi tipicamente de exploração, depredatória e espoliadora. Devastaram a floresta retirando-lhe as madeiras de lei e arrasaram os ervais que pelo rio Paraná, eram simplesmente contrabandeados para a Argentina.”

¹⁵ Importante estudo sobre os padrões de riqueza na Guarapuava do século XIX foi desenvolvido por FRANCO Neto (2000), que demonstra que a relação quantitativa entre escravos e proprietários cresce na medida do fortalecimento da economia e que a posse de escravos representava poder e prestígio.

Em trinta anos, segundo Marcondes (1998, p. 79), as duzentas e cinquenta serrarias que se instalaram na região, principalmente a partir do final da 2ª. Guerra Mundial, dizimaram a floresta nativa. Hoje a região ainda tem uma considerável cobertura florestal, mas com espécies voltadas aos interesses comerciais dos grandes capitalistas. Para o terreno onde a topografia não favorece o plantio intensivo de culturas “tipo exportação”, foram desenvolvidas espécies que se adaptam bem ao solo e ao clima, tirando-lhe até à exaustão o que de melhor possui, de forma que daquela região ora promissora não resta mais do que uma subserviência aos interesses do mercado internacional, ditados pelos mecanismos que impõem o quê, quanto e como produzir.

Com o término da construção da ferrovia que conectava Guarapuava com Ponta Grossa e Curitiba, em fins da década de 1950, o processo de industrialização e a mecanização da agricultura ganharam força. Também contribuiu para um maior desenvolvimento nos três setores da economia a chegada dos imigrantes ucranianos, poloneses, italianos, suábios¹⁶ e libaneses, entre outros.

Esse novo impulso econômico fez nascer nessa época, conforme Silva (1999, p. 88), “um choque cultural entre a elite agrária, constituída pelos descendentes dos fundadores da cidade, e a elite composta pelos novos ricos, os industriais da madeira”. Pela primeira vez na história o município verificava um aumento do espectro social, com a constituição de uma elite emergente.

Essas mudanças causavam insegurança aos grandes proprietários. Ao mesmo tempo havia influência de grupos políticos que tentavam “desestabilizar” a sociedade guarapuavana. Em artigo intitulado “Direito de propriedade, os fazendeiros e o integralismo”, Oliveira (1937), - proprietário de terra, jornalista e político - que ficou conhecido com o cognome João do Planalto, escreve:

... não se pode cometer o erro do comunismo, feito para países com escassez de território para todos os braços. No Brasil a situação é completamente oposta. Dispomos de uma imensidade territorial babilônica e faltam-nos braços para o aproveitamento do solo vasto e desabilitado [...] o comunismo promove destruição da propriedade [...] o integralismo quer a cooperação de todos.

¹⁶ Trata-se dos imigrantes, originalmente em número de 2.500, de origem alemã, mas que habitaram os territórios da Iugoslávia, Romênia e Hungria, e que foram expulsos dos seus territórios depois da 2ª. Guerra Mundial, chegando em Guarapuava em 1951, e formando o que veio a ser, mais tarde, o Distrito de Entre Rios, composto de cinco colônias.

Até então havia a classe dos latifundiários (que também se constituía na classe política) e dos pequenos proprietários de terra e comerciantes. Os demais, não-proprietários e descendentes de escravos, eram laboristas das fazendas e do comércio. Agora surgia a classe dos industriais, que aproveitava o sopro de modernidade para fixar seus domínios, não mais ambicionando grandes extensões de terra, e sim a simpatia do trabalhador, para incutir-lhe que “o trabalho engrandece e dignifica o homem”. Embora tardiamente, a classe operária e de trabalhadores urbanos em geral, contribuía para uma maior visibilidade da contradição entre as classes: a que trabalha e a que se utiliza desse trabalho. Esse conjunto de fatores, contributivos do crescimento industrial e da ampliação da demografia urbana, recolocam Guarapuava em destaque no cenário estadual como uma grande promessa de futuro melhor para todos.

No bojo dessas mudanças é que surge a ACIG – Associação Comercial e Industrial de Guarapuava¹⁷, que sempre contou com um grupo majoritário de madeireiros entre os sócios. Segundo Dalla Vecchia (1995, p. 34), “embora proclamando-se apolítica, muitos dos líderes políticos de Guarapuava são oriundos da ACIG e, na disputa pelo poder, as reuniões da diretoria, na instituição, serviram como palco de discussões entre os políticos locais”. Esse fato confirma que o poder econômico impera sobre os demais e que as relações sociais estão disciplinadas pelo modo de produção hegemônico num determinado momento histórico.

Começavam-se a sentir os reflexos do governo Juscelino Kubitschek (1956-1960), que incentivou a importação de tecnologia das grandes empresas monopolistas internacionais, oferecendo-lhes em troca matéria-prima abundante e barata, dado o sistema de extração de mais-valia que decorre de um sistema jurídico trabalhista e previdenciário ainda incipiente e do desamparo absoluto do trabalhador dos rincões mais afastados, como era o caso de Guarapuava.

Por um lado essa transferência de tecnologia levou Guarapuava a apresentar a maior densidade tecnológica aplicada à mecanização da agricultura, nas décadas de 1960 e 1970, em muito devido à Colônia de Entre Rios, localizada no município e administrada por imigrantes suábios (IZIDORO, 1976). Por outro lado, contudo, contribuiu para aprofundar o fosso existente entre os proprietários dos

¹⁷ Mantendo a sigla ACIG, recentemente passou a se chamar Associação Empresarial de Guarapuava, com o intuito de melhor representar o escopo das suas funções, não mais restritas ao comércio e à indústria simplesmente.

meios de produção e os vendedores da força de trabalho (os operários e camponeses). Nessa Colônia surgiu paradigmática a “Vila dos Brasileiros”, assim chamada para indicar o local onde moravam os trabalhadores do estrato social mais baixo, que pelas condições explicativas do êxodo rural, ali encontravam arrego. Tais moradores passaram a depender dos produtores agrícolas e da grande indústria de beneficiamento de produtos primários instalada na localidade na década de 1970 e que chegou ao seu ápice com a visita do então Presidente Geisel, convidado para o lançamento da pedra fundamental do que veio a ser, mais tarde, a maior maltaria da América Latina (1975).

E de fato, na cidade os velhos casarões dos donos de fazenda foram dando espaço às modernas construções e o mercado imobiliário ficou aquecido (até hoje com preços inflacionados). O centro urbano começou a verticalizar-se, os bairros periféricos foram se multiplicando e, para além deles, do “nada” surgiram inúmeras favelas.

Tal como na história do nordeste brasileiro, Guarapuava teve seus coronéis na figura dos latifundiários, que sempre dominaram a política e a economia do município e região. Com a mudança no perfil da cidade, tais latifundiários foram sendo substituídos por grandes empresários, que ainda têm grande influência na política e que de certa forma ainda influenciam a economia local. Isso não quer dizer que os latifúndios não existam mais. O fato é que mais recentemente os empresários “bem sucedidos” passaram a investir no agronegócio e no primeiro setor, de forma que os produtos que mais contribuem para a formação do PIB do município são a madeira, o soja e o milho (ACIG).

Ao contrário de outras regiões, todavia, que conheceram revoltas e movimentos de resistência dos negros e brancos excluídos, em Guarapuava sempre imperou a passividade do povo, sob o predicado de civilidade; pelo menos é o que indica o silêncio dos historiadores. Aqui não há registro de movimentos camponeses ou sindicais de maior abrangência, o que reforça a idéia de um povo de “boa índole”, que soube dominar os impulsos de rebeldia e que da herança aborígine só manteve a “indolência”.

A esse respeito, Abreu (1986, p. 124) relata que a composição da sociedade guarapuavana “contribuiu para o nascimento de uma hierarquia social com base econômica, onde a classe dominante era representada pelos donos de terra, em cujos meios de produção salientou-se a mão-de-obra não-remunerada (trabalho familiar e mão-de-obra servil)”. Essa mesma autora esclarece que “não se tem notícias de muitos trabalhadores assalariados (antes da abolição), a não ser algumas horas aos domingos, de escravos que desejavam comprar sua alforria, quando o senhor dava permissão, e alguns empregados da expedição colonizadora”.

Vale destacar que em fins do século XIX Guarapuava também teve o seu abolicionista, na figura do ex-escravo Belmiro de Miranda, mas também nesse caso não houve grandes fugas ou movimentos coletivos, mas a conquista da liberdade por “meios jurídicos corretos”, na ótica do dominador, ou seja, a compra da alforria. Passados quase cento e cinquenta anos, e uma comunidade formada por descendentes de escravos alforriados e beneficiários da herança de sua antiga proprietária, ainda estão tentando garantir seus direitos através do episódio de disputa judicial conhecido como Paiol de Telhas¹⁸.

O grau de acomodação econômica e social era tal que nem mesmo os apelos de D. Hélder Câmara, assistente nacional da Ação Católica, fizeram-se sentir na Região, dado o consórcio que aqui sempre existiu entre a Igreja, o Governo e a sociedade civil. O chamado para uma “nova consciência” e um novo modo de interpretar a realidade (PILETTI e PRAXEDES, 1997), em Guarapuava não encontrou eco.

Mas ainda que houvesse uma mudança no perfil econômico do município, principalmente no período pós 2^a Guerra, Guarapuava continuou com uma economia pouco expressiva e mais voltada às necessidades internas (excetuando-se as madeiras, que continuavam firmes na sua empreitada extrativa). Assim é possível entender porque aqui a generalização do processo capitalista se deu de forma mais lenta, permitindo a manutenção das elites latifundiárias por mais tempo no poder.

¹⁸ A Comunidade Invernada Paiol de Telha foi reconhecida como quilombola em 28.09.2005, mediante Certidão de Auto de Reconhecimento expedida pela Fundação Palmares, órgão do Ministério da Educação e Cultura, dando-se início ao processo de estudos técnicos para reintegração de posse das famílias dos descendentes de escravos (CPT, 2005).

Só mais recentemente é que as alterações na economia provocaram algumas mudanças na estrutura social do município, embora o sistema permaneça mais ou menos o mesmo na sua essência. No dizer de Leal (1975), há uma convivência de elementos novos com elementos antigos que permanecem, o que caracteriza o fenômeno da contradição, inerente ao sistema social, econômico e político de uma região.

Assim, chegou-se ao século XXI com uma População Economicamente Ativa de perto de 72 mil pessoas, o que é pouco para uma população total de aproximadamente 167 mil habitantes. Além disso, o volume de trabalhos formais não chega a 30 mil postos, gerados por aproximadamente 3.300 empresas (IPARDES, 2006). Esses dados demonstram que o mercado de trabalho é bastante precário, com um índice de desemprego aberto em torno de 15%, agravado por um desemprego oculto na ordem de 50% da PEA¹⁹.

Em livro que busca evidenciar a contribuição do seu antecessor²⁰ para a história de Guarapuava, e justificar porque a cidade ainda não desenvolveu toda sua potencialidade (atribuindo parte da culpa ao Padre Chagas, fundador e capelão da Expedição Régia), Macedo (1995, p. 198) assim se manifesta laconicamente:

Pelo capricho paranóico do padre, vegeta Guarapuava como retardatária cidade provinciana, em vez de brilhar como segunda Princesa dos Campos, disputando a Ponta Grossa em beleza e opulência, a primazia. Com muito maior território e dotada de maiores riquezas naturais, Guarapuava já seria talvez a Rainha dos Campos, posto esse que certamente conquistará, não se sabe quando.

Alguns pesquisadores, todavia, atribuem ao sistema de distribuição de terras adotado pela Coroa Portuguesa a maior parte dos problemas de Guarapuava, em

¹⁹ Segundo os critérios adotados pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos - DIEESE (2006), o **Desemprego Total**, que abrange as pessoas que fazem parte da População Economicamente Ativa disponíveis para o trabalho, mas que se encontram momentaneamente sem trabalho continuado e regular, desdobra-se em Desemprego Aberto e Desemprego Oculto. O **Desemprego Aberto** compreende o total de pessoas desocupadas, que estão procurando trabalho e que não têm nenhum tipo de renda decorrente de trabalho regular e continuado. O **Desemprego Oculto**, por sua vez, compreende o total de pessoas desocupadas, mas que, por um motivo ou outro, não procuraram emprego no período de referência (7 ou 30 dias). Por seu turno, o Desemprego Oculto desdobra-se em **Desemprego Oculto por Precariedade** (pessoas que procuram trabalho, mas simultaneamente exercem alguma atividade remunerada, ainda que descontínua e irregular) e **Desemprego Oculto por Desalento** (pessoas que embora desocupadas e querendo trabalhar, deixaram de procurar emprego no período de referência, seja pelas condições do mercado ou por questões circunstanciais).

²⁰ Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo é descendente do Tenente-coronel Diogo Pinto Azevedo Portugal, Comandante da Real Expedição de Conquista de Guarapuava, que tinha como capelão o Padre Francisco das Chagas Lima.

especial quanto ao atraso econômico da região:

[...] Foram estas circunstâncias que geraram toda a problemática das terras, agravada pela grande extensão territorial, a difícil comunicação e a pouca densidade populacional em relação à sua área. E por essas razões, em Guarapuava, como em todo território brasileiro (sic), houve latifundiários, muitos posseiros e uma multidão de intrusos. (ABREU, 1986, p. 61).

Fato é que hoje o espaço geográfico parece não ser mais suficiente para abrigar a todos, pois segundo dados da Secretaria Municipal de Habitação e Urbanismo (*apud* ACIG, 2006), em 1997 Guarapuava possuía vinte e sete áreas irregulares (favelas) cujos moradores encontram-se em condição de miséria. O Comitê Nacional da Fome²¹, tomando por base os dados da pesquisa nacional realizada pelo IBGE em 1990, mostra que Guarapuava encontrava-se com 15 mil famílias em estado de indigência²², o que representava, proporcionalmente à população, um recorde no Estado do Paraná (CAMARGO, 1994).

Feita essa retrospectiva, é preciso destacar que Guarapuava, assim como outras cidades e regiões do Brasil, passou por diversos ciclos de desenvolvimento. Desde a atividade pecuária extensiva até o ciclo da erva-mate, do pólo extrativo da madeira até a indústria papelreira, da capital estadual da maçã até o centro regional universitário²³, em todas essas fases um elemento permanece como o amálgama socioeconômico: o trabalho. Esse elemento permanente e central em todas as fases

²¹ Esse Comitê, na verdade, fazia parte da “Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida” surgiu em 1993, a partir da organização da sociedade civil, sob a liderança do sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, sendo mais tarde assumida pelo governo FHC, que criou o Conselho Nacional de Segurança Alimentar - CONSEA. Foi a partir dessa experiência que mais recentemente surgiu o Programa Fome Zero, do governo Lula. Nos dois casos, o objetivo é deflagrar ações concretas para o combate à fome, o que tem um efeito imediato positivo, mas que aos poucos vai perdendo fôlego, por tratarem-se de medidas paliativas, que não atacam as causas do problema.

²² Segundo estudos de Rocha (2006), enquanto “a linha de pobreza é definida calculando-se a renda familiar *per capita* que corresponde ao mínimo suficiente para a satisfação de necessidades básicas... a linha de indigência, por sua vez, é definida calculando-se o custo da cesta básica de alimentos, que atendendo às exigências nutricionais mínimas, seja **suficiente para manter uma pessoa viva.**” Em outras palavras, “são **pobres** aqueles que **têm o que comer**” e “**indigentes** são aqueles cuja **renda é insuficiente para obter essa cesta básica de alimentos**”, logo, que passam fome (grifos da fonte).

²³ A indústria papelreira representa um avanço natural na cadeia produtiva da madeira, representando ainda hoje um dos ramos de atividade que mais proporciona empregos na Região; a referência de “capital da maçã” se deve ao impulso que a atividade de produção dessa fruta teve nas décadas de 1970 e 1980, quando Guarapuava disputava com Palmas o título de maior produtora estadual; quanto ao pólo universitário, em decorrência do último surto desenvolvimentista do município, com expansão das atividades de ensino superior, parte em função dos investimentos públicos através da universidade pública estadual, e parte devido à instalação de outros três grupos privados do ramo da educação, o que representa, na soma, um número superior a dez mil alunos nos diversos cursos superiores ofertados por essas instituições.

de desenvolvimento esteve marcado pela exploração, passando da natureza compulsória (escrava) ao tipo servil (semifeudal), e deste até a forma assalariada de um tipo de regime capitalista atrasado.

Essa realidade concreta, que toma o trabalhador como “produtor de mercadorias”, permite inferir que quaisquer que sejam os elementos que compõem o sistema econômico, e quaisquer que sejam as atividades econômicas exploradas num dado momento histórico, inevitavelmente a consequência será, sob a hegemonia do capital, uma sociedade dual. Sempre haverá os muito ricos e os bastante pobres, mostrando que o problema está na gênese do sistema, que não abarca a totalidade, que exclui para gerar riqueza, que premia por mérito e insere os “esforçados” em detrimento dos que não podem sequer competir, que aniquila a maioria para realçar uns poucos.

1.3 A DEMANDA DE EJA A PARTIR DOS DADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Conforme os estudos demonstram, em especial o de Paiva (1990), pouco se fez em termos de educação escolar na época do Brasil Imperial. Em Guarapuava também assim se deu, e os registros mostram que por um longo período a educação ficou em segundo plano, estando sob a responsabilidade da Igreja, que a consorciava com a catequese. Por muito tempo uma única pessoa esteve designada para ensinar as primeiras letras, e somente aos varões, filhos dos fazendeiros, vez que às mulheres estavam reservadas as lides domésticas, estando dispensadas, segundo o pensamento da época, de receber qualquer tipo de instrução formal (ABREU, 1990).

A partir da Proclamação da República, também Guarapuava recebeu um maior impulso educacional, embora as intenções dos governos não se transformassem em ações concretas, seja através da construção de escolas que atendessem a demanda da população, seja através de dotação orçamentária para pagamento de professores, que em muitos casos prestavam um serviço voluntário.

Essa situação, marcada ora pela impotência e ora pelo descaso do governo, aliada ao isolamento geográfico que Guarapuava viveu até a década de 1950²⁴, deixou como resultado um atendimento precário da população urbana, simultaneamente a um total abandono da população rural, que até então era muito mais numerosa. Essa precariedade contribuiu sobremaneira para o êxodo rural (conforme tabela 1) e também forjou o perfil educacional da população, cujos reflexos se fazem sentir ainda hoje no sistema educacional em geral e, em especial, na educação de jovens e adultos.

Tabela 1 – Distribuição da população do município de Guarapuava - em % do total²⁵

ANO	POPULAÇÃO URBANA (%)	POPULAÇÃO RURAL (%)
1950	8	92
1960	17	83
1970	39	61
1980	57	43
1991	67	33
2000	91	9

FONTE: IBGE (*apud* CAMARGO, 1994 e ACIG, 2006).

O fenômeno do êxodo rural foi profundamente agravado pelas condições sociais da população campesina, em especial dos pequenos produtores que, sem acesso à terra e aos meios de produção, obrigaram-se a migrar para a sede dos distritos ou do município.

Os dados apresentados também refletem o movimento de desconcentração do poder político, o que se buscou via desmembramento do território, dando ensejo à criação de inúmeros outros municípios, principalmente no período que sucede à ditadura militar.

Além de se dar no sentido campo-cidade, a migração também ocorre dentro do próprio espaço urbano, no sentido bairro-periferia, principalmente como consequência da legislação e da especulação imobiliária. Assim a favela passa a ser o último destino para os mais novos trabalhadores urbanos não-qualificados e não

²⁴ Foi nessa época que ficou pronta a ligação ferroviária, que veio a facilitar a comunicação e o intercâmbio com municípios mais desenvolvidos, como Ponta Grossa e Curitiba.

²⁵ É interessante ressaltar que, embora os dados apresentem uma população rural de apenas 9%, isso se dá também em função de um critério estatístico, vez que o IBGE apura a demografia em função do domicílio e não da atividade econômica ou de trabalho, de forma que a população economicamente ativa da área rural tende a ser maior do que o índice apresentado, por conta do grande contingente de trabalhadores que migraram para a cidade, mas que mantém sua atividade laboral na área rural (pequenos agricultores, arrendatários, meeiros, laboristas, bóias-frias etc.).

abarcados pelo mercado formal de trabalho, conforme corroboram os dados a seguir:

- 48% da população favelada é de origem rural, sendo que 14% vieram diretamente do campo para a cidade e 34% passaram primeiro pela cidade para depois se instalar na favela.
- 76% dos moradores da periferia apresentam a “falta de condições econômicas para pagar aluguel” como causa da mudança para a periferia (CAMARGO, 1994).

De qualquer forma, além desse problema da concentração populacional desordenada, o baixo nível de renda também contribui para agravar as condições de vida dessa população, que passa a constituir o público-alvo das ações governamentais, dentre as quais aquelas voltadas à questão educacional. O problema é que tais ações não conseguem acompanhar o ritmo de crescimento e a dinâmica demográfica que se precariza cada vez mais.

Apesar dessa problemática, dados recentes apresentam uma taxa de alfabetização²⁶ de 92,04% para o município de Guarapuava, o que o situa bastante acima dos municípios que compõem sua microrregião, conforme se verifica na tabela:

Tabela 2 – Taxa de alfabetização dos municípios da AMOCENTRO - população de 15 anos e +

Município	População residente	População analfabeta residente	Taxa de alfabetização (%)	Índice de desenvolvimento humano
Altamira do Paraná	4.883	1.178	75,88	0,677
Iretama	7.909	1.853	76,57	0,699
Laranjal	4.306	1.037	75,91	0,651
Mato Rico	2.988	580	80,58	0,640
Nova Tebas	6.404	1.588	75,20	0,689
Manoel Ribas	9.002	1.468	83,69	0,729
Palmital	10.964	1.972	82,01	0,670
Santa Maria do Oeste	8.828	1.560	82,33	0,662
Boa Ventura de S. Roque	4.287	599	86,03	0,711
Campina do Simão	2.859	340	88,12	0,701
Pitanga	24.298	3.299	86,42	0,743
Turvo	9.468	1.367	85,56	0,692
Guarapuava	106.128	8.445	92,04	0,773
Total	202.324	25.286	87,50	

FONTE: Governo do Paraná, a partir de fontes diversas (PARANÁ, 2004, p. 31).

²⁶ Segundo as Normas Técnicas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2004, *apud* IBGE), é considerada alfabetizada a “pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece”. No capítulo II o tema será retomado, discutindo-se, inclusive, o analfabetismo funcional.

Embora Guarapuava tenha a maior taxa de alfabetização da sua região, ainda assim gera, em termos absolutos, o maior número de analfabetos (8.445), ou aproximadamente um terço do total de analfabetos da região.

Quando comparada com os municípios do Estado com população igual ou superior, todavia, percebe-se que os indicadores de Guarapuava não são os melhores: Londrina apresenta alfabetização de 93,39%, Ponta Grossa 94,68%, Cascavel 93,36%, Foz do Iguaçu 92,86%, Maringá 95,12%, Colombo 93,31% e São José dos Pinhais 94,61%.

Já quando a comparação se dá em nível nacional, verifica-se que Guarapuava acompanha a média da Região Sul:

Tabela 3 - Taxa de Analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais - Brasil - 1996

Região	Analfabetismo em %
Norte Urbana	11,6
Nordeste	28,7
Sudeste	8,7
Sul	8,9
Centro-Oeste	11,6
Brasil	14,7

FONTE: PNAD 1998 (IBGE).

Embora insuficientes, os registros disponíveis (Núcleo Regional de Educação) dão conta que até meados da década de 1980 o município continuava com atendimento educacional precário, tanto quantitativa quanto qualitativamente (haja vista a falta de professores para determinadas disciplinas e a ampla utilização de professores sem formação de nível superior e até mesmo de nível médio). Pode-se dizer que o então chamado ensino de 1º grau era razoavelmente atendido, mas que em compensação havia uma única escola pública do então 2º grau na cidade, cujas vagas eram obviamente bastante disputadas, de modo que para muitos não restava alternativa a não ser as escolas privadas, tradicionalmente diurnas para os jovens de melhor poder aquisitivo, ou noturnas para adultos ou jovens que precisavam trabalhar.

Outro problema que afligia os educadores e que ainda depende de equacionamento é o da evasão escolar. Os dados mais recentes disponíveis (FUNDEPAR, 1997) apresentam para o Paraná uma taxa de evasão de 3,2% para o Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. séries e de 3,6% para 5ª. a 8ª. séries. Quando comparados com os dados de Guarapuava, que apresentava 7,5% e 13,5%,

respectivamente, percebe-se que o município ainda precisa melhorar bastante para ao menos acompanhar os níveis estaduais (NRE, 1992, *apud* CAMARGO). Quanto à taxa de escolarização no Paraná, que considera o percentual de estudantes em idade apropriada matriculados em escola regular, o ano de 1999, ainda segundo a FUNDEPAR, apresenta 95,87% para o Ensino Fundamental e 35,57% para o Ensino Médio.

É certo que para o Ensino Fundamental a redução da evasão decorre da implantação dos programas de renda mínima estabelecidos pelo governo federal. Já para o Ensino Médio a situação ainda é preocupante, haja vista a evasão de 24,1% registrada em 1992 (NRE, *apud* CAMARGO), em especial porque um espaço bastante disputado na entrada acaba ficando ocioso com o abandono que ocorre nas séries subseqüentes.

Tabela 4 – Matrículas nos diversos níveis de ensino em Guarapuava - em nº de alunos – 2004

Nível de ensino	Número de matrículas
Pré-escola	3.332
Fundamental	30.692
Médio	6.346
Superior	6.249

FONTE: MEC/INEP (*apud* IPARDES, 2004).

NOTA: Para o Ensino Superior os dados são de 2003.

Além de o atendimento no Nível Médio não ter se ampliado em níveis razoáveis para recuperar o prejuízo histórico, o problema é agravado quando a ampliação se dá no sentido centro-periferia, ficando a população mais pobre penalizada quanto a esse atendimento.

No que se refere ao Ensino Superior, embora tenha sido ofertado em Guarapuava a partir do início da década de 1970, é bem verdade que funcionou durante muitos anos com apenas poucos cursos de licenciatura (“curta” em alguns casos). Enquanto universidade, o funcionamento da instituição é de quinze anos, não havendo até o início da década de 1990 um espaço adequado para a formação de quadros especializados nem para o mercado e nem para a educação.

Em síntese, é possível afirmar que o município se ressentiu de uma política educacional mais consistente, seja pelos índices de analfabetismo, seja pelas condições precárias de atendimento da população rural e dos moradores dos bairros mais afastados do centro da cidade.

É nesse contexto que a educação de jovens e adultos se põe como uma alternativa compensatória para os que não tiveram acesso à educação escolar na época própria. Se for assumida com seriedade e tiver como parâmetro a necessária articulação entre qualidade²⁷ e quantidade, pode abandonar sua mera condição compensatória (condizente com os interesses e o discurso da classe dominante) para transformar-se numa nova categoria escolar, transitória, emancipadora e anunciadora de um devir histórico que ecoe os anseios da classe trabalhadora.

Neste capítulo foi apresentada a breve síntese histórica da Região de Guarapuava no intuito de melhorar a compreensão dos condicionantes históricos e fatores que influenciaram a formação econômica, social e política do município. O estudo do caráter e das particularidades regionais não implica na fragmentação do conhecimento ou na sobrevalorização dos aspectos próprios da comunidade estudada, mas ao contrário, permite interpretar os elementos estudados como expressão particular de um fenômeno mais geral. Ou, no dizer de Klein (1996, p. 53), significa situar o objeto estudado “enquanto sujeito de relações mais amplas e universais da sociedade”.

Desde as primeiras iniciativas imperiais com vistas à posse do território, no que contribuiu grandemente a iniciativa privada, percebe-se o tipo de relações que se estabeleceriam na sociedade de classes no município.

A partir de um tipo de produção primária extensiva, calcada na exploração extrativa e criatória dos latifúndios, até que se chegasse a uma produção que atende às demandas de um mercado globalizado, o elemento fundante sempre foi a mão-de-obra escrava ou servil - num primeiro momento, assalariada – num segundo, e finalmente semiproletária, quando a necessidade de aprofundamento do capitalismo cria novas formas de exploração do trabalho.

O desvelamento dessa teia de relações que se foi construindo nos quase duzentos anos de história do município, permite estabelecer os vínculos entre a produção material e a produção cultural, entre os rumos da economia e da direção ideológica impingida pela classe burguesa latifundiária (que aos poucos foi se transformando na classe empresarial e política local), entre aqueles que se valeram

²⁷ Espera-se uma EJA com qualidade socialmente referenciada, a partir da associação entre os interesses imediatos e os interesses históricos da classe que vive do próprio trabalho, levando os trabalhadores a compreenderem e dominarem os fundamentos da lógica das relações de poder e de exploração que recaem sobre eles no modo de produção capitalista.

da “terra, capital e trabalho”²⁸ para acumular riqueza, e aqueles que não têm outro meio de vida a não ser alienar a sua capacidade de trabalho.

O estudo desses elementos e o vislumbramento das relações sociais que se foram constituindo historicamente, contribuíram para compreender o modelo de educação destinada aos jovens e adultos trabalhadores do município, bem como perceber os nexos existentes entre o modelo de desenvolvimento regional e o perfil dos alunos que procuram por essa modalidade de ensino.

A seguir pretende-se estudar a EJA, com enfoque sobre o Ensino Médio, considerando-a como um ambiente importante para a retomada da educação como possibilidade de emancipação do ser humano que vive do trabalho. Torna-se necessário, no entanto, compreender a EJA dialeticamente, ou seja, como uma unidade de contrários, carregando em si tanto os germes da conservação quanto os da transformação. É preciso que dela surja a resistência trabalhadora, cujo espaço foi bastante limitado nas décadas recentes de aprofundamento do capitalismo.

Ao tomar a EJA no âmbito das contradições gerais da sociedade capitalista, e tomando ela própria como uma contradição, essa modalidade educacional inscreve-se no terreno das disputas hegemônicas. Partindo desse entendimento, pode-se vislumbrar um cenário onde a educação não seja confundida com domesticação e onde os “bugres” de hoje, encontrados nas lides domésticas, na fábrica, no comércio e na semiproletarização da tão propalada empregabilidade, não se tornem vítimas de um sistema que aprisiona, embrutece e aniquila. A investigação dessa possibilidade constitui o próximo passo deste estudo, onde a EJA é tomada a partir da sua constituição histórica e da forma com que está concebida nos documentos oficiais.

²⁸ “Terra” como elemento ganho ou herdado, “capital” como fruto da exploração da mão-de-obra e “trabalho” como variável externa e decorrente da necessidade da classe trabalhadora de sobreviver.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990

É utópico pensar que a escola capitalista apresentará [...] uma literatura, uma história purificadas das mistificações burguesas; mas não está certo negar tudo que há de real nessa literatura e nessa história, tudo que se pode, mesmo hoje, extrair-lhes de real e que é indispensável para que eles [os alunos] consigam conduzir a sua luta. (Snyders, 1981, p. 348).

Este capítulo tem o objetivo de apresentar as proposições do sistema educacional no que se refere à EJA, a partir dos textos oficiais²⁹ e seus principais comentadores. Visando apreender a especificidade da EJA, faz-se um estudo e discussão da produção teórica sobre o tema, tomando-se para isto os trabalhos mais relevantes e destacando as principais correntes e categorias de análise vinculadas à educação de adultos. Como o objetivo desta pesquisa privilegia o estudo do ensino médio na EJA, faz-se uma retomada da importância desse nível de ensino e de sua integração no currículo dessa modalidade, que se destina principalmente a trabalhadores. Em síntese, busca-se um aprofundamento da temática, visando uma maior compreensão das abordagens e tendências a respeito da educação de jovens e adultos no Brasil.

2.1 DA EDUCAÇÃO ESCOLAR À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao longo da história do Brasil, a educação tem apresentado um caráter excludente. Isto porque o sistema educacional esteve e continua estruturado de modo a proporcionar às elites acesso à melhor formação possível, restando às classes populares uma escolarização via de regra precária e aligeirada, muitas das vezes pela via compensatória, como é o caso da educação de jovens e adultos. Essa realidade tem a ver com o caráter histórico da educação e com o modo hegemônico de produção na sociedade que gesta essa educação.

²⁹ Os textos mais utilizados no presente estudo são a Constituição Federal do Brasil - 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001) e as Diretrizes Curriculares para a EJA (BRASIL, 2000).

Nessa sociedade, a gestão do saber se dá no interesse estrito do capital, motivo pelo qual a democratização da escola representa a resistência da classe dominada:

Se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho. Contrariamente, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, serve ao capital (KUENZER, 1992, p. 31).

Se o horizonte vai para além da democratização, é preciso reconhecer que a história da organização escolar e da educação no Brasil tem sido a história da dualidade educacional: um tipo destinado à classe dominante e outro tipo destinado à formação de trabalhadores.

Como a educação é conduzida pelos intelectuais formados nesse sistema, é de se esperar que reproduzam esse modelo de escola. Aliás, ao discutir o papel dos intelectuais, Gramsci toca num problema recorrente na organização escolar:

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval, indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica (GRAMSCI, 1968, p. 9).

Tais instituições escolares de “graus diversos” correspondem, no sistema capitalista, a uma organização escolar dual onde, dependendo da qualidade e quantidade da educação oferecida, assim será a classe a que ela se destina, ou, ao contrário, dependendo da “clientela”, para usar um termo cunhado pela sociedade capitalista, assim será a educação oferecida. Isso se aplica de forma ainda mais obtusa no caso das escolas destinadas a trabalhadores: “A oferta de escola para os trabalhadores, e reivindicada por eles, faz parte do projeto hegemônico da burguesia que, no entanto, assegura educação de seus filhos através de outros espaços, negados ao proletariado” (ARROYO, *apud* KUENZER, 1992, p. 98).

Essa lógica tem se aprofundado com a adoção dos modelos de políticas públicas ditados por organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional³⁰, o que teve início de forma mais perceptível com o governo Fernando Collor, tendo continuidade com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso e, mais recentemente, para desalento dos trabalhadores e de parte considerável dos “intelectuais de esquerda”, com o governo Luís Inácio Lula da Silva.

Fato é que o discurso neoliberal³¹ adotado por tais organismos, vai perpassando as políticas sociais em geral, e as políticas educacionais, em particular, aprofundando o abismo entre as classes existentes na sociedade e no interior da escola. Considerando que na evolução do capitalismo, segundo Vieira (1992), há predomínio da política econômica sobre a política social, acaba-se por determinar os rumos do atendimento das demandas sociais de acordo com o interesse maior do sistema, ou seja, a valorização do capital. Pior que isso, no dizer de Saviani (1997), acaba-se configurando uma “política para os pobres que assume, também, as características de uma política pobre para os pobres”.

Mas é preciso reconhecer que esse discurso propalado pela elite econômica e pelas oligarquias políticas reacionárias, assumido pelos tecnocratas da ditadura militar das décadas de 1960 e 1970³², e reproduzido pelos intelectuais

³⁰ A discussão sobre esses modelos será aprofundada no item 2.2 deste trabalho.

³¹ Segundo Anderson (1995) o neoliberalismo, enquanto “fenômeno distinto do simples liberalismo clássico”, nasceu logo depois da II Guerra Mundial, nos países onde imperava o capitalismo (Europa Ocidental e Estados Unidos), constituindo uma reação teórica e política contra o Estado do Bem-Estar Social. Tendo como texto de origem *O Caminho da Servidão (1944)*, de Friedrich Hayek, o neoliberalismo faz uma apologia da “mão invisível” do mercado, que tudo regula e que, portanto, não deve sofrer a intervenção do Estado. Dentre os seguidores de primeira hora de Hayek, estavam Milton Friedman e Karl Popper. Com a crise que se abatia sobre o sistema capitalista e a perda de rentabilidade do capital, a partir das décadas de 1960 e 1970 a cartilha neoliberal passou a ser aplicada na íntegra, tendo como reflexos: ações estratégicas para garantir a hegemonia dos países centrais no cenário econômico internacional, golpes de Estado para estancar o avanço de conquistas sociais (caso do Brasil em 1964), eleições de governantes conservadores (Tatcher, Reagan, Khol), fim do Estado do Bem-Estar Social, utilização da dívida externa como forma de controle dos países periféricos pelos chamados organismos multilaterais (FMI, OMC etc.), o processo de erosão do socialismo no Leste europeu, além de colocar termos como globalização, produtividade, qualificação e empregabilidade na ordem do dia dos discursos.

³² Para Ribeiro (1993, p. 157), as classes que vieram a dar sustentação ao regime militar, foram gestadas no período que vai de 1955 a 1964, fruto da diversificação das atividades econômicas, da criação de novos empregos, manutenção da exploração da mão-de-obra como forma de acumulação e modificação de um certo contingente dessa mão-de-obra (operariado urbano), e da ampliação do setor médio, agora integrado no processo de desenvolvimento. Assim, foi se formando e ganhando destaque uma nova elite, de formação variada (engenheiros, advogados, economistas etc.) e vinculada a empresas estrangeiras.

orgânicos³³ da chamada “Nova República”, está conforme o processo de industrialização verificado no País nas últimas décadas, que favoreceu a formação de uma infra-estrutura de produção nacional para depois forçar a transferência de tal aparelho produtivo para as mãos de grandes grupos estrangeiros, conforme se verificou na política de privatizações que marcou os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Em troca houve injeção de grandes volumes de capital estrangeiro na economia nacional, que além de aumentar a dependência econômico-política do Brasil em relação aos países centrais e grandes grupos privados transnacionais, deixou a economia brasileira ainda mais vulnerável à especulação financeira internacional.

No caso brasileiro, embora tardia, a industrialização proporcionou uma rápida transição do modelo originalmente agro-pastoril para um modelo calcado na produção de *commodities* agrícolas e no desenvolvimento da indústria de bens de consumo e de produção que utilizam tecnologia moderna, importada dos países centrais.

Essa nova configuração da produção nacional está inserida no processo de liberalização da economia, que favorece o mercado em detrimento dos produtores, ou, numa síntese: que favorece a mercadoria em detrimento do seu produtor. Ainda que a regra básica do neoliberalismo seja a não-intervenção do Estado na esfera privada, nota-se que essa intervenção ocorre sempre que se justifique na “defesa” dos interesses da classe dominante, através dos seus agentes econômicos:

[...] o Estado irá intervir, sem se importar com o princípio neoliberal de não-intervenção – que, teoricamente, diz respeitar – se a economia privada e o capital financeiro internacional e os grupos de interesses nacionais a ele vinculados assim o requererem. Em tal caso a intervenção não incorre no “estatismo” [!?] (SALINAS, 1997, p. 144).

Também é preciso considerar que esse movimento de modernização da indústria³⁴ reflete a dinâmica da acumulação especificamente capitalista, conforme já

³³ Quando estuda o papel dos intelectuais, Gramsci (1968, p. 3) assim os considera: “Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político”. Logo, pode-se dizer que são aqueles que incorporam o discurso do grupo a que pertencem, e que em função da sua “capacidade técnica”, tornam-se os condutores e guardiões especializados do ideário da própria classe.

³⁴ É bem verdade que a partir do governo do Presidente Collor, essa “modernização” passou a ser sinônimo de desestatização ou privatização, franqueando a infra-estrutura nacional aos apelos do neoliberalismo.

abordava Marx em *O Capital*. Esse fenômeno, hoje recorrente nos ditos países em desenvolvimento, identifica o novo caráter (neoliberal) do velho capitalismo: ampliar a mais-valia, não apenas com a implementação tecnológica, mas lançando mão de todos os expedientes que favoreçam esse objetivo.

A constituição de forças produtivas capitalistas deve ser pensada em termos de processo de criação de bases materiais do capitalismo, ou seja, em termos da constituição de um departamento de bens de produção capaz de permitir a autodeterminação do capital, isto é, de liberar a acumulação de quaisquer barreiras decorrentes da fragilidade da estrutura técnica do capital (MELLO, 1990, p. 62).

É assim que se dá o movimento de inserção do Brasil no cenário econômico e político internacional, de forma totalmente desordenada e vulnerável à ação dos grupos econômicos das nações ricas.

O problema está no fato de que essa transição rápida também acelerou o fenômeno migratório campo-cidade. O êxodo rural levou, em curto espaço de tempo, grande parcela da população agrária e sub-escolarizada, para a periferia dos centros produtores. Não havendo planejamento governamental e sob as condições concretas dadas, essa massa de trabalhadores ficou à margem do processo de desenvolvimento desses centros demográficos, passando a exercer basicamente a função de “exército de reserva” do capitalismo. Também é verdade que esse contingente de trabalhadores marginalizados não produz diretamente lucro, mas ocupa um papel funcional na forma capitalista de produção, o que já foi suficientemente esclarecido por Marx no século XIX.

Por outro lado, embora satisfaça plenamente os interesses do capital, essa mão-de-obra de reserva não será útil se não estiver apta a atender razoavelmente as demandas dessa nova realidade e desse novo tipo de empresa: é preciso transformar esse trabalhador iletrado, oriundo das áreas rurais, em um novo trabalhador, com perfil adequado aos interesses do mercado. Não importará necessariamente se esse “novo” trabalhador terá uma formação efêmera e se o seu nível de conhecimentos corresponderá à sua “certificação”. O que vale é a lógica do mercado, onde mais escolarização significa mais potencialidade e mais empregabilidade.

Essa criação pós-moderna³⁵, a propósito, é duramente combatida por inúmeros autores, visto que a qualidade de ser “empregável”, numa sociedade organizada de forma a excluir boa parte da população, não passa de uma ironia (FORRESTER, 1997), em especial quando o acesso à escola não é uma garantia coletiva (SPINK, 1997). Além disso, do ponto de vista do desenvolvimento do capital, não está suficientemente evidenciada a necessidade de maior conhecimento por parte desse trabalhador, o que reforça sua condição histórica de classe que *vive-do-trabalho*, ou melhor, que *vive-do-próprio-trabalho*.

Sobre isso, aliás, Gentili (1999, p. 85) faz uma interessante análise, desvelando os significados que a empregabilidade tem no contexto do sistema capitalista:

Em primeiro lugar, podemos abordar o significado ou significados que a empregabilidade possui nos processos de reestruturação econômica, nas mudanças ocorridas no mercado de trabalho, nas políticas de formação profissional, nas transformações operadas nas estruturas de qualificação e na própria articulação de todos esses processos com as políticas educacionais e as demandas sociais formuladas à escola. Em segundo lugar, podemos tentar compreender a empregabilidade como um dos princípios orientadores do processo de reestruturação moral e cultural que operam no contexto da hegemonia neoliberal atualmente em curso numa boa parte do mundo capitalista.

A primeira dimensão estaria associada aos processos de transformação “material” da sociedade. A segunda como ferramenta ideológica que se incorpora ao senso comum com o objetivo de definir não só os programas de formação e as políticas, entre elas a educacional, como também para moldar o modo de ser e de agir das pessoas.

Ainda segundo Gentili (1999), a revalorização do papel econômico da educação, que introduz sutilmente o conceito de empregabilidade, fez surgir, no campo intelectual, uma teoria que mais tarde daria origem à própria economia da educação: a teoria do capital humano.

Essa teoria, surgida na década de 1960, tinha a finalidade, conforme a visão crítica de Machado (1982, p. 105), “de investigar as condições de maximização dos

³⁵ Segundo Lombardi (2005, p. ix), “os novos movimentos sociais, culturais e intelectuais de crítica à sociedade caminham na direção de uma nova perspectiva que valoriza o fragmentário, o microscópico, o cotidiano, o singular, o efêmero, o imaginário, a subjetividade. Esses movimentos, de forma direta ou indireta, estão relacionados ao diversificado movimento intelectual de crítica à modernidade e à razão moderna [...] ou pós-modernidade”.

lucros decorrentes do investimento na educação e de contribuir na fundamentação da educação como mecanismo justificador da desigualdade social”.

Para essa pesquisadora, enquanto conceito científico, o capital humano “carece de sustentação teórica, mas, enquanto categoria ideológica, tem grande valor explicativo”, resumindo-se a Teoria do Capital Humano – TCH, à “ideologia do homem capitalista” e o “cerne da escola que este produz”.

É também a conclusão a que chega Frigotto (1989a, p. 38):

O conceito de capital humano, que a partir de uma visão reducionista busca erigir-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria de educação segue, do ponto de vista da investigação, um caminho tortuoso. Percorrendo-se esse caminho depreende-se que o determinante (educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda) se transmuta em determinado (o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar etc.). Essa circularidade de análise [...] decorre de sua função apologética da ótica de classe que representa.

Assim sendo, é de se perguntar: a quem o discurso da empregabilidade está servindo? Se nasce como fruto do recrudescimento das teorias capitalistas, logo está ideologizada pelos intelectuais que servem ao capital. Se implica mais e melhor educação e se essa educação continua destinada a uma elite, logo perde seu caráter integrador e subsiste como justificativa meritocrática aos “não-integrados”.

Para Gentili (1999, p. 91):

Nenhum conceito de empregabilidade pode ser democrático ou emancipador se não reconhece o campo do trabalho como uma esfera de exercício de direitos sociais. Não apenas o direito a um emprego ou a uma renda, mas também de direito ao conhecimento; não apenas o direito aos saberes necessários para o exercício da prática produtiva no trabalho, mas também dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania na prática do trabalho.

É no bojo dessa demanda, levando-se em conta a pressão dos organismos internacionais de uma economia “globalizada”, e como fruto do embate interno entre os que defendem uma escola pública, gratuita e de qualidade, e aqueles que defendem a privatização dos recursos destinados à educação e maior flexibilidade na organização e gestão da escola, que ocorre a reforma do sistema educacional, em especial a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em 1996.

É nesse contexto que surgem, também, novas políticas relacionadas com a “erradicação” do analfabetismo ou, mais amplamente, com a educação de jovens e adultos. São inúmeras as iniciativas, em todas as esferas de governo, mas os programas de maior abrangência, criados pelo governo federal, ficaram conhecidos como “Alfabetização Solidária” e “Brasil Alfabetizado”. O primeiro surgiu em 1997, durante o governo FHC, através de uma parceria entre o MEC, o Conselho da Comunidade Solidária e a UNESCO. O segundo nasceu no governo Lula, em 2003, contando com a participação de estados, municípios, empresas privadas e sociedade civil em geral, sob a coordenação do MEC (FNDE).

Antes de entrar nessa especificidade, vale a pena lembrar, também como forma de fixar os fundamentos sob os quais se desenvolve este estudo, que a educação não pode ser entendida como uma conquista do indivíduo, o que no entender de Álvaro Pinto (1986, p. 39) “seria dar-lhe um fundamento ou princípio subjetivo”, mas é preciso entendê-la como uma função da sociedade e, por isso mesmo, sempre dependente de seu grau de desenvolvimento.

E é nesse sentido que Arroyo se manifesta, dizendo que “defender o direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que apenas defender escola para todos”. E completa, discutindo os avanços que ocorrem nos países ricos, mas que costumam a acontecer nos países pobres e que representam a contradição do sistema:

A escola onde todos passam um tempo cada vez mais longo, passou a fazer parte da lógica da sociedade capitalista e hoje, nos países avançados, constitui um dos mecanismos usados para distribuir cada um no seu lugar, no lugar que por capacidade e mérito comprovado e atestado lhe corresponde na divisão do trabalho. Entretanto, o direito à educação, os avanços das classes trabalhadoras na formação do saber, da cultura e da identidade de classe continuam sendo sistematicamente negados, reprimidos e, enquanto possível, desestruturados, por serem radicalmente antagônicos ao movimento do capital (ARROYO, 1989, p. 77-78).

Voltando à tese defendida por Álvaro Pinto (1986, p. 44), “a educação deve refletir os objetivos gerais mais prementes da sociedade como um todo, o que significa os interesses das grandes massas e não os de uma elite letrada e afortunada”. Assim, a discussão propriamente pedagógica sobre a conveniência deste ou daquele conteúdo em um currículo escolar não pode se fazer abstratamente, nem estar sujeita à análise unilateral e preconceituosa de um determinado educador isoladamente.

Em síntese, pode-se depreender que a educação tem que ser aquela que proporcione à população em geral passar à etapa seguinte em seu processo de desenvolvimento, avançando da educação considerada ingênua, elementar, para uma educação emancipadora, ou seja, que possibilite à classe que vive do próprio trabalho e que, assim, sustenta toda a sociedade, emancipar-se enquanto classe, emancipando o seu trabalho do jugo do capital.

Logo, todo movimento no sentido da democratização da escola, aí incluídas as ações compensatórias, são recomendáveis no intuito de proporcionar à classe trabalhadora as condições de acesso ao conhecimento que venha a fortalecer a sua luta.

[...] não significa que se deva abandonar a escola como alternativa de distribuição do saber, mesmo desigual, porque esta é a sua função no capitalismo. Ao contrário, deve-se reivindicar a democratização de sua proposta e a expansão de sua oferta, em todos os níveis, a toda a população (KUENZER, 1992, p. 33).

É a partir dessa concepção que se pretende aprofundar o estudo das ações voltadas à educação de jovens e adultos, uma modalidade de educação que precisa ser entendida pelo caráter transitório e contraditório que representa.

“Transitório” porque supre uma lacuna histórica da ação governamental, que nunca enfrentou a universalização da educação escolar com efetividade política e orçamentária. A transitoriedade reside na expectativa de que sanado esse descompasso e compensado o atraso proporcionado pela falta de atuação governamental, toda a população passe a usufruir uma só educação, gratuita e de qualidade.

Quanto ao caráter “contraditório”, por seu turno, dado o atendimento a um público heterogêneo:

- uma grande parcela de alunos-trabalhadores que, pela condição de inserção precoce no mercado de trabalho (na maioria das vezes), volta para a escola com uma visão de classe que *vive-do-trabalho* e que vê na educação (leia-se certificação) a única possibilidade de ascensão profissional;

- outra parcela de alunos em idade propriamente escolar (caso do Ensino Médio), que fazem a opção pela EJA tendo em vista as comodidades que nela encontram (flexibilidade de horários, matrícula por disciplina, carga-horária reduzida etc.);
- por fim, um outro grupo de alunos que nas escolas convencionais são considerados “problema”, seja porque apresentam desvios de conduta, porque são portadores de necessidades especiais ou, ainda, porque passam por processo de re-inserção social (ex-detentos ou que cumprem penas em penitenciárias).

A contradição não está na diversidade acima apontada, mas na tentativa de resgatar ou de remendar aquilo que foi ocasionado pela falta de educação na época oportuna. A EJA, num esforço mágico, tenta apagar o passado e fazer aquilo que é quase impossível: educar “para o trabalho” e “para a cidadania” (BRASIL – DC/EJA, 2000) aqueles que não conheceram esses termos a não ser pelo seu contrário – condição precária de vida, exploração pelo patrão-capitalista, expropriação da sua produção e, para citar um exemplo do estado capitalista brasileiro: desrespeito aos direitos básicos constitucionais.

E se o homem não pode viver sem o trabalho e, sob as condições históricas atualmente presentes, não pode trabalhar sem alienar-se nessa atividade, aquele que pertence à classe trabalhadora - neste caso o homem-trabalhador que busca na escola uma possibilidade de emancipação -, vê-se escravo do sistema que não o deixa transformar-se em homem de verdade:

No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida. [...] A atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais. Só por este motivo é que ele é um ser genérico. Ou então, só é um ser lúcido, ou melhor, a sua vida é para ele um objeto, porque é um ser genérico. Exclusivamente por este motivo é que a sua atividade surge como atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser lúcido, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua existência (MARX, 2004, p. 116 – grifo no original).

Logo, deve-se compreender que a EJA pode representar um espaço importante de luta para a emancipação da classe trabalhadora, mas o devir histórico da classe pressupõe a superação dos fundamentos que norteiam o sistema

capitalista, ou seja, a divisão do trabalho propriamente capitalista e a propriedade privada.

2.2 EDUCAÇÃO DE ADULTOS: MARCOS HISTÓRICOS E APARATO JURÍDICO

A história brasileira demonstra que a educação nunca foi prioridade dos governos, porque a ação governamental reflete o seu condicionamento às bases da produção. Dito de outra forma, foram as mudanças nas bases materiais da produção nacional que determinaram historicamente as necessidades educacionais.

Um exemplo recente é a Constituição Brasileira de 1988, que veio estabelecer direitos (embora não necessariamente obrigações do Estado) justamente no momento em que nos Estados Unidos e na Europa começava um embate pela retirada ou manutenção de direitos contemplados pelo *welfare-state*. Enquanto no Brasil a ampliação das bases da produção nacional requeria condições específicas e ainda pouco exploradas quanto ao perfil da mão-de-obra, as nações ricas iniciavam um movimento de redução das garantias consideradas desnecessárias para uma base de produção já suficientemente atendida.

Isso explica porque, na história educacional brasileira, diversas ações prometeram erradicar o analfabetismo e investir na educação de jovens e adultos, mas pouco se fez efetivamente para isso, em especial quando a questão era a destinação de recursos.

Segundo Paiva (1990), programas que visavam à alfabetização das massas ou mesmo programas culturais destinados aos trabalhadores surgiram somente depois de 1920, como iniciativas restritas, ligadas a grupos com variadas orientações políticas. Gadotti (2005) entende que a educação de adultos propriamente dita só mereceu efetiva atenção depois da Segunda Grande Guerra, acompanhando tendências mundiais, tendo sido concebida basicamente como independente da educação elementar, muitas vezes com objetivos políticos populistas.

De fato, na década de 1940 o INEP conclama as autoridades de ensino a se comprometerem com uma campanha de educação de jovens e adultos analfabetos, quando surge o então Plano da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, aprovado em 15.01.1947, mas que já vinha funcionando desde 1945

(VIEIRA, 2004). Considerando que o analfabetismo era oriundo da falta de atuação do governo, tendo em vista a precariedade quantitativa e qualitativa das escolas primárias para as crianças, nasce a idéia de ação supletiva do Estado para atender aos não-escolarizados, agora não mais restrita a um empenho alfabetizador, mas, segundo Fávero (2004), visando a “inserção na vida produtiva industrial e na vida cívica urbana”.

A década de 1940 representa o início da política de substituição das importações, o que dá impulso à produção nacional e, conseqüentemente, ao preparo da classe trabalhadora para enfrentar um novo modo de vida, vinculado à indústria fabril e à rotina da cidade.

O quadro 1 dá uma visão mais completa das ações do governo federal com o objetivo de “erradicar” o analfabetismo no Brasil, em especial em relação à população jovem e adulta:

Quadro 1– Principais ações do governo federal voltadas à educação de adultos

Ano	Evento
1945	CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – Programa criado em 1945, mas que só foi oficialmente aprovado em 1947.
1957	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, através da Lei 3327-A/57, de JK, e Portaria 5-A/58.
1964	Plano Nacional de Alfabetização – PNA, nascido da experiência do Método Paulo Freire, através do Decreto 53.465, de 21.01.1964, mas que não chegou a ser iniciado, tendo em vista o Golpe Militar de 31.03.1964 e a extinção do Plano em 14.04.1964.
1967	Decreto 5379/67, que cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.
1971	Lei 5692/71, que cria o Ensino Supletivo.
1985	Fundação Educar – extinta por Fernando Collor em 17.03.1990.
1990	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC.
1996	Programa Alfabetização Solidária (PAS). Programa Nacional de Reforma Agrária Recomeço (PRONERA), que previa apoio financeiro a Estados e Municípios das Regiões Norte e Nordeste + 389 município com baixo IDH.
2003	Programa Brasil Alfabetizado.

FONTE: organização do Autor, a partir de fontes diversas - MEC, FNDE, IDE (1993), SALES (2003) e RIBEIRO (1993).

E foi efetivamente no final da década de 1940, segundo Gadotti (2005), que se realizou no Brasil o Seminário Internacional de Educação de Adultos, patrocinado pela ONU e OEA, trazendo à tona uma importante questão: o analfabetismo só poderia ser superado com ampliação e adequação do Ensino Primário simultaneamente à sistematização da Educação de Adultos com recursos permanentes.

Essas iniciativas do governo brasileiro se coadunam com a preocupação com a educação de adultos que surgia no cenário internacional. Consta que a primeira ação internacional para discutir a educação de adultos se deu em 1949, na Dinamarca (I Conferência Internacional). Era preciso reconhecer, terminada a 2ª Guerra Mundial, que a escola tinha falhado por não conseguir formar o homem para a paz, o que remetia à necessidade de uma formação continuada, que mantivesse vivo no homem o germe do respeito aos direitos humanos. Em 1963, em Montreal, a II Conferência levanta duas possibilidades de abordagem da educação de adultos: uma permanente e formal, e outra de base ou comunitária. Já na III Conferência, realizada em Tóquio, em 1972, retoma-se a compreensão da educação de adultos como suplência da educação fundamental, como meio de re-introdução dos pouco-escolarizados, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação. Em 1985, na IV Conferência, realizada em Paris, houve uma implosão no conceito de educação de adultos, passando-se a discutir diversas outras possíveis especificidades, como educação rural, educação técnica, educação cooperativa, educação da mulher etc. Por fim, em 1990, no quinto encontro, intitulado Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, passou-se a compreender que a alfabetização não pode estar separada das necessidades básicas de aprendizagem, o que significa que não se pode conceber a alfabetização como uma etapa estanque, separada da necessidade geral de formação do homem³⁶.

No seu preâmbulo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, redigida nessa última conferência, informa que:

Mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; [...] mais de um terço dos adultos dos mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais.

Sabe-se, conforme atesta o referido documento, que a quase totalidade desses analfabetos estão nos chamados países pobres ou em desenvolvimento,

³⁶ Adaptação livre de retrospectiva das Conferências Internacionais, disponível em Gadotti (2005).

dentre os quais o Brasil, ainda que se considere o avanço ocorrido nos últimos cinquenta anos³⁷, conforme se verifica na tabela abaixo:

Tabela 5 - Taxa de pessoas analfabetas no mundo - em %

Continente / Região	1950	2000
África	84	39
Ásia	63	25
América Latina e Caribe	42	12
Outras Regiões	7	1

FONTE: UNESCO / ONU.

Passados dez anos desde o encontro realizado em Jomtien, foi realizado o Fórum Mundial sobre Educação, na cidade de Dacar, no Senegal, que teve como principal objetivo avaliar os avanços obtidos a partir dos compromissos assumidos em 1990 e, a partir daí, traçar novas metas a serem atingidas até o ano de 2015, as quais podem ser assim resumidas:

- Expandir e aperfeiçoar a educação pré-escolar, em especial para as crianças em desvantagem.
- Assegurar que todas as crianças, em especial as meninas, as pertencentes a minorias étnicas e as mais pobres tenham acesso e completem, pelo menos, a educação fundamental obrigatória, gratuita e de boa qualidade.
- Atender às necessidades de aprendizagem de todos os jovens.
- Aumentar em 50% a porcentagem de adultos alfabetizados.
- Eliminar as desigualdades entre homens e mulheres no acesso e permanência na educação básica de boa qualidade.
- Aperfeiçoar todos os aspectos da qualidade da educação, de forma que resultados de aprendizagem mensuráveis possam ser atingidos por todos, em especial no domínio da língua, da Matemática e das habilidades essenciais à vida (REVISTA NOVA ESCOLA, 2000).

Embora haja positivities que decorrem das ações desses organismos e do esforço concentrado das nações em torno do tema da educação, vale a pena destacar alguns compromissos que a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA, 1999, p. 44), realizada em Hamburgo, em 1997, estabeleceu na sua agenda para o futuro³⁸. No Tema V do documento, que trata da “Educação de adultos e as transformações no mundo do trabalho”, item 30, consta que:

³⁷ Segundo o IBGE (*apud* DIRETRIZES CURRICULARES DA EJA NO PARANÁ, 2005, p. 20), no Brasil o analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais foi reduzido de 50,5% em 1950, para 13,6% em 2000.

³⁸ Esta Conferência teve como signatários os “representantes da comunidade internacional” filiados à Organização das Nações Unidas – ONU, e contou com o apoio das “instituições-irmãs” do organismo, a saber: FAO, OIT, OMS, FNUAP, PNUD e UNICEF, além da União Européia, da OCDE e do Banco Mundial (CONFINTEA, 1999, p. 10-11).

A necessária melhoria da produção e da distribuição na indústria, agricultura e serviços, requer aumento de competências, o desenvolvimento de novas habilidades e a capacidade de adaptar-se, de forma produtiva e ao longo de toda a vida, às demandas em constante evolução no tocante ao emprego.

Percebe-se claramente uma inversão de valores ao se tratar da questão da educação de jovens e adultos. Ao invés de resgatar um direito e garantir uma educação integral e de qualidade, o que se pretende é formar quadros para atender as demandas do capital. Aí se configura um duplo castigo ao trabalhador adulto pouco escolarizado: o primeiro porque não teve acesso no momento oportuno, como lhe era de direito, por ser pobre; o segundo, quando esse direito parece que vai finalmente ser-lhe assegurado, porque se dá com a finalidade de submetê-lo aos interesses da sua “não-classe” (capitalistas). Assim, o verbo “adaptar-se” está ali tomado no interesse da lógica da mercadoria, da reprodução das relações sociais vigentes e na realização do trabalho alienado.

Mais adiante, no item 48 - tema IX do mesmo documento, que trata dos “Aspectos econômicos da educação de adultos” há uma análise dos aspectos econômicos da educação de adultos, encontrando-se “[...] A educação de adultos contribui para a auto-suficiência e autonomia pessoal das pessoas adultas, para o exercício dos direitos fundamentais e para a melhoria da produtividade e da eficácia no trabalho [...]” (CONFINTEA, 1999, p. 54). Outra vez ficam claros os interesses de tais organismos, que de forma explícita, todavia usando um discurso persuasivo, assumem uma preocupação com resultados muito “mais importantes” que simplesmente garantir a todos o direito à educação.

Feita essa rápida análise dos interesses externos à organização escolar nacional, é preciso considerar que no Brasil, a universalização da alfabetização passa necessariamente por questões como a distribuição de renda e o atendimento das necessidades básicas da população. Afinal, o Brasil sempre foi marcado pelos contrastes, desde a época das capitânicas hereditárias até a abolição (tardia) da escravatura, desde a proclamação da república até a transição democrática, que afastou os militares do poder, mas manteve políticas de governo arcaicas e aprofundou políticas econômicas altamente excludentes.

A esse respeito, em *Atlas da Exclusão Social no Brasil*, defende-se que embora o Brasil tenha mudado muito ao longo do século XX, as desigualdades

sociais mantiveram-se inalteradas. Valendo-se do pensamento de autores consagrados, como Milton Santos, Celso Furtado e Fernando Fajnzylber, os organizadores do Atlas explicam que “é impossível separar a profundidade das desigualdades sociais e regionais que afligem o povo brasileiro da forma dependente como o país se insere na divisão internacional do trabalho” (POCHMANN e AMORIM, 2003, p. 9).

Como os índices pontuais quantitativos da exclusão só são apresentados em nível de município, elegeu-se Guarapuava, já que é o município em que a presente pesquisa sobre EJA foi realizada, e que aparece em 1109^o. lugar no *ranking*, para demonstrar os índices da exclusão:

Tabela 6 – Índice de exclusão social em Guarapuava

Índice	GUARAPUAVA
De Pobreza	0,639
De Juventude	0,635
De Alfabetização	0,871
De Escolaridade	0,564
De Emprego Formal	0,185
De Violência	0,904
De Desigualdade	0,150
De Exclusão Social	0,522

FONTE: Montagem a partir dos dados disponíveis em Pochmann e Amorim (2003).

NOTA: quanto mais próximo de 1, melhor a situação social.

Para Ide (1993), aliás, o Brasil é um dos poucos países com mais de um século de independência política e Produto Nacional Bruto *per capita* médio, que ainda mantém taxas elevadas de analfabetismo. Para essa pesquisadora, nunca houve vontade e determinação política para oferecer Ensino Fundamental a todas as crianças, motivo pelo qual no Brasil a educação de jovens e adultos também foi tratada de forma diferente do que se verificou no modelo europeu; aqui a educação de adultos acabou tendo maior conotação no sentido de ensinar a ler, escrever e fazer as quatro operações.

Essa afirmação encontra respaldo na tese de Paiva (1990) que, estudando as políticas no campo da educação no período republicano, conclui que as iniciativas do governo sempre estiveram restritas a campanhas pontuais, que embora apresentassem alguns resultados satisfatórios, não tinham solução de continuidade.

Só mais recentemente é que a legislação brasileira passou a tratar a educação de jovens e adultos de forma mais sistemática, tendo como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, que assim estabeleceu:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
[...]
VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
[...]

Analisando-se o texto constitucional e comparando-o à estatística sobre o analfabetismo no Brasil, depreende-se que ainda não se conquistou sequer a democratização das vagas, visto que a carta magna garante a universalização da escola básica, inclusive para os que não tiveram acesso a ela na idade própria. Se assim não fosse, não haveria necessidade de incluir tal direito na lei maior do País.

Assim, os índices de analfabetismo mostram quão precária ainda é a situação educacional brasileira. Embora os números demonstrem melhorias, os dados apurados no Censo 2000 e divulgados pelo IBGE, apresentam uma taxa de analfabetismo funcional de 24,8% (contra 36% de 1993), conforme critérios recomendados pela UNESCO³⁹, além de uma taxa de analfabetismo total de 13,3% da população com 15 anos ou mais, o que representa 15 milhões de brasileiros.

Ainda assim, é preciso reconhecer que a Constituição de 1988, cognominada “cidadã”, teve influência decisiva sobre o movimento da municipalização da EJA. Segundo Di Pierro (2001), com a Constituição Federal ficou assegurado o direito ao ensino público e gratuito em qualquer idade, responsabilizando-se o poder público pela oferta dessa educação e vinculando-se parcela da receita de impostos a despesas com educação, simultaneamente à descentralização da aplicação dos tributos em favor da esfera municipal de administração.

³⁹ Em 1958 a UNESCO considerava analfabeta “a pessoa que não é capaz de ler e escrever com compreensão, uma exposição breve e simples de fatos relativos a sua vida cotidiana” (IDE, 1993, p. 87). Depois de quarenta anos, a definição está mais perfilada com a performance escolar e o desempenho social. Mesmo que ainda em discussão, generaliza-se o consenso de que o analfabetismo funcional é característico de pessoas que não ultrapassaram quatro anos de escolarização, o que representaria, no caso brasileiro, em torno de 28% (FAPESP, 1997).

Essa tendência à municipalização da Educação de Jovens e Adultos poderia apresentar melhores resultados, conforme defende Sales (2003), não fosse a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (Lei 9424, de 24.12.1996), que ao mesmo tempo em que disponibilizava recursos para a educação, impedia a sua utilização na EJA, acabando por inibir o crescimento dessa modalidade, num primeiro momento, motivo pelo qual se encontrou no aligeiramento a alternativa de saída.

Também para Arelaro (2000) as mudanças provocadas com a instituição desse Fundo fizeram retroceder os avanços obtidos com a Constituição Federal de 1988. Se o FUNDEF representa uma conquista, o que não se pode negar, também carrega aspectos negativos, em especial quanto à “priorização exclusivista do ensino fundamental” e quanto à “desobrigação do Estado em relação à educação de jovens e adultos”.

Isso se confirma na análise feita por Haddad (1997, p. 114), concluindo que logo nos primeiros dois anos de governo, o mandato de Fernando Henrique representou retrocessos para a EJA, pois através da Proposta de Emenda Constitucional no. 14/96 (publicada no DOU de 13.09.1996), fez-se uma sutil alteração “mantendo a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimindo a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la, o que implicou na restrição do direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular”.

Além disso, o processo de descentralização vem acompanhado de mecanismos contraditoriamente centralizadores, pois enquanto ocorre a municipalização progressiva do financiamento e da gestão da EJA, também se verifica a ação centralizadora do MEC, mediante a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e a instituição do sistema de avaliação através do Exame Nacional de Certificação e Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA (SALES, 2003). Esses exames foram disciplinados pela Portaria 2134 / MEC (publicada no DOU de 08.08.2003) e fizeram tanto “sucesso” que já foram “exportados” para o Japão.

De qualquer modo, a crítica dos educadores é generalizada quanto à pouca atenção que a nova LDBEN deu à educação de jovens e adultos, o que se identifica já pelo número de artigos a ela destinados: apenas dois.

No Artigo 37 fica claro o caráter compensatório a que se destina:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

A proposta compensatória se dá por duas vias: da supletivação e do paralelismo ao sistema regular de ensino. Além disso, segundo Romão (2005, p. 53), o dispositivo legal dá aos exames e certificações o mesmo *status* de educação.

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

Na essência, a educação de jovens e adultos não se afasta da concepção que já fazia parte da Lei 5692/71, ignorando as propostas contempladas no projeto Jorge Hage⁴⁰. Na prática, o relator da LDBEN, Senador Darcy Ribeiro, com um “golpe de relatoria, elimina o projeto construído na discussão democrática e resgata seu projeto de lei” (Romão, 2005, p. 54). Essa manobra antidemocrática se reflete na Lei, que no caso específico da educação de jovens e adultos, continua a postergar um direito dos trabalhadores a uma educação de qualidade, pelas inúmeras lacunas que seu texto apresenta (formação de professores, espaços adequados ao ensino, facilitação do acesso dos trabalhadores com responsabilização das empresas etc.).

Assim, a EJA encontra-se permeada pela influência dessas ações que ora avançam, ora retrocedem, deixando de ser tratada com a seriedade que merece e com a urgência que a questão exige. A propósito, é isso o que deixava transparecer o discurso (um misto de ironia, desilusão e insensatez) do Prof. Darcy Ribeiro, ainda em 1977, quando se referia ao ensino público, por ocasião da 29ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC:

⁴⁰ Esse projeto, que ficou conhecido através do nome do seu relator na Câmara dos Deputados, consubstanciava na esfera do legislativo o anseio dos segmentos da sociedade organizada em torno da proposta de reorganização da educação nacional, através da nova LDBEN. As entidades e lideranças comprometidas com a democratização da educação brasileira criaram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDBEN, que funcionou por quase uma década, num processo democrático de discussão e de acolhimento das propostas surgidas dos debates, para fazer acolher na instância legislativa os interesses da população em geral, e dos órgãos que congregam os educadores e os especialistas em educação no Brasil (BRZEZISNKI, 1997; APP SINDICATO, 2004).

Quem pensar um minuto que seja sobre o tema, verá que é óbvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Esta é a solução natural. Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida, que traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se, também, que esse pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas não se acaba com a condição de que não se produzam novos analfabetos. Para tanto, tem-se que dar prioridade total, federal, à não-produção de analfabetos... Porém, se se escolarizasse a criançada toda, e se o sistema continuasse matando os velhinhos analfabetos com que contamos, aí pelo ano 2000 não teríamos mais um só analfabeto. Percebem agora onde está o nó da questão? (ROMÃO, 2005, p. 42).

Apesar do tom desalentador desse intelectual que veio a ser, quase vinte anos depois, o relator da LDBEN, e cujo texto sofreu reflexos desse desencanto, novo ânimo surgiu com o Parecer 11/2000, relatado por Carlos R. Jamil Cury (BRASIL, 2000), versando sobre as Diretrizes Curriculares da EJA, quando concebeu a EJA como uma “dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da leitura e da escrita como bens sociais, na escola e fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição das riquezas e na elevação de obras públicas”.

O Parecer pressupõe que a EJA tenha um caráter próprio, devendo ser considerada a partir do contexto em que ela se desenvolve e o público que atende (faixa etária, interesses), no sentido de dar conta das suas necessidades básicas. Além disso, para o relator, a EJA tem três funções próprias:

- reparadora - acesso aos que tiveram esse direito negado historicamente;
- equalizadora - garantia de permanência e igualdade de oportunidades educacionais;
- qualificadora - educação contínua e de qualidade.

Feita essa retomada e procurando avançar sobre as discussões no plano teórico, pode-se concluir que se as políticas sociais acolhem a dimensão educacional, e se as políticas sociais subentendem a existência de classes e a sua influência sobre o Estado, abre-se espaço para a disputa e a categoria “contradição” passa a fazer parte dessas políticas.

Logo, as reformas no campo da educação, verificadas a partir da segunda metade dos anos 1990, representaram um acirramento do confronto entre os que defendem uma escola pública, gratuita e de qualidade e os que a defendem no estrito interesse do capital. O espaço de disputa está bem demarcado. Resta saber

como esta disputa está se dando no plano da discussão teórica e na sua articulação praxica com o cotidiano do universo da educação de adultos.

2.3 AS DISCUSSÕES NO PLANO DA PRODUÇÃO TEÓRICA

Embora a Educação de Jovens e Adultos represente uma demanda antiga, somente nas últimas cinco ou seis décadas é que ganhou maior espaço na agenda dos governos republicanos, e ainda assim, com contornos populistas e demagógicos, conforme já se verificou através da rápida retomada histórica feita nos itens anteriores.

Para Romão (2005) a educação de adultos precisa ser compreendida a partir de inúmeros fenômenos que estão em curso, dos quais se destacam: a retração do Estado e conseqüente ampliação dos setores da sociedade civil; a ampliação e flexibilização de programas; a ampliação das iniciativas de educação para a população menos qualificada; o aumento das agências civis de trabalho pedagógico.

Esses fenômenos foram potencializados com as ações fragmentárias dos governos neoliberais, o que culminou com o processo de desregulamentação e descentralização do Estado⁴¹ e abertura de maior espaço para a participação privada, liderada pelos monopólios internacionais, na organização e definição das políticas sociais. Dentre essas políticas estão as da esfera educacional, que foram ganhando novos contornos com as reformas implementadas a partir da década de 1990.

Esclarecedor quanto a essa questão é o compromisso dos signatários da Conferência Internacional Sobre a Educação de Adultos, item 49 do tema IX:

[...] nós nos comprometemos a melhorar o financiamento da educação de adultos: a) contribuindo para que a esse financiamento se associem organismos financeiros bilaterais e multilaterais no quadro de parcerias entre diferentes ministérios, as outras esferas de governo, os organismos não-governamentais, o setor privado, a coletividade e os aprendizes (CONFINTEA, 1999, p. 54).

⁴¹ Embora o movimento de reforma econômica e política apresentasse um discurso de descentralização, o que se verificou na prática foi um movimento de descentralização de responsabilidade com a manutenção do poder centralizado, o que se caracteriza por uma desresponsabilização do governo central pelas questões sociais, no caso específico, educacionais, chamando a população (através de programas de voluntariado, como o projeto “amigos da escola”) e a sociedade civil em geral (instituições, empresas, ongs) para a organização e financiamento das ações sociais de responsabilidade do governo.

Na seqüência desse texto, item “b”, há uma feliz tentativa de garantir que 6% do Produto Nacional Bruto - PNB⁴² fosse investido em educação e, por conseguinte, uma parte eqüitativa desse orçamento fosse investida na educação de adultos. Essa positividade, contudo, não afasta o grande equívoco do item “a”, que franqueia a injeção de recursos privados na educação⁴³, colocando-a numa condição de subserviência:

A articulação cada vez mais próxima entre o Estado e as empresas modernas força as iniciativas do Estado no campo das relações externas para que os processos de produtividade e competitividade sejam suficientemente elevados e assegurem às empresas localizadas no território nacional as melhores condições num mundo globalizado (RODRIGUES, 1996, p. 104).

Essa situação, caracterizada pela não-ação do governo federal, somada à interferência cada vez maior das empresas privadas nas políticas do Estado, também contribui para dar o tom da produção teórica relacionada ao tema. É bem verdade que no plano da pesquisa em educação, o tema “educação de jovens e adultos” é relativamente recente, tendo-se iniciado através de trabalhos isolados a partir do início da década de 1970. Salvo poucos estudos que se tornaram referência na área (como a produção de Paiva e Beisiegel) e a ação demarcatória empreendida por Paulo Freire, na década de 1960, a retomada e ampliação dos estudos nessa temática só foram impulsionadas com a reforma educacional ocorrida após a Constituição Federal de 1988, e a partir da nova dinâmica empreendida no sistema de ensino com a proliferação das escolas de jovens e adultos.

Ainda que recente, a produção teórica brasileira sobre educação de jovens e adultos pode ser considerada significativa. A título de ilustração, fez-se uma pesquisa no Banco de Teses disponível no Portal da CAPES. Uma simples busca através dos termos “educação de adultos” apresentou como resultado centenas de trabalhos. Através de uma rápida leitura dos resumos das pesquisas selecionadas,

⁴² Saviani (1997) já defendia uma destinação orçamentária à educação na ordem de 8% do PNB.

⁴³ Não há dados sobre a efetividade dos investimentos de recursos da iniciativa privada na educação pública. Todavia, o governo do Presidente FHC fazia questão de divulgar os resultados conseguidos com o seu Projeto “Avança Brasil” – 2000-2003, considerado pelo governo um projeto de desenvolvimento nacional e um instrumento de modernização da gestão pública (Ministério do Planejamento, 2000). Entre outras coisas, teria o condão de proporcionar avanços significativos nos indicadores sociais, em função das estratégias de privatização, concessão e regulação em setores mais dinâmicos da economia.

infere-se que elas apresentam uma amplitude de temas (da análise de currículo à motivação discente) e de métodos de pesquisa e abordagem (do estudo de caso à pesquisa-ação). Não são numerosos, todavia, os trabalhos que se valem do método do materialismo histórico, que toma a educação perpassada pelas contradições de classe da sociedade sob o modo de produção capitalista no Brasil, quando considerados em relação à totalidade das pesquisas, confirmando aquilo que Frigotto já acusava há mais de 15 anos, e cuja situação parece não ter melhorado o suficiente:

A compreensão concreta da prática educacional na sociedade de classes, como uma prática contraditória e, quanto tal, que se inscreve na luta hegemônica entre as classes fundamentais, a fábrica, a escola e outras instituições educativas sendo aparelhos de hegemonia, está longe de ser assimilada ao nível da teoria e das transformações históricas. Está, portanto, longe da prática, pelo menos no que se refere à relação trabalho e educação (FRIGOTTO, 1989b, p. 13).

Mesmo assim, há bons estudos sobre o tema, e dois dos trabalhos selecionados quando desta pesquisa merecem registro, pela contribuição que fazem à discussão à luz dos pressupostos marxistas. O primeiro é o estudo de Zanetti (1999), que reflete sobre a EJA considerando três eixos básicos: a reestruturação produtiva, o Estado e a qualificação dos trabalhadores. O segundo é o de Ventura (2001), que aborda as mudanças ocorridas nas políticas públicas destinadas à educação de adultos, demonstrando que essa educação acabou se voltando fundamentalmente para os interesses do mercado.

Além dessas duas pesquisas, outro importante estudo foi realizado por Haddad (1999), que estabelece o estado da arte da EJA no período de 1986 a 1998, utilizando como fonte praticamente toda a produção indexada nacional. Esse estudo dá conta que embora extensa, a produção científica apresenta baixo índice de generalização, tendo em vista que, na sua maioria, é o resultado de estudos de caso. Além disso, a investigação de corte filosófico ou epistemológico é muito reduzida, o que pode ser interpretado como “sintoma de um campo de conhecimento ainda em constituição”.

Essa produção dá uma idéia da dinâmica que norteia as pesquisas e, por conseguinte, das nuances da produção teórica voltada à educação de jovens e adultos no Brasil, refletindo os níveis de compreensão e aprofundamento das questões a ela relacionadas.

No entendimento de Gadotti (2005), enquanto considerada no plano da educação popular⁴⁴, a educação de adultos apresenta-se por meio de duas grandes tendências teórico-práticas, a saber:

- Tendência maniqueísta, que não admite o Estado como parceiro da educação popular. Nessa tendência Estado e educação popular se excluem, porque enquanto o primeiro visa à manipulação e à cooptação, a educação popular visa sempre à participação e à emancipação.
- Tendência integracionista, que contempla a colaboração entre Estado, Igreja, empresariado e a sociedade civil em geral.

Esta última tendência pode apresentar-se sob duas vertentes: uma que defende a extensão da escola das elites para toda a população, cuja referência é Paiva (1970); outra que defende uma nova qualidade da escola pública, com caráter popular, cuja referência é Duarte (1992).

A propósito, Paiva conceitua educação de adultos como “toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar”. Apesar desse seu posicionamento, Paiva (1970, p. 154) questiona “até que ponto pode ser eficaz uma política de educação de adultos extensiva quando o sistema elementar permanece precário”, fazendo alusão à falta de efetividade das políticas de democratização das vagas do ensino elementar até aquele momento histórico.

Para Di Pierro (2001), à concepção emergente de educação continuada ao longo da vida, contrasta o paradigma compensatório da educação de jovens e adultos, pensada como reposição de escolaridade não realizada no momento oportuno. A esse marco pretérito, a educação continuada deve se apresentar como

⁴⁴ Para Gadotti (1987, p.45) esse conceito é hoje tão vago e tem uma compreensão tão ampla, que é difícil quem dela discorde. Já Wanderley (1980) distingue a educação popular em oficial, quando produzida por agentes externos à classe que é destinada (no caso a classe dos trabalhadores), ou não-oficial, quando produzida pela própria classe. Enfatiza, ainda, que a educação popular pode se apresentar sob três formas: a) com orientação de integração ao sistema capitalista dos até então não-incluídos, com ênfase na alfabetização como bandeira; b) com orientação nacional-desenvolvimentista, visando a “democratização” do desenvolvimento econômico, mas sem fazer a crítica do custo social desse desenvolvimento; c) com orientação de libertação que leve a uma participação mais ampla, problematizando a ordem capitalista e articulando para a mudança do sistema. Essa última é a forma que ganhou notoriedade com os trabalhos de Paulo Freire e de sua equipe, tomando-se a educação como conscientizadora e criticizadora (FREIRE, 2002).

um desafio presente e futuro de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas.

Esses e outros estudos demonstram que até metade do século passado, a educação de jovens e adultos estava posta mais como uma alternativa de alcance educacional não-formal da população, para compensar os resultados pouco expressivos da escolarização regular, em especial quando se considera que naquela época ainda era expressiva a população rural. A partir da segunda metade do século essa educação passou a ser encarada ora como libertadora (pela influência das idéias de Paulo Freire), ora como alavanca para o progresso e o avanço do processo de industrialização.

A partir de 2000 a educação de jovens e adultos vive uma fase de ebulição, seja pelo aumento da demanda natural (parte em face dos baixos índices de escolarização e pelos persistentes e elevados índices de analfabetismo, e parte pela pressão social, em especial via mercado de trabalho) ou forçada (pelo processo migratório de alunos mais jovens do ensino regular para a EJA), seja pelas reformas no campo da educação e pelo aprofundamento das discussões a respeito do tema.

Esse estágio de desenvolvimento econômico que se dá pela via da exclusão e da precarização, requer um enfrentamento da questão educacional não mais por meio de ações políticas fragmentadas, que decorrem de uma visão unilateral do homem, marcado pelo capitalismo sob as suas mais recentes nuanças. A ordem social e econômica precisa ser restabelecida a partir de uma compreensão da vida na sua totalidade, do homem pelo seu caráter genérico, e da educação enquanto fundada sobre a centralidade do trabalho como produtor e reproduzidor da vida.

A ênfase no trabalho como princípio educativo não surge com as demandas do industrialismo, com a preocupação em preparar o trabalhador, nem apenas por destacar as dimensões educativas referidas à produção e às suas transformações técnicas. Os vínculos entre educação, escola, trabalho e produção têm sido postos comumente em termos de demandas de qualificação e demandas de valores, saberes, competências e subjetividades esperadas ou exigidas do trabalhador pelas transformações no trabalho. [...] O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, como o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador (ARROYO, 1998, p. 152).

Logo, parece haver necessidade de ressignificação do mundo do trabalho e, por conseguinte, do mundo da educação, que sob este ponto de vista são um só. O trabalho e a vida não podem estar dissociados, e as relações sociais não são outra coisa que a decorrência do intercâmbio próprio da vida, no afã de se manter e reproduzir:

O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola elementar (GRAMSCI, 1968, p. 131).

Apesar dos avanços no sistema, e da melhoria verificada principalmente nas últimas décadas, embora mais no aspecto quantitativo que qualitativo, o modelo de educação escolar gestado no Brasil ainda está bastante aquém daquele imaginado por Gramsci na perspectiva da escola única. A crítica que dirigia à Itália do início do século XX parece muito bem se aplicar ao Brasil do século XXI:

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 1968, p. 136).

A escola que visa a atender o jovem e o adulto trabalhadores de hoje, não obstante essa especificidade, tende a reproduzir o modelo de escola de tipo “profissional”, não porque seus conteúdos estejam implicados com o exercício desta ou daquela profissão, nos moldes como fora concebida pelo modelo da década de 1970 (criada pela Lei 5692/71), mas porque destituída de conteúdos formativos. A preocupação atual com o desenvolvimento de habilidades e competências não está relacionada à formação para a vida ou para o exercício da cidadania e sim para atender as demandas do mercado de trabalho. Para Saviani (2002, p. 55), esse tipo de educação é uma “farsa” que, no interior da escola, deve ser combatida com a única arma que o educador dispõe: o “conteúdo”. Nele reside a “potencialidade” de resistência que está ao alcance imediato do universo escolar.

Ainda que de forma compensatória, aos alunos da EJA, na sua maioria trabalhadores que já ultrapassaram a idade convencional, deve-se proporcionar uma educação que também “compense” o prejuízo do descaso do sistema educacional. Logo, precisa ser a “melhor” educação, que proporcione a aproximação do educando com o processo formador da vida e do conhecimento, do trabalho e das técnicas produtivas, e onde se atinja a liberdade pessoal que passe pela coletividade (ARROYO, 1998, p. 143).

Uma vez que a EJA carrega essa característica compensatória, e como as demandas sociais acabam determinando a busca de maior escolarização como estratégia para enfrentamento do processo seletivo estabelecido pelas empresas (que fixam o nível educacional como fator eliminatório), o Ensino Médio ganha novo impulso, agora determinado por essa demanda reprimida, tanto daqueles em idade escolar que procuram se inserir no mercado de trabalho, quanto dos jovens e adultos trabalhadores que se sentem “pressionados” a retornar à escola. Assim, o próximo item tem por objetivo analisar o Ensino Médio, hoje considerado a última fase da educação básica.

2.4 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Até o movimento das reformas pós-Constituição de 1988, a educação escolar brasileira esteve fundada basicamente em três níveis de ensino: primeiro grau - dividido em ensino primário, com quatro anos, e ginásial, com mais quatro; segundo grau - com três anos; terceiro grau ou ensino superior - com duração específica em função da carreira profissional escolhida.

Esse modo de concepção da educação passou por uma mudança quase despercebida, mas significativa no plano das reformas educacionais verificadas nas últimas duas décadas e deflagradas pela Constituição de 1988. A Lei 9394/96, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criou um novo conceito para a educação básica, inovando especialmente ao incorporar à sua amplitude o Ensino Médio, como se vê:

Art 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - ...

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

III - ...

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nas Constituições anteriores à de 1988, a concepção de educação básica se restringia aos quatro primeiros anos de educação escolar, com fins limitados de ensinar a ler, escrever e utilizar as quatro operações matemáticas.

Embora promulgada em pleno governo militar, a Lei 5692/71, que estabelecia os rumos da educação no bojo do “milagre econômico”⁴⁵, já havia avançado no sentido de acrescentar aos quatro primeiros anos escolares (antigo ensino primário) outros quatro, que vieram a constituir o 1º grau, com oito séries. Ao instituir o ensino supletivo, é preciso reconhecer que aquela lei apresentou uma resposta positiva aos anseios surgidos das classes populares, principalmente no âmbito dos movimentos sociais, como o de educação popular, liderado por Paulo Freire. Essa modalidade de ensino abriu uma possibilidade concreta, certamente não a melhor, para o retorno dos marginalizados de um sistema educacional que na prática comprovou ser incapaz de absorver toda a população em idade escolar.

Mesmo que essa última inovação trazida pela LDBEN, por si só não represente uma melhoria das reais condições de oferta e de universalização do Ensino Médio, não se pode negar que a compreensão desse nível de ensino como integrante da educação básica reforça o senso de que a ampliação da escolarização é condição indispensável para a formação do cidadão. Nesse aspecto a mudança é significativa, pois amplia o entendimento de educação básica, que passa assim a contemplar o conjunto das ações educacionais que vão desde o nascimento até o início da vida adulta, mediante três etapas distintas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁴⁵ Segundo Skidmore (1988, p. 276), “milagre econômico” foi o nome que se deu ao período da ditadura militar no Brasil em que Médici foi presidente e Delfim Neto foi Ministro da Fazenda, o qual se caracterizou por um crescimento médio de 10,9% no PIB (1968-1974), inflação anual de 17% a.a. e ampliação considerável das reservas cambiais, de US\$ 656 milhões para US\$ 6,417 bilhões (1969-1973). Contrariando a expectativa de economistas tais como Maria da Conceição Tavares e Celso Furtado, que não imaginavam tal nível de crescimento a não ser através de reformas estruturais (agrária e educacional, por exemplo), que poderiam garantir a redistribuição da renda e o aumento da demanda efetiva, Delfim e sua equipe de tecnocratas obtiveram esses bons resultados mediante incentivos tributários, hábil manipulação do sistema financeiro e redução dos custos de mão-de-obra.

A Nova LDB alarga a visão do educativo para além dos bancos da escola. E não pára por aí. Podemos encontrar indícios de que ela traz uma concepção mais universal da educação básica, não apenas porque incorpora neste conceito a educação infantil, fundamental e média, mas porque aponta além de uma concepção utilitária, estreita e primária tão dominante em nossa tradição [...] se o tempo de escola é reconhecido como tempo de desenvolvimento pleno do educando, a teoria e a prática pedagógica terão como finalidade e objeto tornar o educando mais plenamente humano (ARROYO, 1998, p. 154-155).

Conforme já apontado acima, e agora reforçado por Arroyo, essa melhoria ecoa um anseio antigo das classes populares, pois o acesso ao Ensino Médio no Brasil esteve historicamente restrito a uma pequena parcela da população. Além disso, no que se refere à universalização do ensino fundamental e incremento nas taxas de alfabetização da população total, Haddad (1997, p. 107) afirma que “apesar das dificuldades e do grande esforço necessário [...] a legislação firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar uma injustiça no plano social”.

Já na visão de Kuenzer, as mudanças agora verificadas, que apontam para uma melhoria dos indicadores, na prática correspondem à própria dinâmica do capitalismo moderno:

As demandas e os efeitos da globalização da economia e da reestruturação produtiva, ainda que por contradição, apontam algumas dimensões revestidas de positividade. A primeira delas refere-se à constatação de que não é possível a participação social, política e produtiva sem pelo menos 11 anos de educação escolar, a partir de que o ensino médio perde seu caráter de intermediação entre educação fundamental (geral) e superior (profissional), para constituir-se na última etapa da educação básica (KUENZER, 2002, p. 33).

Ainda que essa constatação esteja longe de se converter em ações concretas no âmbito da ampliação da oferta e melhoria da qualidade desse nível de ensino, não se pode deixar de reconhecer a positividade da mudança, que reflete o embate permanente travado no seio da sociedade (entre grupos distintos que incorporam o interesse de classes antagônicas), mas que também surge como elemento contraditório dentro do próprio sistema hegemônico de produção.

Para o Ensino Médio que decorre dessas mudanças, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) traça os seguintes objetivos e metas:

1. Formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infra-estrutura física na educação básica pública, que assegure:
 - a) [...]

- b) a expansão gradual do número de escolas públicas de ensino médio de acordo com as necessidades de infra-estrutura identificada ao longo do processo de reordenamento da rede física atual;
- c) no prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem;
- d) o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental.

[...]

15. Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham.

Essas metas, que refletem as finalidades postas para Ensino Médio no artigo 35 da nova LDBEN (retromencionado), todavia, devem ser tomadas como ponto de chegada, uma vez que só serão atingidas quando esse grau de ensino estiver plenamente democratizado, oferecendo a todos uma educação tecnológica de qualidade⁴⁶, para o que são necessárias condições concretas que não estão dadas (KUENZER, 2002, p. 41).

Para entender a situação do atendimento desse nível de ensino no Brasil, pode-se tomar como referência, na falta de dados oficiais mais recentes, a Contagem da População (IBGE, 1997), que apresenta 16.580.383 habitantes na faixa etária entre 15 e 19 anos. Neste mesmo ano, o Ensino Médio acusa um total de 5.933.401 estudantes, valendo dizer que apenas pouco mais de um terço da população em idade apropriada para esse nível de ensino estava estudando. Ao se considerar que entre os matriculados estão os alunos da EJA, a maioria em idade que supera essa faixa etária, infere-se que o descompasso entre a necessidade de vagas no Ensino Médio e a demanda atendida é muito grande. É ainda maior quando considerado o grande contingente de pessoas que estão acima da faixa etária de 15 a 19 anos e que, em especial pela pressão exercida pelo mercado de trabalho, pretendem voltar a estudar. Assim, a estimativa aceita é de que apenas 25% da população em idade escolar própria esteja matriculada nesse nível de ensino.

⁴⁶ A esse respeito, em trabalho encomendado para apresentação na 27ª. Reunião anual da ANPED, Garcia & Lima Filho (2004) fazem um estudo profundo demonstrando como os conceitos de politecnia e educação tecnológica foram sendo construídos e que significados assumiram na história da educação brasileira.

Todavia, um fator que passou a exercer maior pressão para a melhoria dos indicadores foi o estabelecimento da responsabilidade dos Estados pela oferta e ampliação do Ensino Médio, conforme Emenda Constitucional 14 e a própria Lei 9394/96. E os números demonstram que essa responsabilidade foi efetivamente assumida, conforme tabela 7, haja vista o incremento de 114,4% verificado nas matrículas no Ensino Médio das escolas estaduais, no período de 1991 a 1998, passando de uma participação de 65,6% para 76% no total de matrículas. Considerando-se o período de 1991 a 2005, esse incremento foi de 210,71%, passando de uma participação de 65,6% para 85,07% do total.

Tabela 7 - Matrículas no Ensino Médio Regular

Dependência Administrativa	1991		1998		2005		Variação % no Período
	Números totais	% do total	Números totais	% do total	Números Totais	% do total	
Federal	103.092	2,7	122.927	1,8	68.651	0,76	(33,41)
Estadual	2.472.757	65,6	5.301.475	76,0	7.682.995	85,07	210,71
Municipal	176.769	4,7	317.488	4,6	182.067	2,02	3,00
Particular	1.017.612	27,0	1.226.641	17,6	1.097.589	12,15	7,86
Total	3.770.230	100,0	6.968.531	100,0	9.031.302	100,00	139,54

FONTE: Informe Estatístico (1996) e Censo Escolar (MEC/INEP/SEEC, 1998 e 2005)

NOTA: Não estão incluídos os dados referentes à educação profissional de nível médio.

De outro lado, embora a participação privada nesse nível tenha se ampliado, em termos absolutos, verifica-se um significativo decréscimo na participação em relação ao total de alunos atendidos, de 27% em 1991, para 17,6% em 1998, e para 12,15% em 2005. Depreende-se que embora tenha criado, no período de 1991 a 1998, quase 210 mil novas vagas, a iniciativa privada precisou retroceder, fechando 2005 com uma ampliação aproximada de apenas 80 mil vagas, esbarrando claramente na capacidade financeira das famílias cujos filhos demandam por esse novo nível de ensino, somada ao esforço do governo para ampliação das vagas nas escolas públicas.

Nesse contexto, persiste o problema relacionado aos investimentos em educação pelas unidades federativas. Como estão obrigadas a aplicar 25% da receita de impostos em educação, dos quais 60% especificamente no ensino fundamental, resta-lhes os outros 40% para suprir os demais níveis. Como a maioria dos Estados está mal servida de instituições federais de ensino superior, aumenta cada vez mais a pressão social para o atendimento dessa demanda através de

universidades estaduais, como é o caso do Paraná⁴⁷, o que implica numa divisão desproporcional de recursos entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, com prejuízo ao nível médio.

Quando analisados no contexto da EJA, os dados oficiais para o Ensino Médio são os seguintes:

Tabela 8 - Matrículas no Ensino Médio da EJA - 2005

Dependência Administrativa	BRASIL		GUARAPUAVA	
	Números totais	% do total	Números totais	% do total
Federal	429	0,03	0	0,00
Estadual	1.485.504	86,49	1.262	92,86
Municipal	60.531	3,52	0	0,00
Particular	171.128	9,96	97	7,14
Total	1.717.592	100,00	1.359	100,00

FONTE: Censo Escolar (MEC / INEP / SEEC, 2005)

NOTA: consideradas matrículas no ensino supletivo presencial e semipresencial.

Os dados apresentam melhoria quantitativa. Mas para melhor compreender esse movimento de ampliação da oferta da educação escolar para a população em geral, é preciso compreender o Ensino Médio situando-o no conjunto das ações educacionais básicas.

Segundo Cury (1991, p. 45) o Ensino Médio “é a manifestação clara do caráter dualista de nossa sociedade, até mesmo pela inexistência de uma posição mais ou menos consensual a ele atribuída”. Tal afirmação se explicaria porque enquanto os demais níveis (Ensino Fundamental e Ensino Superior) têm uma posição que lhes garante o cumprimento de funções asseguradas, o mesmo não ocorre com o Ensino Médio. Enquanto o ensino fundamental caracteriza-se pela formação básica do cidadão, o ensino superior caracteriza-se pela qualificação precursora do acesso à habilitação profissional, quer para o mercado, quer para a ciência e tecnologia. Em outra obra, Cury (1982, p.14-15) esclarece:

⁴⁷ O Paraná sempre ficou à margem do atendimento de nível superior federal. Apesar de contar com a universidade federal mais antiga do Brasil, não avançou, contando por muito tempo com esta única universidade federal mais cinco universidades estaduais (duas das quais com pouco mais de dez anos de funcionamento) e quase duas dezenas de faculdades isoladas espalhadas pelo interior, o que onera as finanças do Estado com esse nível de ensino. Só recentemente (1º semestre de 2006) o Estado conseguiu a sua segunda universidade federal, a saber, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR.

Três são as funções clássicas atribuídas ao ensino de 2º grau: a formativa, a propedêutica e a profissionalizante. As funções propedêutica e profissionalizante, de modo geral, são contrapostas, seja para denunciar a existência da dicotomia entre elas, seja para proclamar a necessidade de integrá-las. A função formativa constitui condição de possibilidade das demais, porém o seu caráter básico nem sempre é explicitado.

Enquanto a função propedêutica tem caráter transitivo e se objetiva na preparação do estudante para o ensino superior, a função profissionalizante tem caráter de qualificação para o mercado de trabalho. Dessa forma, resta à função formativa o papel de aprofundar o conhecimento da realidade em que se situa o estudante, estabelecendo as relações entre o mundo do trabalho e o mundo da educação.

A tentativa curricular de operacionalização dos objetivos do Ensino Médio foi assim consignada na LDBEN 9394/96 (APP SINDICATO, 2004, p. 62):

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – [...]

III – [...]

Parágrafo 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – [...]

III – [...]

Parágrafo 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo 3º. [...]

Parágrafo 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Segundo a APP Sindicato - Paraná, esse artigo tem um problema, principalmente no Parágrafo 2º, tendo em vista que pode comprometer a efetividade de um ensino politécnico⁴⁸ dirigido a todos e que contemple uma formação para o trabalho, para a cidadania e para continuidade dos estudos, em especial pela estreiteza do que se vê na seqüência desse mesmo Artigo, Parágrafo 4º.

⁴⁸ Dentre as inúmeras abordagens sobre politecnia, Saviani (1989, p. 17) esclarece que ela “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos” (1989, p. 17).

A interpretação e implementação do contido nesses dispositivos podem levar a uma forma de organização escolar e de disposição de conteúdos que, contrariando a intenção original do projeto Jorge Hage (de criar as bases de uma educação tecnológica e politécnica fundadas no princípio educativo do trabalho), reforce os interesses dos capitalistas, que passariam a internalizar na escola o esforço para o atendimento das demandas do mercado.

Esse estado de coisas reflete o que Gramsci já alertava quanto à crise que leva à ruptura com incorporação. Para ele:

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretimes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1968, p. 136).

A perspectiva apontada por Gramsci é a da escola única, que supera o sistema de escola dual, mantendo o que há de valioso em cada uma e preconizando o novo humanismo na educação:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento das capacidades de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1968, p. 118).

Mas não é isso que se vê no movimento das reformas que se está analisando e, ao contrário do que normalmente acontece, neste caso a dinâmica da legislação parece acompanhar o ritmo demandado pelo mercado, pois segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), passaram-se apenas três dias desde a promulgação do Decreto 5154/2004⁴⁹, que regulamenta a Educação Profissional, para que fosse anunciado o Programa Escola de Fábrica⁵⁰, modelo de educação restritivo e adaptativo.

⁴⁹ Esse Decreto, de 23.07.2004, regulamenta o Parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 e 41 da Lei 9394/96, que tratam das premissas, organização e articulação da educação profissional com o ensino de nível médio.

⁵⁰ Iniciativa do governo federal, que estabelece parcerias com instituições públicas e privadas, para incentivar a educação de jovens carentes no ambiente de trabalho. Esse projeto tem recebido críticas de educadores, que vêem nele uma forma de financiamento das grandes empresas e que restringe a formação na empresa a um processo estreito de aprendizagem industrial.

Trata-se, neste caso, de uma educação de caráter particular, que serve a interesses específicos do setor produtivo e que conta com o incentivo do Estado, sob o pretexto de representar o interesse de “todos”.

O fato é que os textos oficiais sobre o Ensino Médio apontam para uma possível ambigüidade natural desse nível de ensino, pelo fato de ter de preparar para o trabalho ao mesmo tempo em que prepara para a continuidade dos estudos, atribuindo-se a esse dilema a raiz dos problemas desse nível de estudos. Para Kuenzer (2002, p. 25-26), todavia, essa visão é conservadora e assim concebida seria facilmente resolvida com abordagens pedagógicas e filosóficas adequadas. Para ela o grande dilema da concepção do Ensino Médio está na compreensão das relações de poder da sociedade dividida em classes. Logo, trata-se de uma questão política antes de qualquer outra, que precisa enfrentar dois novos desafios para o Ensino Médio:

- a) a sua democratização, devendo ser estabelecidas metas claras nesse sentido, a orientar a ação política do Estado em todas as instâncias (federal, estadual, municipal), particularmente no tocante a investimentos;
- b) a formulação de outra concepção, que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, para superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2002, p. 34).

De outro lado, há a questão da terminalidade prevista no Art. 35 da LDBEN, retromencionado, que trata o Ensino Médio como **etapa final da educação básica**. Essa “etapa final” tem mais relação com o fim do compromisso governamental com a educação escolar do cidadão do que com a garantia de que, concluindo o Ensino Médio, ele estaria “preparado” para a vida social e para a inserção no mundo do trabalho. Essa assertiva tem mais sentido quando se leva em consideração a organização curricular através do desenvolvimento de competências e habilidades por áreas de conhecimentos, conforme prevêm os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Se o Artigo 35 estabelece uma “duração mínima de três anos” e se o Art. 36, parágrafo 2º, estabelece que “atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, infere-se que essas formulações estão longe de aproximar-se da escola unitária e politécnica concebida por Gramsci, tal qual discutida anteriormente.

Além disso, percebe-se uma enorme distância entre o que está escrito e o que é realizado em termos educacionais, a começar pelos altos índices de pobreza dos estudantes que chegam à escola pública e, também, das precárias condições de trabalho dos docentes.

Na opinião de Santos & Marçal (2004, p.45):

Na configuração da nova proposta, se por um lado se dá a superação do ensino fragmentado e descontextualizado, por outro, ocorre uma isenção de responsabilidade pública com a formação para o exercício profissional, deixando a grande maioria dos jovens a meio caminho, e seguramente, sem condições de resgate.

Esses mesmos autores (p. 113) defendem ainda, que ao desconsiderar elementos que denunciam as contradições da sociedade capitalista, como “tecnologia x desemprego”, “ética x ciência genética”, “urbanização x reforma agrária”, entre outros, a partir de situações concretas no âmbito das comunidades onde as escolas funcionam, põem sob suspeita os objetivos do Ensino Médio traçados nos documentos oficiais.

Quanto ao destaque dado pelas Diretrizes Curriculares ao conceito de competência, é preciso uma análise mais cuidadosa, visto que seu uso corrente por educadores tem prestado um desserviço à educação principalmente porque, segundo Kuenzer (2002, p. 18):

[...] se entendemos competência como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, elas são históricas, e portanto extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só se evidenciam em situações concretas da prática social. A sua mensuração nos tempos e espaços escolares exige reduções que certamente esvaziarão o processo de ensino do seu significado.

Dessa forma, a educação não pode se fazer refém de modismos e experimentações, e a sua compreensão precisa ir além da abordagem presente nos PCNs, de modo a ganhar sentido no interesse do educando e da comunidade como um todo.

Kuenzer (2002, p. 42) também defende que o Ensino Médio precisa superar a concepção conteudista que o tem caracterizado, fruto da sua matriz predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Para ela esse é um imperativo numa sociedade imersa em crises (ora

política, ora econômica, ora ideológica), onde a falta de utopia tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, como consequência da perda de significado da vida individual e coletiva.

Todavia, o problema do “conteúdo” pode ser um dos elementos explicativos das persistentes taxas de evasão escolar no Ensino Médio Regular. Aliás, se na EJA percebe-se uma tendência de incremento nas matrículas, o que decorre principalmente da pressão exercida pelo mercado de trabalho, também não se deve ignorar o fenômeno da migração (em muitos casos pela repetência) de alunos do Ensino Regular para o supletivo, conforme indicam os dados desta pesquisa⁵¹.

Há um consenso de que, além do aligeiramento implícito na transferência do Ensino Regular para o supletivo, a evasão do Ensino Médio pode ser explicada pela falta de melhores condições ao aluno - como infra-estrutura escolar, transporte, merenda, carência de professores, entre outros⁵². Para outros, porém, além dos problemas próprios do espaço escolar, a evasão também se dá pela falta de perspectiva do aluno do Ensino Médio, que enfrenta o dilema entre ocupar o espaço no mercado de trabalho, mesmo que precariamente, ou postergar a entrada para se dedicar aos estudos.

Enquanto no Ensino Regular o aluno conclui o curso em pelo menos três anos, na EJA é possível integralizar todas as disciplinas em menos tempo. Mesmo com as mudanças que estão sendo implementadas na EJA do Paraná a partir de 2006, ainda assim há mecanismos que possibilitam a conclusão ou certificação correspondente ao Ensino Médio em bem menos tempo, conforme previsto na LDBEN.

Assim, o Ensino Médio corresponde a uma etapa da educação básica grandemente marcada pelas contradições próprias do sistema capitalista que, no atual estágio do seu desenvolvimento sob a forma de monopolismo internacional, têm na implementação tecnológica associada aos modelos políticos adotados pelas forças que têm assumido o gerenciamento do Estado brasileiro, a sua principal estratégia.

⁵¹ Tanto esse dado, que se refere à migração do ensino regular para a EJA, quanto outros dados quantitativos e qualitativos sobre o público da EJA, serão apresentados e analisados no capítulo 3 deste estudo.

⁵² Essa é uma realidade assumida pelo próprio governo federal, que reconhece que um grande contingente de alunos pode estar sem estudar por falta de transporte ou por falta de professores para determinadas disciplinas (INEP, 2005).

Este capítulo apresentou os estudos teóricos relacionados à Educação de Jovens e Adultos, de forma a estabelecer um quadro de referência sobre o tema no âmbito da pesquisa. Assim, foram estudados os principais autores e correntes teóricas, bem como os documentos oficiais que tratam da EJA e do Ensino Médio no Brasil.

A retrospectiva da ação governamental permitiu perceber que as políticas públicas destinadas à educação estiveram historicamente atreladas às condições estruturais da sociedade, pois enquanto não havia demanda para a escolarização de massa, as iniciativas ficaram restritas ao atendimento educacional nos centros urbanos e, assim mesmo, através de um modelo calcado na oferta de educação diferenciada dependendo do público a que se destinava. Isso determinou que a educação de jovens e adultos tivesse, por longo período, um tratamento marginal por parte dos organismos oficiais, estando mais relacionada com a educação popular não-oficial e de iniciativa das populações pobres, sob a liderança de estudiosos que aderiam à causa das classes populares, como foi o caso de Paulo Freire.

A decisão de estudar a educação a partir da sua vinculação com as relações sociais de produção na totalidade social, ajudou a compreender o fenômeno educacional enquanto marcado pelas relações econômicas e políticas da realidade social. Também permitiu perceber o papel que se atribui à educação e às suas demandas no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e, ainda, o papel do Estado como “solucionador” dos conflitos gerados pela sociedade de classes.

Esse papel do Estado faz emergir o caráter contraditório das normas e políticas relacionadas à educação em geral, e à Educação de Jovens e Adultos, em particular, pois no mesmo tempo que visam o atendimento das demandas sociais, também buscam atender os interesses dos capitalistas, o que se conseguiu demonstrar a partir da ingerência de organismos internacionais no estabelecimento das políticas públicas na esfera da educação.

Embora essa ingerência venha ocorrendo desde o período pós-Segunda Guerra Mundial, verificou-se que as relações dos governos brasileiros com tais organismos se acentuaram a partir da crise do capitalismo mundial (final dos anos 1960 e início dos anos 1970), e com o conseqüente aumento da dependência brasileira e dos países pobres em geral, em relação às políticas das nações ricas, aí incluídas as políticas sociais atreladas ao desenvolvimento econômico internacional.

Tal situação de dependência impediu, no âmbito da educação de adultos, a consolidação e sistematização das experiências bem sucedidas de educação popular, exceto nos casos isolados em que os governos locais acederam ao apelo das classes trabalhadoras (São Paulo e Porto Alegre)⁵³.

Sendo assim, e ainda que de forma compensatória, as alterações no bojo das reformas educacionais dos anos 1980 e 1990 representaram uma intencionalidade política com o objetivo de superar injustiças (HADDAD, 1997), proporcionando maior atenção a um público historicamente marginalizado das oportunidades educacionais. Mesmo fazendo parte da dinâmica do capitalismo, esse movimento que democratiza o acesso à escola deve ser bem acolhido no interesse de fortalecimento da luta e melhoria das condições de vida dos trabalhadores (KUENZER, 2002).

De outro lado, apesar do impulso proporcionado pelas reformas, com ampliação nas oportunidades de acesso e com maior volume de recursos, também é verdade que outros dispositivos, como a Emenda Constitucional 14/96 e a Lei do FUNDEF (1996), reduziram as expectativas quanto aos resultados que a EJA poderia proporcionar, tanto por terem desobrigado o Estado de acolher a todos que estivessem fora da idade convencional, quanto pelo impedimento de utilizar os recursos daquele Fundo para custear a EJA.

Esses impedimentos legais, somados à responsabilização das unidades da federação pelo Ensino Médio, e dos municípios pelo Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), provocou uma solução pela via do esvaziamento de conteúdos e aligeiramento de etapas, reforçando a função dos exames de certificação, característicos da escola supletiva.

De qualquer modo, é mister reconhecer algumas positivities na esfera da educação de adultos, seja pela ampliação das matrículas, seja pelo acesso do trabalhador à cultura geral. De outro lado, embora represente um momento importante, por si só os avanços não garantem a passagem para um outro sistema, onde as especificidades não terão sentido e a escola será uma só. Assim, o

⁵³ São conhecidos os casos das boas iniciativas de educação de adultos através dos Serviços de Educação de Jovens e Adultos – SEJA, da Prefeitura de Porto Alegre, e também do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo – MOVA, inspirado no trabalho de Paulo Freire. Fonte para maior aprofundamento dessas duas experiências são o trabalho de Borges (2005, p. 97) e Gadotti (2005, p. 91).

trabalhador em geral, e o trabalhador da educação, em especial, devem incorporar que a luta continua na pauta:

O projeto burguês de república nacional e democrática e as possibilidades por ele oferecidas de alargamento das oportunidades educacionais correspondem a um momento na história, a ser superado pelo desenvolvimento das contradições. Portanto, quaisquer conquistas no seu âmbito estariam circunscritas a esta limitação, não podendo se transformar em fim último da luta da classe operária (MACHADO, 1989, p. 101).

Para situar a EJA no contexto do sistema educacional e para melhor compreender essa modalidade e sua oferta no Estado do Paraná, no próximo capítulo serão analisados os documentos oficiais da EJA e os documentos específicos da unidade escolar pesquisada, bem como a compreensão dos alunos dessa modalidade, matriculados no Ensino Médio, a partir das respostas oferecidas por eles no questionário (apêndice 1) utilizado na investigação.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO DISCURSO OFICIAL À REALIDADE CONCRETA NO PARANÁ

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de valores. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra.
(FREIRE, 1998, p. 111).

Este capítulo tem como objetivo analisar o discurso contido nos documentos oficiais que disciplinam a EJA no Estado do Paraná e na escola pesquisada, a saber: Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná – DCE/PR (2005), Projeto Político Pedagógico do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Guarapuava (CEEBJA, 2006a) e Regimento Escolar (CEEBJA, 2006b). Também apresenta o resultado da pesquisa realizada junto aos alunos do Ensino Médio da escola.

Segundo declaração da Direção do CEEBJA de Guarapuava, o Estado do Paraná tem avançado no tocante à discussão e reordenamento educacional, inclusive quanto à EJA, o que tem se dado através de ampla discussão coletiva via encontros, fóruns de discussão e cursos de capacitação. As etapas desse movimento de reformulação curricular no Paraná estão consignadas no caderno das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná – DCE/PR (2005).

Como fruto desses encontros e discussões surgiu a proposta das Diretrizes Curriculares, em versão preliminar ainda em vigor, que tem servido de matriz para as ações da EJA e de referencial para a elaboração dos demais documentos relacionados à educação de adultos no âmbito das escolas espalhadas pelo Estado.

No momento em que se realizava esta pesquisa (2006), inclusive, ocorreu a aprovação do Projeto Político-Pedagógico – PPP – do CEEBJA de Guarapuava, constituindo-se num importante documento que, segundo a Equipe Pedagógica, de agora em diante passará a nortear as ações educacionais no âmbito da Escola.

Além desses documentos, também faz-se uma análise do Regimento Escolar que, entre outras coisas, disciplina a organização, a vida estudantil e as formas de representação da comunidade no conselho escolar.

3.1 DAS DIRETRIZES CURRICULARES AO REGIMENTO ESCOLAR

As Diretrizes Curriculares da EJA representam o resultado de uma produção coletiva que contou com a participação de professores e funcionários do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA/PR, e cujo texto final foi elaborado com a participação de nove representantes dos encontros de capacitação que foram realizados durante os anos de 2003 e 2004.

As Diretrizes foram elaboradas partindo do princípio que é “fundamental compreender o sentido do processo educacional na vida [dos] educandos-trabalhadores que não tiveram acesso ou continuidade da escolarização na denominada idade própria” (DCE/PR, 2005, p. 28), como forma de superar a relação direta que historicamente esteve presente entre a educação e a necessidade de produção do sistema capitalista.

Dessa forma seus objetivos, enquanto diretrizes, são de “dar ênfase ao educando, atendendo suas necessidades individuais e construindo propostas viáveis para que o acesso, a permanência e o sucesso nos estudos estejam assegurados”, o que se pretende através de “políticas públicas que garantam esse atendimento, destinando recursos próprios para a manutenção e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas”, considerando o compromisso do Estado em atender a população-alvo da EJA “continuamente, enquanto houver demanda” (DCE/PR, 2005, p. 29).

Considerando que essa modalidade de ensino se destina primeiramente ao público adulto, as Diretrizes estabelecem o compromisso de “atender, preferencialmente, os alunos acima de 18 anos no Ensino Fundamental e acima de 21 anos no Ensino Médio”⁵⁴ como uma das formas de garantir a especificidade da EJA, que assim se distingue do Ensino Regular.

⁵⁴ Embora haja essa disposição de atendimento preferencial, está havendo um movimento que, pressionando os órgãos públicos, exigem a retirada dos termos “atendimento preferencial” do texto oficial, por ferir a Lei 9394/96, que contemplou atendimento pela EJA de todos aqueles que apresentam defasagem escolar e que têm idade mínima de 15 anos, para a conclusão do Ensino Fundamental, e de 18 anos, para conclusão do Ensino Médio.

Como forma de melhor atender as necessidades do seu público, as Diretrizes contemplaram três eixos articuladores da ação pedagógico-curricular: cultura, trabalho e tempo.

A partir do conceito de Adorno (1996), as DCE/PR consideram que “no terreno da formação humana, a cultura é o elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade e é, também, o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo”.

Como a cultura é produzida “nas e pelas” relações sociais, entende-se que o currículo não pode ser pensado fora dessas relações. É assim que as Diretrizes se referem ao eixo articulador “trabalho”: “a ênfase no trabalho como princípio educativo não deve ser reduzida à preocupação em preparar o trabalhador apenas para atender às demandas do industrialismo e do mercado de trabalho, nem apenas destacar as dimensões relativas à produção e às suas transformações técnicas” (ARROYO, 1998, apud DCE/PR, p. 38).

Da análise dos documentos e de acordo com as considerações até aqui apresentadas, infere-se que as Diretrizes contemplam elementos próprios de uma concepção materialista da história e do saber produzido pelo homem no decorrer de sua existência, o que se percebe em especial pelo referencial teórico e pelos termos presentes no texto. Esse é um dado importante para que se possa apreender o nexo entre a ação pedagógica e os fundamentos da concepção de educação.

Conforme já mencionado, o “tempo” foi escolhido como outro eixo articulador para a elaboração das diretrizes:

Na dimensão escolar, o tempo de cada educando compreende um tempo definido pelo período de escolarização e um tempo singular de aprendizagem, que no caso dos educandos da EJA é bem diversificado, tendo em vista a especificidade dessa modalidade de ensino que busca atender, ainda, o tempo de que o educando dispõe para se dedicar aos estudos (DCE/PR, 2005, p. 38)

Logo, a organização do tempo⁵⁵ está articulada com os espaços escolares onde se dá a relação entre educandos e educadores e onde se realiza toda a ação educativa.

⁵⁵ O tempo deve ser considerado nas suas três dimensões: o tempo físico (relacionado ao calendário escolar), o tempo vivido (relacionado às experiências dos educadores e dos educandos) e o tempo pedagógico (que a escola disponibiliza para a socialização do conhecimento e os alunos dispõem para a escolarização) (DCE/PR., 2005, p. 39).

Chama a atenção que as Diretrizes não dão muita importância ao eixo articulador “trabalho”. Inventariando-se o capítulo das Diretrizes que trata desta questão, encontram-se vinte e um parágrafos, dos quais o primeiro introduz a discussão, onze dedicam-se ao eixo “cultura”, seis tratam do eixo “tempo” e dois fazem referência ao eixo “trabalho”.

Ainda que esse dado, por si só, não permita uma constatação definitiva, é de estranhar que um documento que se propõe a ser o norteador das ações pedagógicas para a EJA no Paraná, e que faz uma opção pelo princípio educativo do trabalho (DCE/PR, 2005, p. 41) como elemento fundante da sua política educacional, não aprofunde o eixo “trabalho” e não explicita melhor a compreensão que se tem dessa categoria teórica no âmbito da educação voltada a jovens e adultos.

Tendo em vista os três eixos articuladores selecionados para fundamentar as Diretrizes Curriculares da EJA, as orientações metodológicas foram

[...] direcionadas para um currículo do tipo disciplinar, que não deve ser entendido como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares, mas sim, como uma forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes, estão articulados à realidade na qual o educando se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento.” (DCE/PR, 2005, p. 47).

Para tanto, reconhece-se a necessidade de valorizar a cultura de referência de seus educandos, o que deverá constituir-se em critério para seleção dos conteúdos e das práticas educativas que sejam relevantes aos alunos, aí considerada a experiência social construída historicamente. Para Moreira (1994, p. 20), a:

[...] relevância precisa ser definida em termos do potencial que certos conhecimentos e processos educacionais possuem de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem desempenhar na mudança de seus ambientes e no desenvolvimento de seus países.

Nesse sentido, ainda de acordo com as Diretrizes, a metodologia a ser utilizada para a EJA deve considerar conteúdos e práticas que contemplem, entre outros:

[...] a articulação entre singularidade e totalidade no processo de apropriação do conhecimento experienciado na escola;
 [...] ensino com base na investigação e na problematização do conhecimento;
 [...] o envolvimento de toda a comunidade escolar, inclusive dos educandos, na definição dos conteúdos e práticas pedagógicas;
 [...] (DCE/PR, 2005, p. 53 – sem grifo no original)

A prática educativa que articule **singularidade e totalidade** na apropriação do conhecimento é um pré-requisito para que a apropriação se dê pela via do real, sem ilusionismo e sem influência da concepção fenomenológica da história.

A totalidade enquanto categoria marxista de análise não implica na pretensão de esgotar todos os fatos, conforme esclarece Kosik (1976, p. 35):

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades das coisas, das relações e dos processos da realidade. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.

Daí porque a seleção de conteúdos tem fundamental importância para o processo educativo, pois “transcendem o contexto particular dos educandos garantindo o acesso ao conhecimento nas suas múltiplas naturezas – política, econômica, científica, ético-social, dentre outras – contribuindo para a formação da consciência histórica e política dos educandos” (DCE/PR, 2005, p. 51).

De outro lado, o ensino com base na **investigação** e na **problematização** do conhecimento requer um esforço maior tanto do professor quanto do educando. É preciso haver disposição para o ato de aprender, apostando-se tempo e disciplina nesse mister.

Segundo o PPP, esse é apenas um dos meios pelos quais se pretende conduzir os estudos, que contemplarão, ainda:

- [...]
- desenvolvimento da capacidade de ouvir, refletir e argumentar;
 - registros, utilizando recursos variados (esquemas, anotações, fotografias, ilustrações, textos individuais e coletivos), permitindo a sistematização e socialização dos conhecimentos;
 - vivências culturais diversificadas que expressem a cultura dos educandos, bem como a reflexão sobre outras formas de expressão cultural.” (CEEBJA, 2006b, p. 7).

Apesar disso, se o processo se dá pela via da supletivação, com parte da carga-horária semipresencial⁵⁶, e quando se percebe que ainda perduram muitas práticas de certificação que isentam o aluno, em determinadas situações, de cursar a disciplina (ou parte dela) e, por conseguinte, de ter pelo menos acesso aos conteúdos, parece improvável que se possa atingir esse objetivo, já que a permanência do aluno na escola se restringe ao tempo estritamente necessário para dar conta das exigências legais e da aprovação nas disciplinas.

A terceira questão aqui suscitada é a que propõe a **participação, inclusive dos educandos, na definição dos conteúdos e práticas pedagógicas**. Que isso queira representar um esforço para que a comunidade acadêmica, em especial os professores, de forma coletiva, discutam o projeto pedagógico e proporcionem a articulação entre os conteúdos das disciplinas, é uma iniciativa bem-vinda. Se o que se pretende é que os alunos participem do processo de definição dos conteúdos a serem estudados e das práticas pedagógicas a serem adotadas, é preciso considerar o esforço necessário para que isso convirja no interesse da democratização do processo educacional escolar, principalmente para evitar que a maior participação dos alunos não implique na redução do papel do professor, e vice-versa.

Reportagem de capa da edição 184 da Revista Nova Escola, apresenta inúmeros exemplos de práticas pedagógicas que estariam dando “bons resultados” em escolas de EJA de diversas localidades do Brasil. Dentre esses exemplos, aproveita-se o relato abaixo para mostrar os riscos do desvirtuamento do papel da EJA e da falta de planejamento pedagógico:

A professora Maria das Graças Cardoso Amorim percebeu que a profissão de grande parte da turma daria um bom mote para as aulas. Todas as segundas-feiras **um grupo de estudantes vai para a cozinha preparar uma iguaria**. Enquanto isso, o restante da turma copia a receita do quadro-negro e faz os exercícios de gramática e ortografia. Ao fim da aula, **todos se reúnem para provar o prato e conversar**. É um momento de socialização, que fortalece os vínculos do grupo. No decorrer da semana, a professora trabalha leitura, conteúdos de Matemática e Ciências, noções de higiene e **também fala da cultura e da história das receitas regionais**. Maria das Graças leva em conta a assiduidade, a participação e o envolvimento com as aulas. Esse acompanhamento contínuo permite que ela lance mão de estratégias variadas para ajudar cada um a superar suas dificuldades. **Além de dar conta do currículo, as alunas que trabalham como empregadas**

⁵⁶ Embora tenham sido abolidos os “exames de massa” como forma de avaliação e certificação, persistem outros mecanismos previstos no Regimento Escolar: classificação, reclassificação, Avaliação de Apropriação de Conteúdos por Disciplina (CEEBJA, 2006b). Esta última, embora conste do PPP, foi abolida através de decisão recente da DEJA, tendo em vista o Parecer 127/2006, do Conselho Estadual de Educação.

domésticas saem mais qualificadas para o trabalho e para a vida (REVISTA NOVA ESCOLA, 2005, p. 55 – sem grifo no original).

No afã de “socializar” e “fortalecer os vínculos do grupo”, parece ter sido esquecido um dos papéis precípuos da escola, qual seja de socializar o conhecimento sistematizado, aproximando os alunos-trabalhadores, no caso, da herança cultural da humanidade.

Ainda que não seja a intenção, infere-se que, no exemplo citado, as aulas têm servido para perpetuar a condição de classe, pelo que se percebe nas declarações da professora: “Algumas patroas ligaram para a escola elogiando o trabalho desenvolvido e a evolução no vocabulário das funcionárias”, e “o sucesso do projeto tem sido tão grande que já estamos sonhando com uma cozinha experimental”. Constatação que se reforça com o testemunho das alunas: “Minha patroa adora as receitas que eu levo daqui”, e “minha patroa é professora aposentada. O saber dela é um, o meu é outro. E nós duas somos importantes”.

Sobre isso são esclarecedoras as palavras de Maria Luísa S. Ribeiro, quando analisa o desvirtuamento da práxis na educação escolar, o que serve para desvelar a situação acima verificada:

A falsa compreensão, que gera um conhecimento do “lado prático” da atividade educacional escolar nos estreitos limites do prático-utilitário, condena muitos de nós, educadores, a *uma atitude, em verdade, pragmática* diante do que faz e do que precisa ser feito. Atitude que leva ao entendimento de que a atuação prática sobre as condições sociais reais, objetivas, de trabalho escolar deve visar a sua transformação, sim, mas uma transformação correspondente à criação de novas condições que façam com que a escola possa vir atender às necessidades dos alunos, entendidas elas, em verdade, nos limites do caráter imediato do cotidiano (RIBEIRO, 1991, p. 59).

Logo, a atenção do educador da EJA precisa considerar as necessidades dos educandos na sua totalidade, principalmente aquelas necessidades que permitem a superação do horizonte estreito imposto pela sociedade atual e que, portanto, não se restrinja ao esforço, ainda que criativo, de atender às demandas prático-utilitárias do cotidiano, mas avance para além de uma educação servil e adaptativa às demandas do capitalismo.

A esse respeito, deve pesar o fato de que os alunos-trabalhadores atendidos pela EJA representam um público profundamente vitimado pela sociedade e que, portanto, têm pressa de “recuperar” o tempo perdido, o que pode ter uma influência negativa sobre as escolhas de conteúdos e sobre a sistemática de aprendizagem.

Um dado que ajuda a esclarecer é o fato de 50% dos alunos terem declarado, durante a pesquisa de campo, que escolheram a EJA por proporcionar uma formação “mais rápida”. Outras respostas não menos expressivas demonstram que a classe trabalhadora sabe que depende da escolarização, mas ainda tem uma “consciência ingênua” quanto ao tipo de educação que lhe pode proporcionar a emancipação buscada.

Quanto à realização desse intento, a EJA se impõe a missão de colaborar, desempenhando um papel potencializador da satisfação dos anseios da classe trabalhadora:

Com relação às perspectivas dos educandos e seus projetos de vida, a EJA poderá colaborar para que os mesmos ampliem seus conhecimentos de forma crítica, viabilizando a busca pelos direitos de melhoria de sua qualidade de vida e construção da sua autonomia intelectual e moral, que o levará a emancipação e ao exercício de uma cidadania democrática” (CEEBJA, 2006b, p. 5).

Mas é um trabalho de fôlego, visto que os educandos-trabalhadores estão envolvidos, até mais do que quaisquer outros, pelo discurso de adesão da sociedade capitalista, que impele os trabalhadores à busca incessante da melhoria de sua empregabilidade, alimentando a utopia de um devir inatingível sob a forma de organização do trabalho na sociedade atual:

A distinção entre o indivíduo pessoal e o indivíduo enquanto membro de classe, a contingência das condições de vida para o indivíduo, aparecem somente com a emergência da classe que é, ela própria, um produto da burguesia. Essa contingência só é formada e desenvolvida pela concorrência e pela luta dos indivíduos entre si. Assim, na imaginação, os indivíduos parecem ser mais livres sob a dominação da burguesia que antes, porque suas condições de vida parecem acidentais; porém, na realidade, não são livres, porque estão mais ainda subsumidos por um poder objetivo (MARX e ENGELS, 2004, p. 115).

Além disso, os trabalhadores que chegam até a EJA fazem parte de uma classe que, pelas condições em que se apresenta o capitalismo, vê seus anseios subsumidos pela classe dominante, restando a eles buscar seu espaço no horizonte já definido pelo sistema: a concorrência dentro da própria classe.

Essa possibilidade de “liberdade” que a “democracia capitalista” gesta no seio da própria classe trabalhadora, dá ensejo ao aprofundamento da concorrência meritocrática, minando as bases do pensamento e da articulação coletiva e sublevando quaisquer possibilidades de ação integrada dos trabalhadores, de forma

que os mesmos esperam alcançar seu objetivo na medida em que rompem com o grupo de origem, surgindo a negação da própria classe, conforme já alertava Gramsci (1968, p. 183):

No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, da legislação, que exprime este desenvolvimento, favorece a passagem (molecular) dos grupos dirigidos ao grupo dirigente.

A partir da consideração que a EJA foi concebida para atender um público excluído econômica e socialmente, desempenhará um bom papel se contribuir para reforçar a identidade de classe que vive do próprio trabalho, que historicamente esteve marginalizada do acesso à educação, mas que, principalmente por sua condição de classe dominada, não pode prescindir de uma educação de qualidade, a partir mesmo de sua concepção, o que não parece ser o que está posto no Regimento Escolar:

Art. 6º - O Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos deverá assegurar, gratuitamente, oportunidade apropriadas de escolarização, para os jovens, adultos e idosos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, mediante **cursos e exames supletivos** no nível do ensino fundamental e médio, objetivando que o educando da EJA **relacione-se com o mundo do trabalho** e que através deste **busque melhorar sua qualidade de vida e tenha acesso aos bens produzidos pelos homens** (CEEBJA, 2006a, sem grifo no original).

A maior garantia que a escola pode e deve proporcionar aos seus alunos é o acesso aos bens culturais. Essa missão (de ensinar) está contemplada no regimento escolar e já foi anteriormente referida neste mesmo estudo. Esse “acesso aos bens culturais” deve anteceder todos os outros, inclusive a “melhoria da qualidade de vida”. Todavia, quando se abre a possibilidade de alcançar esse objetivo mediante “cursos e exames supletivos”⁵⁷ (DCE/PR, 2006, p. 9), cria-se uma contradição insuperável no interior da própria escola. Se ela existe para proporcionar uma educação de qualidade, onde o aluno “relacione-se com o mundo do trabalho” e, através dessa relação teórico-prática, desenvolva a práxis que proporcione melhor

⁵⁷ Há uma incongruência entre o que está previsto nas Diretrizes Curriculares e a previsão no PPP. Enquanto as Diretrizes ainda mencionam a semipresencialidade (DCE/PR., 2005, p. 26) como possibilidade concreta, o PPP não faz referência a ela e, pelo contrário, afirma que os cursos da EJA caracterizam-se por serem “estudos presenciais” (CEEBJA, 2006a, p. 7).

“qualidade de vida”, parece um contra-senso negar ao aluno o tempo suficiente para o amadurecimento dessa práxis que brota da prática reflexiva.

Se o “acesso aos bens produzidos pelos homens”, tal como escrito no regimento escolar, contemplar o acesso a uma educação emancipadora, e portanto crítica, é de se esperar que o momento privilegiado de consecução do objetivo da educação escolar, a saber, o momento da aula, seja o mais sério e ao mesmo tempo o mais democrático exercício da crítica.

É preciso que o ensino proporcione os meios para a apreensão da realidade através das suas inúmeras facetas, para que a educação se dê pela abertura e aceitação da crítica, pela organização dos educandos enquanto classe que se aproxima do seu devir, que articule reflexão e ação para a construção de um novo modelo em que a produção da vida seja uma garantia coletiva.

Os elementos materiais para a subversão total são, por um lado, as forças produtivas existentes e, por outro, a formação de uma massa revolucionária que se revolte não só contra as condições particulares da sociedade atual, mas também contra a própria “produção da vida” vigente, contra a “atividade total” sobre a qual se fundamenta (MARX e ENGELS, 2004, p. 66).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

Conforme já anunciado, na sua dimensão empírica o estudo foi realizado junto ao Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA, localizado no município de Guarapuava. Trata-se de uma escola que compõe a rede pública estadual de educação, voltada à especificidade da EJA.

Em 2006 a Escola está completando vinte anos de funcionamento, tendo passado por quatro fases distintas desde a sua criação:

- 1ª - Núcleo Avançado de Estudos Supletivos – NAES, criado através da Resolução 5.126, de 28.11.1986.
- 2ª - Centro de Estudos Supletivos de Guarapuava – CES, criado através da Resolução 3.675/90.
- 3ª – Centro de Educação Aberta, Continuada e à Distância de Guarapuava – CEAD, a partir de 02.09.1998.

- 4ª - Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Guarapuava – CEEBJA, criado através da Resolução 4.561/99.

Essas quatro etapas correspondem ao período de amadurecimento das ações do governo do estado com vistas ao atendimento da demanda da EJA no município, o que vem se ampliando desde o início das suas atividades.

Em se tratando de uma escola que visa atender jovens e adultos e, portanto, um público-alvo distinto da Escola Regular, entende-se que há uma especificidade na forma de ser e de agir da escola. Embora observando as mesmas normas e orientações pertinentes aos ensinos médio e fundamental no Brasil, ao longo do tempo foram sendo discutidos e criados mecanismos que permitissem maior efetividade na atuação da EJA, tanto no que se refere à constituição da escola e regulamentação do seu funcionamento, quanto na organização curricular e desenvolvimento de condições didático-pedagógicas para o cumprimento da sua função.

São características dessa modalidade de ensino a “diversidade do perfil dos educandos, com relação à idade, ao nível de escolarização em que se encontram, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e à motivação pela qual procuram a escola” (CEEBJA, 2006b, p. 4).

Sendo assim, segundo o Projeto Político Pedagógico (CEEBJA, 2006a, p. 6-7) o público da EJA está definido como sendo de: a) jovens com idade superior a 14 anos, vítimas da evasão e reprovação no Ensino Regular; b) jovens e adultos trabalhadores; b) pessoas idosas, que buscam o desenvolvimento ou a ampliação de seus conhecimentos; c) mulheres que sofreram e ainda sofrem marginalização decorrente da tradição patriarcal; d) pessoas com necessidades especiais; e) pessoas originárias da área rural.

Para garantir efetividade no atendimento a esse público, além do Projeto Político Pedagógico, a Escola dispõe do Regimento Escolar, que é do conhecimento da comunidade escolar e que contempla aspectos como a organização administrativo-pedagógica, o regime de funcionamento, bem como os direitos e deveres.

- Da gestão e organização escolar

Conforme prevê o Regimento Escolar, a Escola dispõe de um Conselho Escolar, órgão colegiado sob a presidência da direção, constituído por representantes de todos os segmentos escolares (direção, equipe pedagógica, corpo docente, equipe técnica, equipe de serviços gerais, corpo discente, pais de alunos, grêmios estudantis, movimentos sociais organizados da comunidade).

A possibilidade de participação de todos os segmentos no Conselho Escolar faz parte do processo de democratização pelo qual passou a escola pública nos últimos anos, constituindo-se num espaço privilegiado de discussão sobre a pertinência e efetividade da escola nos moldes em que vem atuando. Isso corrobora as palavras de Enguita (1989, p. 5):

A evolução da escola não teve paralelo na evolução do processo de trabalho [...] A gestão da escola conheceu uma certa democratização, os direitos dos alunos se multiplicaram e ficaram mais efetivos, a pedagogia evoluiu e o discurso escolar se aproximou mais da humanização no ambiente escolar [...] A consequência é que a escola gera nos jovens expectativas que o trabalho, com sua estrutura atual, não pode satisfazer.

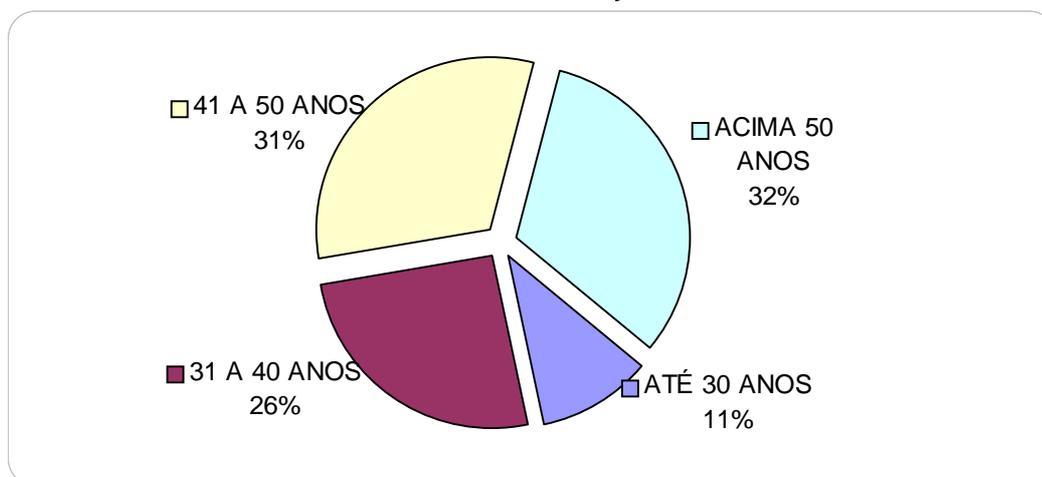
O Conselho Escolar exerce funções de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, e “a atuação e representação de qualquer dos integrantes [...] visará ao interesse maior dos alunos, inspirados nas finalidades e objetivos da educação pública, definidos no seu Projeto Político Pedagógico, para assegurar o cumprimento da função da escola que é ensinar” (Art. 21).

Se aí a escola aparece com a função de **ensinar**, os integrantes do Conselho Escolar podem desempenhar um papel importante na definição de “o quê” e “como” deve ser ensinado.

- Do corpo docente

Depois de vinte anos de funcionamento, a Escola estudada apresenta hoje um quadro de professores com uma média de idade superior a quarenta anos, conforme se verifica no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores do CEEBJA de Guarapuava
- em % do total - março/2006



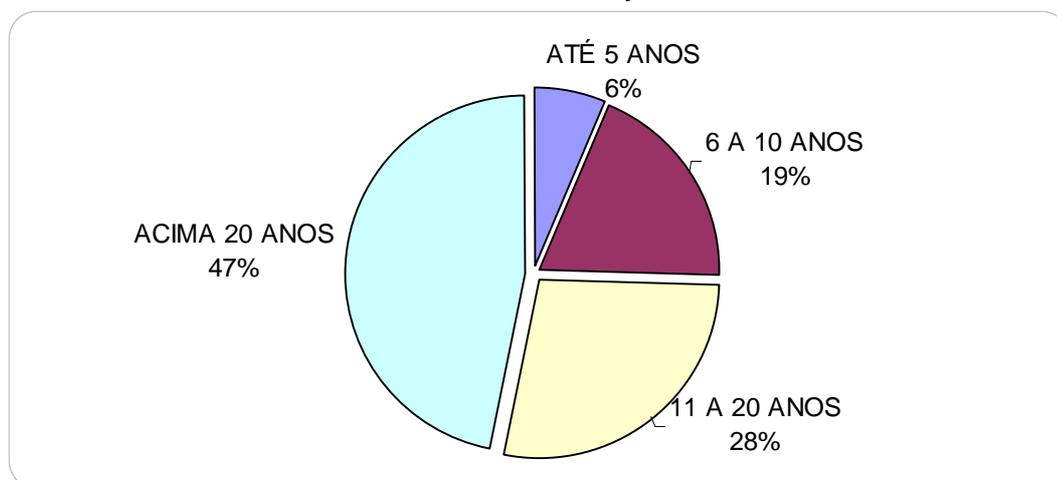
FONTE: Arquivos do CEEBJA (2006).

No processo de educação de um público heterogêneo, mas que se caracteriza principalmente pela média de idade mais avançada (conforme se verá no capítulo 4), constitui-se num aspecto positivo que o corpo docente também se situe numa faixa etária mais elevada e que, portanto, reúna meios de compreender o universo e as demandas em que se insere o aluno nas suas condições concretas de vida e trabalho.

Também conta favoravelmente, e aqui a escola corresponde bem às expectativas, o fato de ser o quadro docente bastante experiente, com uma média de tempo de magistério igual a dezesseis anos. Esse fator, em especial, atesta as condições de oferta e manutenção da EJA, posto que seria inconcebível uma equipe de professores que viesse a trabalhar com um público na sua maioria inserido no mercado de trabalho, enquanto eles mesmos, os docentes, ainda fossem iniciantes nessa realidade concreta. Isto porque se pressupõe que o educador, numa perspectiva de educação que abranja a totalidade da vida e das condições de existência do educando, tenha no mínimo apreendido, nas condições mesmas dessa realidade (o trabalho ou a necessidade de trabalhar para viver), os elementos que vão ser úteis ao processo educacional.

No que se refere à experiência de trabalho, o gráfico abaixo confirma, portanto, que a Escola está em condições de desempenhar suas funções na consecução da educação escolar:

Gráfico 2 – Tempo de magistério dos professores do CEEBJA de Guarapuava
- em % do total - março/2006



FONTE: Arquivos do CEEBJA (2006).

Dentre o perfil esperado do docente da EJA e contemplado no Regimento Escolar (Art. 79) estão a “visão global do currículo e dos princípios de sua organização”, uma “postura interdisciplinar e contextualizada” e o “conhecimento da função social da EJA”. Infere-se então, que profissionais experientes e com mais tempo de magistério podem atender mais efetivamente a esse perfil.

Também é essa a percepção que boa parte dos alunos da Escola têm, pois quando perguntados sobre os pontos fortes do CEEBJA de Guarapuava, 21% deles afirmaram, espontaneamente, ser um desses pontos a qualidade dos professores.

Feita esta análise dos documentos oficiais e da caracterização da escola, o próximo capítulo apresentará os dados relativos à investigação realizada com os alunos do Ensino Médio da unidade escolar pesquisada.

3.3 ALUNOS DA EJA: DO SENSO COMUM À ESCOLA NECESSÁRIA

A pesquisa realizada com os alunos do CEEBJA de Guarapuava, conforme coordenadas metodológicas já apresentadas na Introdução deste estudo, enriqueceu sobremaneira a análise e discussão do tema, tendo em vista sua especificidade enquanto alunos-trabalhadores, na sua maioria, que buscam se manter ou se inserir na sociedade do trabalho.

Tais alunos, com uma história de vida já marcada pela sociedade capitalista, têm o seu ingresso cada vez mais prematuro no mundo da produção e acabam cedendo ao apelo meritocrático imposto pelo discurso padrão da classe dominante,

cujas características estão relacionadas à inclinação pelo individualismo, a concorrência desenfreada e, por fim, a responsabilização dos próprios trabalhadores pelos “sucessos” ou “fracassos” em relação ao papel que ocupam no modo de produção, conforme esclarece Enguita (1989, p. 192.):

A escola exerce aqui um duplo papel. Por um lado abre uma via, embora para a maioria seja mais aparente que real, através da qual é possível melhorar a posição de indivíduos e grupos dentro dos cursos de ação estabelecidos e aceitos e sem risco de desembocar em um conflito aberto. Fundamentalmente, permite aos grupos ocupacionais reforçar sua posição controlando as possibilidades de acesso aos mesmos, as quais são restringidas através da elevação das exigências em termos educacionais; e, sobretudo, permite aos indivíduos lutar pessoalmente para mudar de grupo, para aceder a outro situado em uma posição mais desejável. Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas.

Cedendo a esse discurso, porque não vislumbram alternativas, dadas as condições econômicas atuais, os alunos buscam ansiosamente desenvolver as atitudes e habilidades consideradas pré-requisito para fazer parte da vida social e do mundo do trabalho, cada vez mais restrito, conforme demonstram os índices de desemprego.

Assim, no intuito de aprofundar a análise e a discussão do tema, à luz dos pressupostos teóricos já apresentados nos capítulos anteriores, na seqüência serão apresentados os resultados da pesquisa com os alunos do Ensino Médio da EJA. Como se trata de uma pesquisa exploratória, a partir do preenchimento de questionário semi-estruturado sem identificação dos respondentes, quando foi necessário transcrever neste trabalho a fala dos alunos, optou-se por identificá-los pelo número do questionário, fazendo-se uma transcrição adaptada (não literal), de forma a facilitar a leitura e compreensão por parte do leitor.

3.3.1 Origem e caracterização socioeconômica

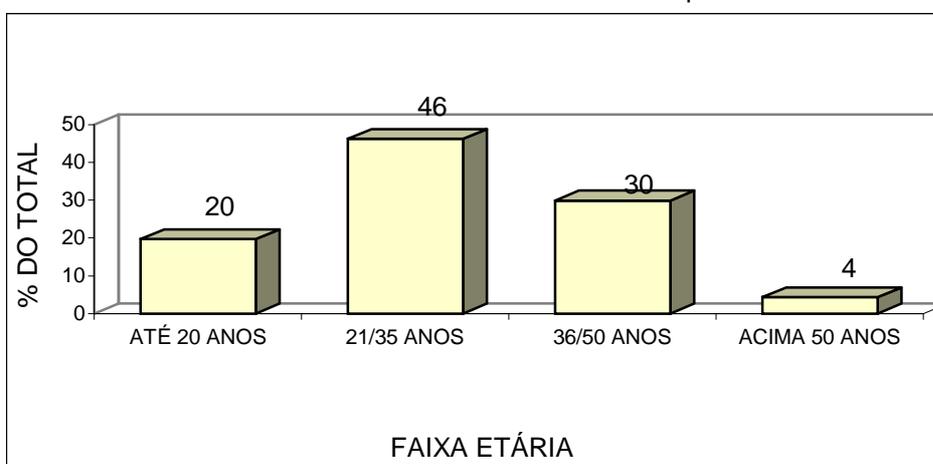
Os alunos da EJA, hoje estimados em 5,5 milhões pelo Brasil afora (INEP, 2005), caracterizam-se basicamente por pertencerem a um estrato social que tem dificuldades de se inserir no mercado de trabalho, ou que o faz de forma precária. Da amostra pesquisada (330), apenas 8% dos alunos do Ensino Médio moram na

região central da cidade, sendo a grande maioria (85%) proveniente dos bairros mais afastados e 7% do interior.

Ao contrário do que ocorre no Ensino Regular, na EJA de Guarapuava a proporção de estudantes mulheres é bem maior que de alunos-homens, estando na proporção de 65% contra 35%, demonstrando que a EJA representa uma instância importante como educação compensatória, vez que além de marcadas pela sua condição de gênero que determinou uma discriminação histórica no sistema educacional, as mulheres também sofreram a condição de marginalização dentro da própria classe trabalhadora, também marcada pelo modelo patriarcal, restando-lhes poucas chances de se inserir em melhores condições no mundo do trabalho.

Os dados da EJA em Guarapuava também demonstram que essa modalidade de ensino tem cumprido seu papel, conforme propósito firmado no seu PPP, de atender “preferencialmente” a alunos com idade superior a 18 anos para o Ensino Fundamental e 21 anos para o Ensino Médio, o que fica demonstrado no gráfico:

Gráfico 3 - Faixa etária dos alunos do CEEBJA de Guarapuava - em % do total



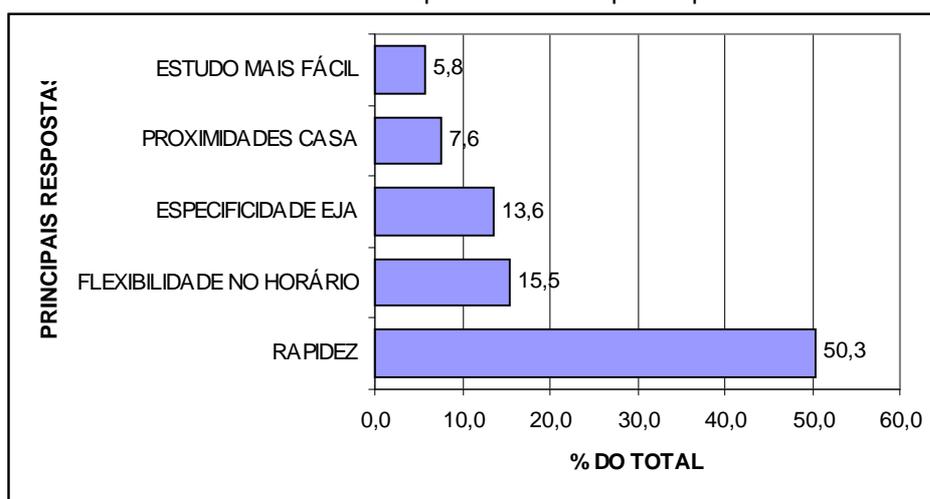
FONTE: Pesquisa com os alunos do Ensino Médio da EJA (2006).

Ainda assim, como a pesquisa foi realizada com alunos do Ensino Médio, é preciso considerar que é expressiva a participação de alunos bastante jovens, com idade inferior a 21 anos, os quais representam 20% do total.

A fala dos alunos não deixa dúvidas que, apesar da declaração de atendimento prioritário ao público mais velho, é significativa a ocorrência de migração de adolescentes e jovens do Ensino Regular para a EJA. Perguntados sobre o motivo do abandono dos estudos na época própria, o Aluno 6 afirmou: “na

realidade não abandonei os estudos, somente mudei de colégio”. O Aluno 15 declarou que mudou “porque não iria atingir a média”. O Aluno 218 justificou o abandono da escola pelo motivo da “reprovação”. Todos os três alunos classificam-se na faixa etária “até 20 anos”, o que causa maior preocupação, visto que o critério de decisão para a troca de escola entre os jovens se dá por motivos que vêm a desmerecer a EJA, conforme se vê na fala da maioria dos alunos que declara ter optado pela EJA pela “rapidez” na conclusão, e na declaração de boa parte deles por ser “mais fácil”. O próprio Aluno 6 se considera decepcionado, quando declara que constitui um ponto fraco da EJA o fato de o ensino ser “muito resumido”, concluindo que “se eu pudesse, optaria por voltar a um colégio regular”. É esse também o ponto de vista do Aluno 5, que diz “que o período é muito curto, muitas vezes ignoramos coisas importantes”.

Gráfico 4 – Motivo apresentado pelos alunos para terem optado pela EJA
- em % do total – questão de múltipla resposta



FONTE: Pesquisa com os alunos do Ensino Médio da EJA (2006).

Outro aspecto a ser considerado é a desaprovação dos próprios alunos da EJA ao ingresso de alunos muito jovens. É o caso do Aluno 116 que “gostaria que o CEEBJA não tivesse alunos menores de 18 anos”, ou do Aluno 299, que esclarece que “muitos jovens poderiam estudar no regular, mas tomam vagas de quem não tem tempo”. Queixa válida quanto ao interesse prioritário aos mais velhos, mas contraditória quanto à argumentação, já que pressupõe um período mais curto de integralização dos conteúdos, o que é interesse de quem “não tem tempo”.

Quanto à iniciação profissional, não estranha a constatação de que 50% dos alunos tiveram sua primeira experiência de trabalho até os 15 anos de idade. Se for considerada a idade até 17 anos, esse percentual salta para 72%. Esses dados confirmam o cotidiano do público da EJA: pessoas que hoje são alunos porque prematuramente precisaram ser trabalhadores, conforme demonstra a fala do Aluno 219, que deixou de estudar na época própria “porque sentia muito cansaço, era jovem e não suportava o peso do trabalho”, ou do Aluno 244, que abandonou a escola “para ajudar a família, pois éramos 7 irmãos e a dificuldade era muito grande; minha mãe não conseguia dar os estudos e assim eu fui trabalhar”.

O tipo de iniciação para o trabalho se deu, via de regra, através de experiências em ocupações pouco valorizadas, com baixa remuneração e que dificultam a continuidade dos estudos, conforme relação elaborada levando-se em consideração o maior número de ocorrências:

Quadro 2 – Principais ocupações dos alunos da EJA – comparativo entre a iniciação profissional e a situação atual

MAIOR OCORRÊNCIA	NA INICIAÇÃO	ATUALMENTE
1º	Ajudante de Produção ou de Serviços Gerais.	Ajudante de Serviços Gerais.
2º	Trabalhador Doméstico como mensalista ou diarista.	Trabalhador Doméstico como mensalista ou diarista.
3º	Trabalhador Rural.	Auxiliar ou Operário semiqualficado da indústria.
4º	Balconista ou atendente de comércio.	Vendedor externo / ambulante.
5º	Auxiliar de Escritório.	Mecânico ou Eletricista.
6º	Vendedor externo / ambulante.	Auxiliar de Escritório.

FONTE: Pesquisa com os alunos do Ensino Médio da EJA (2006).

Os dados são reveladores de que a ascensão social é uma utopia e de que talvez só uns poucos, num lance de “sorte”, podem emergir de sua condição de classe para conquistar uma ocupação melhor no mercado de trabalho. O quadro acima demonstra que mesmo havendo um lapso de trinta anos entre a idade de inserção (média de 15 anos) e a idade média atual (45 anos), a situação de trabalho continua praticamente a mesma. As poucas alterações estão relacionadas ao fato de não constar mais entre as principais ocupações o trabalho rural (o que é um indicativo do novo panorama econômico e social) e ao destaque às ocupações próprias de uma economia urbana, como é o caso dos Operários de Produção e de Manutenção (eletricistas e mecânicos).

Se de um lado o quadro das ocupações denota maior aprofundamento da urbanização no município, isso também não representa necessariamente uma melhora das condições de trabalho e renda, pois apenas 40% dos alunos estão no mercado de trabalho formal (com carteira de trabalho assinada). Os demais estão na condição de desemprego (27%), consideram-se autônomos (12%) ou trabalhadores informais (10%), enquadrando-se os outros 11% em situações de pequena ocorrência, como aposentados ou desempregados voluntários.

Sobre a concentração dos alunos em ocupações ditas operacionais, que se caracterizam pelo trabalho que utiliza força física e habilidades manuais, é preciso lembrar que na sociedade capitalista tais trabalhadores são historicamente destituídos da possibilidade de incorporar-se ao mundo da educação, ou de manter-se simultaneamente nas duas condições: de aluno e de trabalhador. A EJA se propõe, justamente, a mudar essa situação, tentando praticar a tese de Álvaro Pinto (1986, p. 37): “Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos”.

Enquanto o trabalho doméstico representa a forma predominante de inserção e de permanência da mulher no mercado de trabalho, é preciso considerar também que esse trabalho, quando realizado em casa, é ignorado como uma atividade laboral que se assemelha, no seu aspecto de dispêndio de energia humana e de capacidade de trabalho, a qualquer outra.

A redução ideológica do trabalho a suas formas remuneradas tem reforçado a posição dos homens na relação entre gêneros... mas tem relegado injustamente as donas-de-casa ao limbo da “não-atividade”, tem levado a ignorar o trabalho não-remunerado dos trabalhadores remunerados e tem suposto uma tergiversação da realidade econômica (ENGUITA, 1989, p. 220).

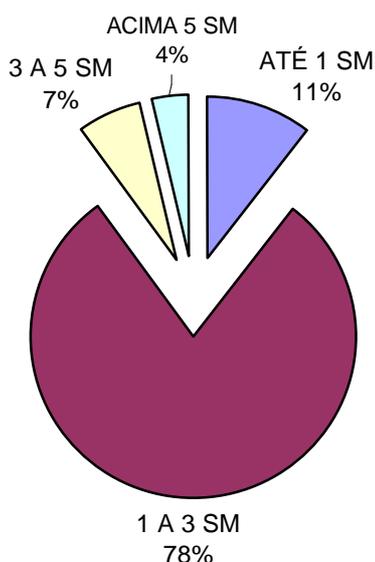
Enguita alerta sobre uma grande contradição da sociedade capitalista. O capital considera, por exemplo, como trabalhos que contribuem para a formação da riqueza, a do filósofo a serviço de uma indústria qualquer ou a de um escritor que trabalha para uma editora, e não considera o trabalho da dona de casa que, além de realizar todos os seus afazeres no cotidiano do lar, ainda encontra tempo para fazer pequenos serviços de costura para as vizinhas. Aí está, segundo Enguita, a “tergiversação” da realidade econômica: o que interessa ao capital é o trabalho que gera mais-valia, que se traduz em mercadoria.

A crítica não se dirige somente ao tratamento que se dá ao trabalho manual, mas também ao chamado trabalho intelectual, que é empobrecido tanto no âmbito da produção quanto no tratamento recebido no interior da escola:

A escola degrada tanto o trabalho manual quanto o trabalho intelectual. Degrada o manual porque, a partir de sua suposta dimensão intelectual e a partir da associação da promessa de mobilidade à fuga das tarefas físicas, apresenta-o como algo carente de inteligência e, portanto, de valor: aquilo que fazem os que não valem, que por acaso vêm a ser aqueles de quem a escola diz que não valem. Degradam o intelectual porque apresenta como tal uma triste caricatura do mesmo, um conjunto de tarefas rotineiras, escassas de sentido e distanciadas da realidade extra-escolar. (ENQUITA, 1989, 237-238).

No aspecto renda, considerando o universo dos alunos da EJA que exercem trabalho remunerado, nada menos que 89% têm renda inferior a três salários mínimos, o que equivalia a novecentos reais na data da pesquisa (início de 2006). Levando-se em conta que na sua maioria os alunos são pais de família, esse é um indicador importante, que corrobora os dados apresentados nos capítulos precedentes, dando conta do nível de miserabilidade do povo (haja vista o número de favelas na cidade) e dos índices de exclusão social (que consideram níveis educacionais, taxa de criminalidade, entre outros).

Gráfico 5 – Faixa de renda dos alunos da EJA de Guarapuava
- em % do total – em número de salários mínimos



FONTE: Pesquisa realizada com os alunos do Ensino Médio da EJA (2006).

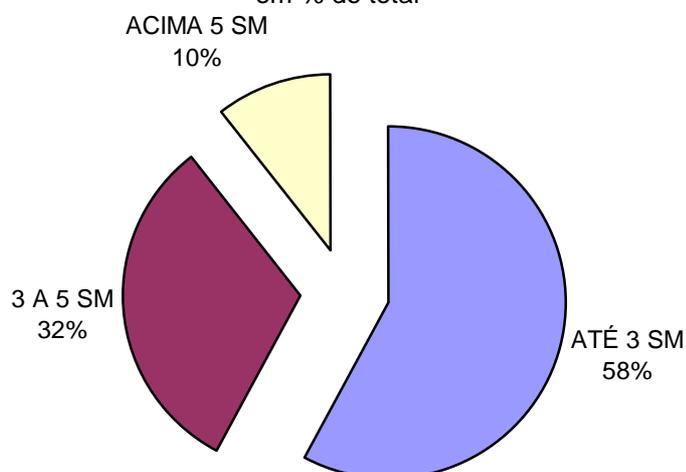
Essa situação de precariedade, tida como natural pela classe dominante, que atribui à baixa qualificação a causa da pobreza e da miséria, não é outra coisa senão a expressão das bases do sistema capitalista, que se apropria do “trabalho” mas que remunera apenas a “força de trabalho”, como se ela própria fosse uma mercadoria:

A atividade humana desenvolvida no processo de produção de bens materiais é chamada, corretamente, de trabalho. Este trabalho que se expressa em uma certa quantidade de produtos, implica o emprego de certa quantidade de energia humana. Marx chama força de trabalho à energia humana empregada no processo de trabalho. A fadiga, após uma jornada de trabalho, não é senão a expressão física deste dispêndio de energia, produto da atividade humana desenvolvida durante o processo de trabalho. A boa alimentação, o descanso, permitem recuperá-la. Não se pode confundir o conceito de trabalho com o de força de trabalho. Cada um deles se refere a realidades absolutamente diferentes... Por confundirem ambos os conceitos, os economistas clássicos foram incapazes de descobrir a origem da exploração capitalista. Eles sustentavam que o salário era o preço do trabalho realizado pelo operário, mas quando calculavam quanto deviam pagar-lhe, esqueciam-se totalmente deste enunciado e em lugar de calcular o preço do trabalho realizado (número de sapatos terminados, por exemplo) calculavam o preço de objeto que o trabalhador devia consumir para recuperar sua força de trabalho [...]” (HARNECKER, 1983, p. 35).

Ainda que longa, a citação retirada de Harnecker, uma estudiosa de Marx, permite compreender o fenômeno dos baixos salários pelos seus condicionantes estruturais do sistema capitalista.

Embora quando se considera a renda familiar, que inclui no cômputo a soma da renda de todos os membros da família que moram na mesma casa, esses dados apresentem uma melhora, ainda assim não são suficientes para reverter um quadro que continua preocupante, conforme se vê no gráfico:

Gráfico 6 – Renda familiar dos alunos da EJA de Guarapuava - em % do total



FONTE: Pesquisa com os alunos do Ensino Médio da EJA (2006).

Reforça ainda mais essa condição de precariedade o fato de 37% dos alunos terem declarado ter algum membro da família desempregado.

3.3.2 Da escola negada ao trabalho necessário

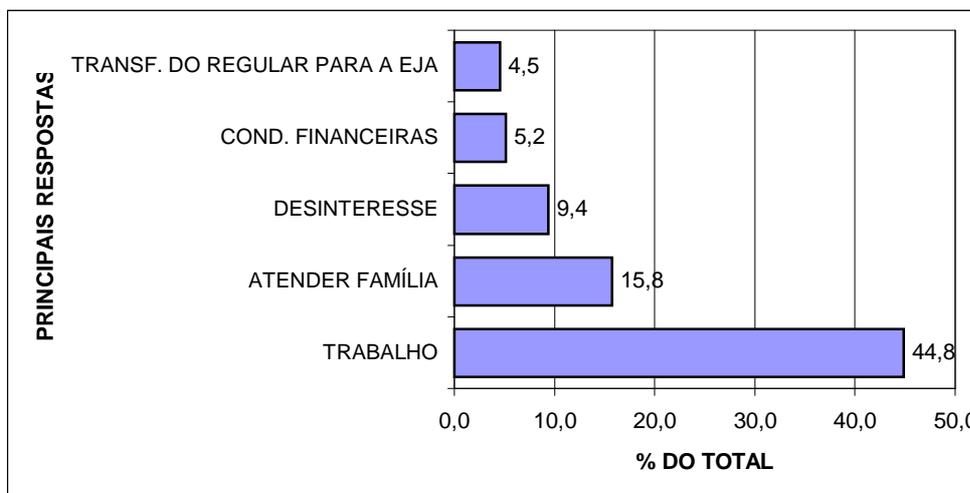
Como os alunos do Ensino Médio encontram-se no que se convencionou de “fase terminal” da educação básica, a pesquisa realizada com os mesmos teve o objetivo de verificar o seu histórico escolar e as suas intenções quanto ao futuro educacional.

Os dados que se passa a apresentar procuram dar conta dos resultados obtidos com um bloco de sete perguntas, que visaram apreender desde o nível escolar dos pais dos alunos, até a percepção desses estudantes do Ensino Médio quanto à efetividade da educação na EJA.

Do total de alunos pesquisados, 15% declararam não ter ficado mais do que três anos sem estudar até entrar na EJA. Esse dado remete àquele que aponta uma parcela de 20% dos alunos com faixa etária até 20 anos. Ou seja, há sim um público bastante jovem que simplesmente migra do Ensino Regular para a EJA, confirmando uma das hipóteses lançadas quando da intenção do presente estudo. Conforme análise já feita anteriormente, tais alunos o fazem por algum dissabor no Ensino Regular, como reprovação ou percepção de que não vale a pena perder muito tempo, quando se pode aligeirar o Ensino Médio. É isso o que declara o Aluno 82, que optou pela EJA para “concluir rapidamente e entrar em um emprego”.

Também há aqueles que efetivamente estão há bastante tempo longe da escola: representam 30% da amostra os que estão há “15 anos ou mais” sem estudar. Das justificativas apresentadas pelo conjunto de alunos que abandonaram a escola em algum momento, as principais são a “necessidade de trabalhar e de cuidar da família”, essa última ocorrência maior no caso das mulheres. O gráfico abaixo apresenta as outras motivações para o abandono da escola na idade própria:

Gráfico 7 – Causas apresentadas pelos alunos da EJA para o abandono dos estudos na época própria - em % do total – questão de múltipla resposta



FONTE: Pesquisa com os alunos do Ensino Médio da EJA (2006).

No caso dos alunos que alegaram desinteresse, a explicação se deu “porque achei que nunca ia precisar do estudo” (Aluno 265) ou “porque eu não sabia que o estudo ia fazer falta hoje” (Aluno 273).

Além de agora terem retornado à escola, a expressiva parcela de 90% dos alunos declararam que pretendem dar continuidade aos estudos, seja através de cursos superiores (60,4%), seja através de cursos técnicos ou de aperfeiçoamento (39,6%). A resposta do Aluno 244 é representativa do anseio da maioria, incorporando um desafio ainda maior, quando se considera o afunilamento que vai ocorrendo na medida em que se avança nos níveis de ensino: “Quero fazer Enfermagem para ter um ordenado bom e dar os cursos que minhas filhas merecem para ter uma vida melhor, pois a que eu tive foi muito sofrida”.

Quando incitados a apontar os pontos fortes e fracos da EJA da Escola que atualmente freqüentam, apareceram como aspectos positivos a satisfação com os professores (21%), com a rapidez dos cursos (12%) e com a qualidade da educação (6%). Já os aspectos negativos apontados foram a superficialidade dos conteúdos (8%), as instalações inadequadas (7%), e a expectativa de que os cursos iam ficar mais demorados (3%).

Um dado importante que permite avaliar o avanço educacional, pelo menos quantitativo, é o comparativo entre a escolaridade dos pais dos alunos com a escolaridade dos filhos dos alunos, aí considerados apenas aqueles com 18 anos ou mais.

Quadro 3 – Nível de escolaridade dos pais e dos filhos dos Alunos da EJA de Guarapuava - em % do total

Nível de Escolaridade	Pai do Aluno da EJA	Mãe do Aluno da EJA	Filho do Aluno, com 18 anos ou +
Analfabeto	12,8	21,0	0,0
Até 4 anos de estudo	70,2	59,2	7,0
De 5 a 8 anos de estudo	12,2	10,2	7,0
De 9 a 12 anos de estudo	3,5	8,0	51,0
Ensino Superior	1,3	1,6	35,0

FONTE: Pesquisa com os alunos do Ensino Médio da EJA (2006).

Os dados demonstram que entre os alunos da EJA que declararam ter filhos com 18 anos ou mais, há uma parcela de 14% que ainda não logrou concluir o Ensino Fundamental, podendo-se inferir que mesmo verificando-se uma melhoria nos níveis educacionais em geral, quando comparadas as gerações envolvidas, parece que por algum tempo o Brasil ainda terá que conviver com uma parcela jovem da população que não conseguiu terminar o ensino fundamental.

3.3.3 Da certificação à emancipação

As questões de números 21 a 25 do questionário aplicado aos alunos, por serem questões abertas, que permitiam maior liberdade de expressão, buscaram apreender a percepção que os alunos têm a respeito do mundo do trabalho e do mundo da educação, bem como da inter-relação entre eles.

Instados a opinar sobre as causas do desemprego, apresentando tantas respostas quantas julgassem necessárias, foi surpreendente o grande número de alunos que apontaram a “baixa qualificação da mão-de-obra”, equivalendo a 55% do total. Essa e outras respostas constantes da tabela abaixo demonstram que a compreensão do fenômeno não ultrapassa o senso comum, o que põe sob suspeita os documentos oficiais da EJA, que estabelecem a utilização de práticas pedagógicas que permitam aos alunos perceber e compreender a articulação entre totalidade e singularidade na apropriação do conhecimento.

Tabela 9 – Percepção dos alunos da EJA quanto às principais causas do desemprego na sociedade atual (em % - questão de múltiplas respostas)

Causas	% de respostas
Baixa qualidade da mão-de-obra	55
Falta de experiência profissional	20
Falta de oportunidades pelas empresas	19
Ineficiência do governo	12
Falta de empresas empregadoras	9

FONTE: Pesquisa com os alunos do Ensino Médio da EJA (2006).

A fala dos alunos reproduz a tergiversação presente no discurso dos capitalistas e seus intelectuais, de forma a amortecer a consciência de classe do trabalhador, conforme esclarece Hirata (1997, p. 33): “o acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e meso econômicas contribuem decisivamente para essa situação individual”.

As respostas dos alunos também permitem perceber o estabelecimento de uma relação direta entre educação e a garantia de uma vida melhor, tentando atribuir à escola um poder que ela efetivamente não tem: de ser a solução definitiva para os problemas da humanidade, e em especial das classes trabalhadoras. E assim expressaram os alunos as suas expectativas:

Tabela 10 – Opinião dos alunos da EJA quanto à influência da educação na sua vida profissional - em % - questão de múltiplas respostas

Opiniões	% de respostas
Conseguir um emprego melhor	29
Melhorar a empregabilidade	27
Melhorar o padrão de vida	12
Garantir um futuro melhor	10

FONTE: Pesquisa com os alunos do Ensino Médio da EJA (2006).

Se os dados forem analisados a partir do movimento que se verifica na sociedade, que ecoa o discurso neoliberal, atribuindo à educação um papel determinante para o desenvolvimento socioeconômico, pode-se dizer que as respostas refletem fielmente o contexto em que os alunos estão incluídos.

Essa percepção demonstra que a Teoria do Capital Humano, embora esquecida por algum tempo, continua presente no discurso dos empresários e intelectuais do capital, recebendo a adesão dos trabalhadores:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção [...] A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 1989a, p. 41).

Como os alunos são, na sua maioria, trabalhadores caracterizados pelas empresas capitalistas como “sem qualificação” ou “semiqualeificados” - quando empregados -, ou portadores de “baixa empregabilidade” - para os já excluídos -, é aceitável que depositem na escola um papel de redentora da sua condição social⁵⁸. Os empregados esperam que ela potencialize as chances de um avanço na carreira profissional. Os demais anseiam que a educação franqueie as portas das empresas para que eles possam se inserir no mercado de trabalho, ainda que de modo precário, invejando até os colegas que já estão nessa condição.

Ainda que a educação por si só tivesse o poder de facilitar o ingresso no mercado de trabalho, ela não garantiria o emprego, porque as empresas são regidas pelas “mãos invisíveis do mercado”⁵⁹, e o contrato seria desfeito logo que surgisse o primeiro contratempo na economia ou no segmento em que a empresa atua. Afinal, sob o capitalismo a capacidade de trabalho não é mais do que uma mercadoria.

Além disso, na fala dos alunos não há elementos que indiquem a importância da educação para a realização do seu trabalho. Em outras palavras, não há uma articulação da educação com o trabalho a ser realizado. Pelo contrário, a fala mais incisiva, do Aluno 56, é no sentido de que a educação recebida não serve para “nada porque pretendo trabalhar em fazenda e não vou ocupar nada disso”.

Quanto à pergunta sobre a importância do estudo para a vida em comunidade, as respostas mais significativas foram que “melhora o relacionamento” (17%), “melhora o conhecimento” (15%), “fazem com que a pessoa seja mais respeitada” (9%) e favorece a “cidadania” (7%).

Sobre as condições de trabalho na sociedade atual, as respostas demonstram a frustração do trabalhador tendo em vista as dificuldades enfrentadas:

⁵⁸ Segundo informações obtidas junto ao Departamento de Pessoal das três maiores empregadoras de Guarapuava (Santa Maria Cia de Papel e Celulose, Madeirit S.A. e Cooperativa Agrária Mista de Entre Rios Ltda.), todas elas estabeleceram como requisito mínimo para contratação, em qualquer cargo, o Ensino Fundamental Completo. Além disso, a Cooperativa Agrária deu prazo até 2007 para que todos os seus empregados ocupantes de cargo de chefia ou supervisão concluam curso superior, sob pena de serem substituídos.

⁵⁹ Esta expressão, que se incorporou ao discurso neoliberal para indicar o poder que o próprio mercado (pessoas e organizações), sem a tutela do Estado, tem de resolver seus problemas e, em última análise, de maximizar suas receitas. Embora haja controvérsia sobre a sua origem, a maioria dos autores atribui ao filósofo e economista escocês Adam Smith (1723-1790), autor de “A Riqueza das Nações”, o pioneirismo de utilizar a expressão, ainda que a usasse inicialmente como “mão invisível”, tendo sido acrescentada a palavra “do mercado” mais tarde (BORGES, 2006).

Tabela 11 – Opinião dos alunos da EJA sobre as condições de trabalho na sociedade atual - em % - questão de múltiplas respostas

Opiniões	% de respostas
Condições precárias	24
Escassez de trabalho	22
Exploração dos trabalhadores	14
Muita concorrência	13
Difícil conseguir o primeiro emprego	10

FONTE: Pesquisa com os alunos do Ensino Médio da EJA (2006).

As respostas às questões finais, que abordam sobre a importância da educação e sobre as condições do mercado, permitem afirmar que os alunos, em geral, são reféns do senso comum marcado pelo determinismo educacional, ao afirmarem que “sem educação não são ninguém”, “não são gente” ou não “sabem se relacionar”.

O mesmo ocorre com a compreensão do mercado de trabalho. O determinismo tecnológico, a falta de competência ou de empregabilidade do trabalhador são tidas como causas naturais do desemprego e das condições precárias do mercado.

Essas constatações evidenciam um modo ingênuo de ver o trabalho e a educação. Embora buscando a educação em função do trabalho, não há uma compreensão mais profunda da articulação entre esses dois mundos. Quando concebem esses dois mundos como se separados fossem, estão refletindo a dualidade própria da vida concebida sobre o capitalismo e marcada pela divisão do trabalho e pela propriedade privada.

Gramsci diz que o senso comum “é a filosofia dos não-filósofos, isto é, a concepção de mundo absorvida acriticamente pelos diferentes meios sociais e culturais, em que se desenvolve a individualidade moral do homem médio”. O senso comum caracteriza-se, portanto, em primeiro lugar, pela sua adesão total e sem restrições a uma concepção de mundo elaborada fora dele próprio, que se realiza num conformismo cego e numa obediência irracional a princípios e preceitos indemonstráveis e “não-científicos”, funcionando no plano da crença e da fé (*apud* MOCHCOVITH, 1990, p. 15).

Na esfera do senso comum, já não é a manifestação genuína do homem ou da classe a qual pertence que se dá, mas a expressão própria do homem enquanto moldado pelo sistema dominante.

A reforma intelectual e moral tem seu ponto de partida na crítica do senso comum produzido e reproduzido pela introjeção dos valores da ideologia dominante nas massas subalternas e integrado igualmente por reminiscências das concepções de mundo que prevaleceram em momentos de dominação já ultrapassados historicamente (MOCHCOVITH, 1990, p. 38).

Assim, a escolaridade é vista como um passaporte para o ingresso no mercado e para a ascensão na carreira, através de melhores ocupações e renda, do que propriamente como condição para a emancipação humana e a libertação intelectual.

Além disso, os alunos manifestam, conforme se pôde constatar através de suas falas, a ilusão de que se tivessem estudado mais estariam em melhores condições de trabalho e renda, esquecendo-se que o sistema de produção capitalista tem seus limites. Ainda que todo mundo fosse escolarizado em nível de ensino médio, ainda assim o mercado não abarcaria todos os que pretendem trabalhar.

Declarações de empresas que não contratam mais trabalhadores que não tiverem ensino fundamental completo, ou que não aceitam mais encarregados que não tenham ensino superior, comprovam que a maior escolarização está na ordem do dia como componente do processo seletivo que restringe em função da oferta, mas que não tem relação com a necessidade efetiva de conhecimentos e habilidades correspondentes aos níveis de ensino requisitados.

A articulação da educação com o trabalho torna-se limitada, na visão dos trabalhadores, porque falta aos mesmos a compreensão de que a produção capitalista não tem a intenção de criar e preservar os produtores, mas sim o lucro, de forma que os trabalhadores são úteis enquanto são capazes de produzir mais-valia, sendo dispensados em seguida, seja pelo esgotamento da sua capacidade individual, seja pelo desenvolvimento do processo de produção, que os substitui paulatinamente no processo de produção.

Desse modo, se a organização do trabalho pedagógico e do currículo da educação escolar da EJA, ou de qualquer outra modalidade, adota o princípio educativo do trabalho, dever-se-ia esperar que os alunos compreendessem, de maneira a não restar dúvidas, essa expressão social da realidade do trabalho subordinado à lógica da mercadoria.

3.4 POSITIVIDADES E LIMITAÇÕES DA EJA

O resultado do estudo dos documentos oficiais da EJA produzidos pelos gestores do sistema de educação do Estado do Paraná e da empiria realizada no CEEBJA de Guarapuava, permitem inferir que o discurso e o referencial utilizado indicam a opção pela educação em uma perspectiva crítica ao sistema capitalista. Apesar disso, há pouca valorização da categoria trabalho como mediadora do processo educacional, encontrando-se uma pista para essa inferência no fato de as Diretrizes Curriculares da EJA/PR discutirem e discorrerem mais sobre os eixos articuladores “tempo” e “cultura”, e menos ao eixo “trabalho”. Por mais que a transposição do discurso contido nas Diretrizes para prática pedagógica no interior da escola não se dê de forma direta, imagina-se que seu papel seja de nortear as ações da equipe pedagógica. Isso pode ficar prejudicado se não houver uma melhor compreensão do eixo “trabalho” no contexto dos objetivos pedagógicos preconizados pelas Diretrizes.

A análise dos documentos também demonstra que podem ser assegurados avanços significativos na organização e forma de atuação tanto da escola pública regular quanto da modalidade de EJA. O movimento organizado das forças populares que defendem uma escola pública, gratuita e de qualidade, cujo momento forte se deu durante a discussão e aprovação da LDBEN 9394/96, embora não tenha alcançado todos os seus objetivos, contribuiu para o refinamento na concepção e organização da educação escolar brasileira.

Além de maior autonomia e definição de responsabilidades entre as esferas de governo, verifica-se maior flexibilidade na forma de condução e organização da escola, fato perceptível na constituição jurídico-administrativa do CEEBJA de Guarapuava, com Projeto Político Pedagógico próprio, elaborado no interior da escola, e Regimento Escolar que estabelece com clareza os direitos e responsabilidades dos atores envolvidos no processo educacional.

Nesse aspecto, pode-se dizer que a instituição escolar tem conseguido avançar mais do que o ambiente fabril ou empresarial. Para Enguita (1989), além de mais humana e democrática, a escola acaba criando nos estudantes uma expectativa que o mundo do trabalho atual, de concepção estreita, não consegue satisfazer, haja vista a constituição estrutural geradora de relações sociais que marginalizam e excluem.

Também no âmbito das políticas estaduais de EJA percebe-se o embate permanente de forças antagônicas. Exemplifica essa questão o fato recente que, segundo declarações da equipe pedagógica do CEEBJA, causou transtornos nos trabalhos da escola. Trata-se da negativa, pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR (2006), da implementação da Avaliação de Apropriação de Conteúdos por Disciplina – AACD, proposta pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos do Paraná – DEJA/PR.

No bojo dessa mesma decisão, o CEE/PR também vetou duas propostas do DEJA/PR: a) a diretiva da EJA do Paraná de dar atendimento preferencial a alunos com idade de 21 anos ou mais para o Ensino Médio e de 18 anos ou mais para o Ensino Fundamental. Assim procedendo, o CEE/PR restituiu o direito a todos os que têm 14 anos ou mais de se matricularem no Ensino Fundamental e aos que têm 18 anos ou mais de se matricularem no Ensino Médio, conforme previsão original da LDBEN; b) a garantia de oferta gratuita da modalidade EJA, independentemente da natureza da escola (pública ou privada), no âmbito do Estado do Paraná.

A compreensão deste estudo é que a decisão do CEE/PR veio a atender o interesse do público da EJA, por impedir a “queima de etapas” no processo de apropriação dos conteúdos, abolindo a AACD. De outro lado, parece que nos demais casos outros elementos estariam implicados, tal como o suposto movimento das escolas particulares no sentido de evitar a perda de alunos para as escolas de EJA oficiais, seja pela gratuidade compulsória, seja pela restrição na faixa etária dos alunos.

Quanto ao CEEBJA de Guarapuava, deve-se destacar que o Conselho Escolar, instância máxima no interior da escola, apresenta-se hoje muito mais democrático que antes, inclusive com a participação de representantes de funcionários técnico-administrativos, de auxiliares de serviços gerais, de alunos e de movimentos populares.

De outro lado, depõe contra os objetivos de “melhorar a qualidade de vida e o acesso dos alunos aos bens produzidos pela humanidade” o fato de persistir nas Diretrizes Curriculares e nos documentos da Escola a possibilidade de realização de exames supletivos. Primeiro porque tais exames negam ao aluno-trabalhador o acesso aos conteúdos escolares e aos bens culturais mediados pela educação escolar, e depois porque roubam ao aluno o tempo necessário, ainda na escola, para o amadurecimento da práxis que permita a melhoria da qualidade de vida.

A pesquisa na Escola permitiu a caracterização dos alunos e professores. As questões abertas dos instrumentos de pesquisa proporcionaram o conhecimento sobre a percepção dos alunos quanto ao papel da educação e sua vinculação com o mercado de trabalho, possibilitando uma discussão sobre as condições em que se dá a inserção e permanência desse trabalhador.

Por combinarem razoável experiência de magistério (89% deles com mais de 10 anos de experiência) com faixa etária mais elevada (75% deles com mais de 30 anos de idade), entende-se que os professores da Escola pesquisada correspondem à necessidade da escola, que atende um público bastante heterogêneo quanto à idade e à experiência de trabalho. Essa percepção confere com a opinião espontânea de 21% dos alunos pesquisados, os quais apontam o trabalho dos professores como ponto forte do CEEBJA de Guarapuava.

Da faixa etária dos alunos, chama a atenção dois aspectos: o primeiro, de acolher uma parcela significativa (20%) de alunos com idade até 20 anos, dos quais a maioria simplesmente migrou do Ensino Regular para a EJA; o segundo, de abrigar 76% dos alunos na faixa etária entre 21 e 50 anos, caracterizando um público profundamente preocupado com as respostas que a educação pode proporcionar em termos de melhoria das condições de trabalho.

Embora a quase totalidade dos alunos faça parte da População Economicamente Ativada – PEA, segundo critérios do IBGE, há de se considerar que os alunos na faixa etária entre 21 e 50 anos sofrem maior pressão social no sentido de se inserirem, se manterem ou melhorarem suas atuais condições de emprego e trabalho, o que cria uma impressão de maior determinação da educação sobre suas vidas, reforçando o conceito disseminado na sociedade atual, de que a educação melhora a empregabilidade.

Mesmo superestimando os resultados práticos que a educação pode proporcionar, conforme depoimentos declarando “não estarem em melhores condições, por falta de melhor escolaridade”, tais alunos-trabalhadores acabam secundarizando a importância da educação escolar enquanto instância importante de acesso ao conhecimento elaborado e de formação da consciência histórica. A esse respeito é pertinente a posição de Enguita (1989, p. 235), quando esclarece que “os alunos aceitam a promessa de mobilidade social e querem servir-se da escola para alcançá-la, mas não se identificam com a cultura e os valores escolares, razão pela qual mantêm com a instituição uma atitude meramente instrumental, de

acomodação, consistente em transitar por ela tão-somente aplicando o esforço suficiente”.

Em função das mudanças no perfil escolar da população, as empresas estão efetivamente aumentando as exigências durante o processo seletivo de novos empregados, mas não há evidência, até porque não era o objetivo deste estudo, de que haja uma relação direta entre a maior exigência educacional e as demandas internas no exercício das funções. Esse dado reforça o caráter de certificação que esteve associado à educação supletiva de adultos desde os tempos dos cursos Madureza⁶⁰.

Assim, os alunos dão valor à educação enquanto atribuem a ela um poder mágico de garantir o emprego ou melhorar as condições de trabalho e o futuro profissional. De outro lado, desvalorizam a sua função quando alimentam uma idéia equivocada sobre a sua importância, porque a compreendem como se estivesse descolada da realidade concreta do seu cotidiano profissional, tomando-a na sua estreiteza instrumental de “garantir emprego e renda”.

De qualquer forma, essa expectativa que os alunos demonstram ter em relação à educação como alavanca para suas condições profissionais futuras, demonstra uma adesão acrítica ao discurso neoliberal, repassado à sociedade sob diversas formas, mas que ganhou consistência a partir da Teoria do Capital Humano. Essa abordagem que vê no trabalho um capital humano e que foi rapidamente assumida como teoria pelos intelectuais do capital, tem como escopo justificar as desigualdades sociais através das diferenças educacionais, relacionando o “sucesso” na vida e no trabalho às condições e iniciativas individuais antes que às condições estruturais mais amplas da sociedade.

Além disso, os dados obtidos na pesquisa também permitem constatar que o histórico de baixa escolaridade entre os pais dos alunos, apresenta-se como um fator condicionante da inserção precoce desses alunos no mercado de trabalho, através de atividades normalmente marginalizadas e precárias, simultaneamente ao adiamento da entrada ou simples interrupção da já inconsistente vida escolar,

⁶⁰ Nome do curso de educação de jovens e adultos – e também do exame final de aprovação do curso - que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de Madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para estas pessoas somente o exame interessava (MENEZES & SANTOS, 2006).

percebendo-se clara relação de dependência entre as desigualdades educacionais e desigualdades sociais.

Como acreditam no papel “redentor” da educação, expressivos 90% dos alunos responderam que pretendem dar continuidade aos estudos, dos quais 59% através de cursos universitários e 41% através de outros cursos profissionalizantes. Salvo nos casos dos alunos mais jovens que, declaradamente, têm um histórico de passagem recente no Ensino Regular e que vieram para a EJA visando apressar a conclusão do Ensino Médio, os demais terão dificuldades de realizar esse “sonho” de ingresso na universidade e de melhoria das suas condições. Essa dificuldade está relacionada à grande concorrência no processo vestibular da universidade pública do município, ou à impossibilidade, para a grande maioria, de custear seus estudos em uma faculdade particular, onde teriam melhores chances de ingresso.

Com base nesses dados da realidade, constata-se que o ensino desenvolvido na escola pesquisada não foi capaz de produzir nos alunos uma visão mais crítica sobre as contradições da nossa sociedade e sobre o papel da educação em face delas.

Em síntese, pode-se concluir que a EJA pode desempenhar dois papéis distintos no âmbito da educação: de um lado pode aprofundar a divisão de classes da sociedade capitalista ao negar a formação integral do trabalhador, garantindo-lhe apenas uma certificação que não serve para ele enquanto *ser-que-vive-do-próprio trabalho*, mas para a classe que vive do seu trabalho; de outro lado pode representar um espaço importante de formação e de resistência da classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu não vos convido à ilusão! Nem vos convido muito menos à conformista esperança, pois que fui o primeiro a vos substituir o vinho alegre desta cerimônia pela água salgada da realidade. Eu não vos convido sequer à felicidade, pois que da experiência que dela tenho, a felicidade individual me parece mesquinha, desumana, muito inútil. Eu vos quero alterados por um tropical amor do mundo, porque eu vos trago o convite da luta [...] (ANDRADE, 1975, p. 256).

O presente trabalho visou aprofundar o estudo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, modalidade de ensino destinada principalmente à classe trabalhadora e àqueles que, pelos mais variados motivos, não obtiveram a escolarização básica na idade considerada apropriada.

Através da análise dos documentos oficiais da EJA no Brasil e no Paraná e da discussão teórica da educação sob o sistema capitalista, foi possível retomar a Educação de Jovens e Adultos sob as suas duas perspectivas: de escola compensatória, que resgata um direito, mas que não avança para além de uma educação restrita e adaptativa ao sistema hegemônico de produção, contribuindo para a reprodução das relações sociais; de escola com potencialidade emancipadora, para os trabalhadores que estiveram historicamente marginalizados do acesso à educação escolar e do processo de desenvolvimento econômico e cultural.

Impondo-se a investigação de hipóteses relacionadas ao poder limitado da EJA e à visão estreita da educação por ela proporcionada ao seu público, o esforço de pesquisa permitiu compreender os papéis que essa modalidade de ensino desempenha no universo escolar, bem como traçar um perfil dos alunos que a ela acorrem, via de regra depositando nela uma expectativa de difícil realização.

Recortando a pesquisa empírica na esfera do Ensino Médio oferecido pela modalidade de EJA, verificou-se que ele se constitui numa instância apropriada para o desvelamento das relações decorrentes do sistema hegemônico de produção, a associação da natureza, dos métodos e conteúdos próprios deste nível de ensino, enquanto escola que abriga predominantemente alunos-trabalhadores, pode determinar o surgimento de uma importante oportunidade de realização do trabalho pedagógico escolar. Do ponto de vista do sistema público, caberia ao Estado assegurar aos educadores o desempenho do seu papel, contribuindo para que os

alunos avancem da consciência ingênua para a consciência filosófica e fazendo esforços para que a educação ganhe novo sentido a partir da principalidade do trabalho na vida do ser humano.

Além disso, levando-se em conta as condições materiais do exercício do trabalho enquanto o seu único ativo econômico, cabe aos educadores associar a competência didática mais o princípio educativo com o compromisso político e social de transformação da realidade, ou seja, assumir para si a condição de intelectuais orgânicos da classe-que-vive-do-próprio-trabalho.

Ressalvadas as limitações próprias deste estudo, dada a abrangência do tema, durante a pesquisa e discussão dos dados foram sendo vislumbradas outras possibilidades de investigação, que poderiam dar ensejo a novos projetos, a saber:

- A investigação das relações de gênero no âmbito da EJA, haja vista a grande participação feminina no público atendido por essa modalidade, o que também pode ser indicativo de uma mudança na composição da força de trabalho operária ou semiproletária. Como a escola tem democratizado o acesso às mulheres, parece que um estudo sobre a participação e o papel da mulher na unidade familiar e no ambiente de trabalho parece oportuno.
- A migração de estudantes que abandonam o Ensino Regular para ingressarem na EJA também se apresenta como outra possibilidade de pesquisa, pois a confirmação dessa hipótese no âmbito deste estudo e os desdobramentos que esse fenômeno pode apresentar na conformação da educação escolar nos próximos anos se apresentam como campos importantes de análise e discussão.
- Um fenômeno que chamou a atenção durante o estudo foi a declaração de alunos, confirmada pelas empresas, de que a maior escolarização tem sido utilizada como mecanismo de seleção de novos empregados, e até de permanência dos trabalhadores na empresa. Uma pesquisa importante poderia estar relacionada à verificação das relações entre o novo perfil educacional demandado pelas empresas e a efetiva utilização das supostas habilidades e competências requeridas desse trabalhador de novo tipo, mais “criativo e polivalente”.

- Outro aspecto da EJA que pode ser aprofundado a partir das contribuições iniciais desta pesquisa é o que venha a demonstrar a tendência de encaminhamento dos egressos da EJA para as licenciaturas de formação de professores. Para isso, poderiam ser investigadas as carreiras acadêmicas da universidade pública da região, ou mesmo das instituições privadas que ofertam tais cursos de preparação para a docência, no intuito de verificar o índice de participação de egressos da EJA entre os alunos. Essa situação poderia confirmar a percepção de que é maior a chance de sucesso no processo seletivo (vestibular) nas carreiras de formação de professores, primeiro por serem menos concorridas e, também, por abrigarem cursos mais acessíveis do ponto de vista econômico, o que é uma vantagem bastante considerada pelas classes trabalhadoras.
- Possibilidade que se mostra mais instigante, contudo, seria a que permitisse o aprofundamento do presente estudo objetivando analisar as formas de inserção dos alunos e egressos da EJA nas relações sociais e de produção. Poderiam ser investigados os possíveis reflexos dessa modalidade de educação na vida do jovem ou adulto trabalhador, seja pela melhor inserção econômica, pela melhoria da auto-estima ou da percepção de melhoria da empregabilidade, conforme manifestações deles próprios durante a pesquisa que ora se conclui.

Recapitulada a trajetória que esta pesquisa tomou e os elementos principais dentro de cada capítulo, já é possível apresentar, de forma mais geral, as conclusões que o esforço de pesquisa permitiu.

Apesar de a dimensão empírica da pesquisa se dar no interior da escola, a realização deste estudo foi concebida levando em conta as determinações da educação na perspectiva da totalidade histórica do modo de produção capitalista, conforme os pressupostos teóricos anteriormente definidos. Assim, compreende a escola no âmbito das relações sociais e das contradições que ela apresenta em função de ser uma instituição forjada a partir dos interesses do modo de produção capitalista. Analisá-la assim, permite vislumbrar sua superação a partir da construção de um novo modelo de sociedade, que vá além da divisão do trabalho e

da propriedade privada. A articulação da mudança, portanto, começa na educação, e na educação escolar enquanto forma dominante.

O estudo permitiu constatar que o movimento que deflagrou a nova conformação da escola supletiva, atualmente EJA, tem representado um esforço dos governos, sob pressão dos organismos internacionais, para enfrentar dois problemas da sociedade dita globalizada: a baixa produtividade e o desemprego estrutural.

Sob o pretexto de equacionar esses problemas os governos passaram por um período de desregulamentação da economia e rearranjo no sistema educacional, tendo como principais características a desnacionalização da economia e a desresponsabilização do Estado sobre as políticas sociais, repassando-as para a esfera da sociedade civil. A redução das garantias legais dos trabalhadores permite uma salvaguarda aos produtores capitalistas, que têm maior liberdade para contratar e demitir, sem que isso prejudique seus resultados financeiros. De outro lado, enquanto a ampliação da permanência na escola visa reduzir a pressão que os jovens exercem sobre o mercado de trabalho já saturado, o incentivo para retorno dos trabalhadores aos bancos escolares, por sua vez, tem o objetivo de desenvolver novos comportamentos e habilidades nos trabalhadores, mas sempre no estrito interesse dos empresários, que então potencializam o aumento da produtividade, sem necessariamente pagar mais caro, aprofundando a realização da mais-valia.

Essa educação, até os limites que esta pesquisa pôde aferir, embora não esteja totalmente sintonizada com o tipo de educação preconizado pela UNESCO, onde o que importa é “aprender a prender” e “aprender a fazer”, ou seja, pautada pelo modelo da pedagogia das competências, de cunho pragmatista, também é fato que não está proporcionando uma educação no interesse primeiro dos trabalhadores, permitindo-lhes perceber a realidade para criticá-la.

Ainda que não se possa apresentar características que diferenciem o modelo de EJA da escola regular, havia uma expectativa de que, dado o fato de dirigir-se a trabalhadores e pessoas que estiveram historicamente marginalizadas, pudesse apresentar elementos de ruptura com o modelo reiterativo e adaptativo da educação regular tradicional.

O retorno de um grande contingente populacional para a escola, pela via da educação de adultos, pode se revestir num momento histórico importante para o processo de compreensão científica dos fenômenos e experiências que influenciam e condicionam a vida dessa mesma população, iniciando um movimento que vai da

consciência ingênua à consciência crítica e possibilita uma interferência do sujeito nas condições que o rodeiam e que leva à construção de outras possibilidades para a vida humana.

Não se pode esquecer de que os jovens e adultos trabalhadores são os que mais se beneficiam da EJA, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Assim, apesar das críticas à efetividade da educação proporcionada, é a ela que a população pobre tem acesso, devendo-se continuar a luta em busca de uma educação de qualidade, não só pela sua eficiência filosófico-pedagógica, o que é indispensável, mas também pela capacidade de articulação política, permitindo a seus alunos avançarem na conquista de melhores condições de trabalho e de vida.

Essa compreensão, decorrente das constatações atingidas por este estudo, implica na defesa da melhoria da qualidade da EJA em todos os seus aspectos, envolvendo políticas com programas e projetos de formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino, bem como apoio material envolvendo bolsas de estudos para os alunos desempregados, dentre outros aspectos da organização pedagógica da Escola, para responder satisfatoriamente às necessidades dos alunos.

Além disso, a Educação de Jovens e Adultos também deve ser entendida como um movimento importante no resgate do direito de todos à educação, desde que ela seja relativizada no momento histórico em que se apresenta. É um movimento importante, desde que considerado pelo seu caráter transitório.

Quando se analisa o papel da EJA no contexto das políticas sociais brasileiras, observa-se que ela é, pelos contornos que hoje apresenta, representativa de um movimento que começou com as reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Tais reformas refletem o embate entre as forças antagônicas da sociedade: como a expressão das reivindicações da classe trabalhadora, que se alargaram com o maior espaço ocupado pelos seus intelectuais na infra-estrutura de poder; como a reação da elite econômica, que parece “atender” as demandas de classe trabalhadora, mas que o faz no interesse de acomodação desse estrato, de forma a não descuidar do esforço necessário para avançar na valorização do capital.

Essa expansão da educação formal, ainda que pela via da supletivação e certificação, carrega a um tempo a positividade da restituição de um direito historicamente negado às classes trabalhadoras, e a outro a continuidade do projeto

burguês de controle social, que vem ganhando maior destaque quando se percebe o aumento proporcional da modalidade de educação de adultos em comparação com a educação regular.

Se a EJA acena com a possibilidade de extensão da educação escolar a todas as classes, o momento que se avizinha é de um embate no intuito de refutar uma escola limitada, precária, fragmentada e aligeirada. Deve-se lutar para conquistar uma escola que “compense” o prejuízo do descaso histórico do sistema educacional, o que só é possível através de uma educação que aproxime o educando do “processo formador da vida e do conhecimento, do trabalho e das técnicas produtivas, e onde se atinja a liberdade pessoal que passe pela coletividade” (ARROYO, 1998, p. 143).

Essa modalidade de ensino precisa concentrar no rigor pedagógico a sua efetividade e na dimensão política a sua especificidade, buscando aproximar-se do que antigamente se convencionou chamar de Educação Popular, com proposta libertadora a partir das condições concretas de vida dos educandos.

Somente uma escola com estas características pode servir aos interesses da classe trabalhadora. Assim como em outras regiões pobres do Brasil, o público de EJA de Guarapuava se caracteriza por ser um público trabalhador que, pelo condicionamento intergeração (filhos de pais analfabetos ou pouco escolarizados), teve limitadas possibilidades de inserção cultural, com pouco contato com a linguagem escrita. Logo, mais que qualquer outro, é um público que merece a “melhor” escola possível. Terá essa qualidade a escola que proporcione a compreensão do conjunto das contradições encontradas no meio em que o trabalhador vive e que permita seu desenvolvimento como sujeito político, concreto, dinâmico, omnilateral.

Apesar disso, a superação do modelo de educação meramente compensatória ou certificadora não pode ser resolvido no âmbito exclusivo da escola, por tratar-se de uma questão que envolve toda a sociedade e pressupõe uma nova correlação de forças entre as classes.

A luta por uma escola universal, gratuita e de qualidade é apenas uma etapa no processo de libertação dos trabalhadores do sistema que limita sua potencialidade e sua intelectualidade. É preciso avançar para a abolição da propriedade privada dos meios de produção e para a constituição de uma sociedade sem classes. Se a EJA carrega ao menos em tese essa potencialidade, deve-se

ocupá-la como um espaço privilegiado para a luta e resistência na busca desse objetivo maior.

Se assim for entendida, e se assim for executada, essa ação educacional específica terá contribuído muito mais significativamente para a formação do educando para o exercício da cidadania, como também para a formação da consciência crítica.

Como contribuição adicional que decorre da relação mantida com o objeto durante o período da pesquisa, apresentam-se algumas recomendações pontuais que poderiam ajudar a melhorar a efetividade dos trabalhos desenvolvidos pelo Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA de Guarapuava:

- Proporcionar a construção ou revisão do atual Projeto Político Pedagógico de forma democrática e coletiva, de forma que a participação da direção, dos educadores, dos alunos, de especialistas em educação, da equipe pedagógica e dos representantes da comunidade viabilizem um documento mais representativo dos anseios da comunidade e, em especial, da população a qual essa modalidade de educação se destina.
- Promover articulação entre as disciplinas e conteúdos programáticos no sentido de permitir aos alunos melhorarem sua percepção sobre a vinculação entre os fenômenos sociais.
- Como o governo do Estado tem feito um esforço para desvincular a ação educacional da EJA dos produtores privados, impedindo os termos de cooperação com as empresas, uma iniciativa interessante poderia ser a aproximação dos movimentos genuinamente populares (associação de bairros, sindicatos, desempregados, domésticos etc.) no intuito de atender necessidades educacionais específicas e proporcionar educação permanente.
- Incentivar o envolvimento dos alunos na organização e planejamento da escola.
- Estimular a articulação política democrática, através de atividades que proporcionem o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, o que pode se dar via debates de temas de interesse da coletividade, como desemprego, novas tecnologias, direitos sociais etc.

- Envidar esforços para que as empresas participem mais ativamente do processo educacional dos seus trabalhadores, financiando-lhes a compra de material de apoio e liberando-lhes do trabalho para a atividade formativa.
- Exigir a realização de concurso para professores, reduzindo a proporção de professores temporários em relação aos professores efetivos da escola.
- Proporcionar semanas de estudo e atividades extraclasse (visitas a empresas, universidades, câmara de vereadores, etc.).
- Proporcionar cursos permanentes de formação de professores de EJA.
- Fazer o esforço necessário para atender à toda a demanda, exigindo do governo o investimento necessário para o atendimento do público jovem e adulto com *déficit* de escolarização.

Encerrando este trabalho, é preciso lembrar que a Educação de Jovens e Adultos é hoje uma realidade no sistema educacional brasileiro. Poderá servir para reproduzir os interesses da classe dominante ou para democratizar o acesso ao saber sistematizado. Se a classe trabalhadora avançar da consciência ingênua para a compreensão da importância da educação, a EJA poderá deixar de ser apenas um espaço de relativa autonomia para se converter em uma conquista histórica da classe para o devir de uma situação social igualitária.

Se a luta é necessária, que tome o trabalho como princípio, a educação como meio e a felicidade coletiva como o fim último do esforço da humanidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alcioly T. G. de. **A posse e o uso da terra: modernização agropecuária de Guarapuava**. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, 1986.
- ABREU, Alcioly T. G.; MARCONDES, Gracita G. **Escravidão e trabalho**. Guarapuava: FAFIG, 1990.
- ACIG – ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E EMPRESARIAL DE GUARAPUAVA. Disponível em <http://www.acig.com.br/censo>, acesso em: 15 fev. 2006.
- ADORNO, Theodor. **Teoria da semicultura**. Revista Educação e Sociedade. N. 56, dez. 1996.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Mário de. Oração de paraninfo – 1935. In: **Aspectos da música brasileira**. São Paulo: Martins, 1975.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez / Universidade de Campinas, 1995.
- APP SINDICATO. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. atualizada. Curitiba: 2004.
- ARAÚJO, Liana B. de C. **A questão do método em Marx e Lukács – o desafio da reprodução ideal de um processo real**. 25. Reunião anual. GT 9 – Educação e Trabalho. 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br>, acesso em: 17 abr. 2006.
- ARELARO, Lisete R. G. Resistência e submissão – a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, Carlos M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- ARROYO, Miguel. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 138-165.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BELLUZZO, Ana M. et al. **Do contato ao confronto – a conquista de Guarapuava no século XVIII**. São Paulo: BNP Paribas, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOND, Rosana. **A saga de Aleixo Garcia, o descobridor do império inca**. Florianópolis: Insular, 1998.

BORGES, Liana. O SEJA de Porto Alegre. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos – teoria, prática e proposta**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005 (p. 97-100).

BORGES, Robinson. A esquerda do pai do capitalismo. **Jornal Valor Econômico**, 11 ago 2006, p. 14.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11, de 10.05.2000**. Relator Prof. Carlos R. Jamil Cury. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/cne/>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio como educação básica**. São Paulo: Cortez, 1991. (Cadernos Seneb, 4).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. 3 v. Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares para o ensino médio**. Brasília, 1999, p. 290-296.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Gerenciamento do avanço Brasil**. Disponível em <http://www.planejamento.gov.br/noticias/discursos/>, acesso em: 8 jun. 2006.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMARGO, Ironi do R. V. de. (org.) **Diagnóstico da situação social da criança e do adolescente**. Guarapuava: 1994. Disponível em <http://www.rebidia.org.br/noticias/direito/guarapu.pdf>, acesso em: 15 fev. 2006.

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Guarapuava. **Projeto Político Pedagógico**. Guarapuava, 2006a.

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Guarapuava. **Regimento Escolar**. Guarapuava, 2006b.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONFITEA - CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo – agenda para o futuro**. Brasília: SESI e UNESCO, 1999.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ – CEE/PR. **Parecer 127/2006**, 12 mai. 2006.

COUTINHO, Carlos N. **Gramsci - Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Disponível em <http://www.cpt.org.br>, acesso em: 15 fev. 2006.

CURY, Carlos R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e da qualidade do ensino médio no Brasil. In: Cadernos CEDES 25. **O público e o privado na educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Papyrus, 1991.

CURY, Carlos R. J. & outros. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5692/71**. Brasília: INEP, 1982.

DALLA VECCHIA, Zilma et al. **A ACIG em ação – 1955-1995**. Guarapuava, 1995.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas Socioeconômicas. **Quadro 1 – principais conceitos**. Disponível em <http://www.dieese.org.br>, 2006.

DI PIERRO, Maria C. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas de Educação de Jovens e Adultos**. Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul/dez. 2001.

DUARTE, Newton; OLIVEIRA, B. **Socialização do saber escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ENQUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAPESP. **Porcentual da população de 25 a 64 anos, por nível de instrução**. São Paulo. Disponível em <http://www.fapesp.br>, acesso em: 18 jul. 2006.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: CP & A, 2004.

FORRESTER, Viviane. **El horror económico**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

FRANCO NETO, Fernando. **Senhores e escravos no Paraná provincial: os padrões de riqueza em Guarapuava (1850-1880)**. Guarapuava / Assis: dissertação de mestrado, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva – um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, out 2005.

FUNDEPAR – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná. Disponível em <http://www.pr.gov.br/fundepar>.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. Disponível em <http://www.fnde.gov.br>.

- GADOTTI, Moacir. O MOVA-SP: Estado e movimentos populares. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos – teoria, prática e proposta**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005 (p. 91-96).
- GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos – teoria, prática e proposta**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005 (p. 29-40).
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.
- GALDINO, Luiz. **Peabiru – os incas no Brasil**. Belo Horizonte: Estrada Real, 2004.
- GARCIA, Nilson M. D. & LIMA FILHO, Domingos L. Politécnica ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: **27ª. ANPED**. Trabalhos Encomendados. Rio de Janeiro, 2004.
- GENTILI, Pablo. O conceito de “empregabilidade”. In: LODI, Lúcia H. **Anais do seminário nacional sobre avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate**. São Paulo: UNITRABALHO, 1999. (p. 85-92).
- GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997 (p. 106-122).
- HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos – 1964-1985**. São Paulo: USP, tese de doutoramento, 1991.
- HADDAD, Sérgio. **O estado da arte da educação de jovens e adultos no Brasil - A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986/1998**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Ação educativa, 1999.
- HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo: Global, 1983.
- HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho. In: CASALI, Alípio et al. **Empregabilidade e educação – novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: Educ, 1997.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de 2000**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Contagem da População**. Brasília: 1997. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem>.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1998, 2000, 2004**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/>.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Portal das cidades**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidades>.
- IDE, Iolanda T. **Congresso brasileiro de alfabetização 1990 – explicitação de suas teses**. São Paulo: Unicamp, tese de doutoramento, 1993.

- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação. **Censo Escolar**. 1998 e 2005. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo>, acesso em: 25 set. 2006.
- IPARDES – INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Disponível em http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/, acesso em: 12 jul. 2006.
- IZIDORO, Heitor F. **Guarapuava: das sesmarias a Itaipu**. Curitiba: Vicentina, 1976.
- KLEIN, Lígia R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da UFMS, 1996.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis – pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º. Grau – o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUENZER, Acácia Z. (org.). **Ensino médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto**. 2. Ed. São Paulo: Alfa Amegar, 1975.
- LOMBARDI, José C. Introdução. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação – debates contemporâneos**. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- MACEDO, F. R. A. **Conquista pacífica de Guarapuava**. Curitiba: Fundação Cultural, 1995.
- MACHADO, Lucília R. de S. **Educação e divisão social do trabalho – contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Cortez, 1982.
- MACHADO, Lucília R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARCONDES, Gracita G. **Guarapuava: história de luta e trabalho**. Guarapuava: Unicentro, 1998.
- MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de o capital – resultados do processo de produção imediata**. São Paulo: Moraes, s/d.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MARX, Karl. **O capital – crítica da economia política. V. 1. Livro Primeiro**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã – Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MELLO, João M. C. de. **O capitalismo tardio**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- MELLO, Guiomar N. de. **Educação Brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

- MENEZES, Ebenezer T. de; SANTOS, Thais H. dos. **Dicionário Interativo da educação brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario>, acesso em: 25 set. 2006.
- MERCER, Edmundo. *Far-west guarapuavano*. In: CORREIA, L. & OLIVERO, M. F. (orgs.). **Álbum de Guarapuava**. Curitiba: Olivero, 1928 (n.p.).
- MOCHCOVITCH, Luna G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1990.
- MOREIRA, Antônio F. **Escola, currículo e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1994.
- OLIVEIRA, A. L. de. Direito de propriedade, os fazendeiros e o integralismo. In: **Jornal Folha do Oeste**. Guarapuava, 14.03.1937, n. 3, Ano I, p. 3.
- PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1970.
- PAIVA, Vanilda. **Um século de educação republicana – Pro-posições**. Campinas: Unicamp / Cortez, n. 2, jul.1990, (p. 7-18).
- PARANÁ, Governo do. **A responsabilidade da União, Estados e Municípios com a alfabetização de jovens e adultos**. 2004.
- PARANÁ, Governo do. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos no estado do Paraná – versão preliminar**. Curitiba: 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **D Hélder Câmara: entre o poder e a profecia**. São Paulo: Ática, 1997.
- PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986.
- POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo. **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- POGREBINSCHI, Thamy. **Emancipação: um conceito em busca de uma teoria**. 4. Encontro Nacional da Associação Brasileira de Ciência Política. Rio de Janeiro: jul. 2004.
- POLITZER, Georges; BESSE, Guy; CAVEING, Maurice. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, s/d.
- PRADO JR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1972.
- REVISTA NOVA ESCOLA. **Educação para todos – em Dacar, o mundo se une em torno desse lema**. N. 133. São Paulo: 2000.
- REVISTA NOVA ESCOLA. **O que dá certo na Educação de Jovens e Adultos**. N. 184. São Paulo: 2005.
- RIBEIRO, Maria L. S. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.
- RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 13. ed. rev. e ampl. Campinas / São Paulo: Autores Associados, 1993.
- ROCHA, Andréa V. S. S. **Pobreza: conceito, mensuração e determinantes na realidade brasileira**. In: XVII Seminário de Pesquisa da Unicentro. Guarapuava, 2006 (no prelo).

RODRIGUES, Neidson. Formação do Educador. In: BICUDO, Maria A. V. & SILVA Jr., Celestino da (org.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. V. 1. São Paulo: UNESP, 1996 (seminários e debates).

ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos – teoria, prática e proposta**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005 (p. 41-58).

SALES, Sandra. Avanços e retrocessos: refletindo sobre a educação de jovens e adultos na década de 1990. In: SOUZA, Donald B. & FARIA, Lia C. M. De (orgs.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

SALINAS, Dario. O estado latino-americano: notas para a análise de suas recentes transformações. In: LAURELL, Asa C. (org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: *Best Seller*, 1999.

SANTOS, Elizabete dos; MARÇAL, Jairo. Fundamentos filosóficos e pedagógicos do ensino médio. In: SANTOS, E. et al. **Fundamentos gerais da educação básica**. Curitiba: Iesde, 2004.

SANTOS, Zeloí Ap. M. dos. **Os Campos de Guarapuava na política indígena do Estado Provincial do Paraná (1854-1889)**. Guarapuava: dissertação de mestrado (187 p.), 1999.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 9. Ed. SP: Cortez, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Por uma outra política educacional. In: SAVIANI, D. (org.). **Da nova LDB ao novo PNE: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1997 (p. 121-134).

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro : Fiocruz, 1989.

SEVERINO, Antônio J. A escola e a construção da cidadania. In: SEVERINO, A. J.; MARTINS, J. De S.; ZALUAR, Alba et al. **Sociedade civil e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1992 (Coletâneas C.B.E.).

SILVA, W. P. da. **Guarapuava: crônica de uma cidade anunciada (1819-1978)**. Guarapuava: dissertação de mestrado (124 p.), 1999.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil de Castelo a Tancredo – 1964-1985**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2. Ed. Lisboa: Moraes, 1981.

SPINK, Peter. Empregabilidade. In: CASALI, Alípio et al. **Empregabilidade e educação – novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENTURA, Jaqueline P. V. **O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada**. Rio de Janeiro: dissertação de mestrado (122p.), 2001.

VIEIRA, Evaldo. **Política econômica e política social.** In: VIEIRA, E. **Democracia e política social.** São Paulo: Cortez, 1992 (p. 15-26).

VIEIRA, Maria C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos.** Vol. 1. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

WANDERLEY, Luiz E. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

WESTPHALEN, Cecília M. et. al. Nota prévia ao estudo da ocupação do Paraná moderno. In: **Boletim da UFPr.** Curitiba: Dep. de História, 1978, n. 7, p. 4.

ZANETTI, Maria Ap. **Educação de jovens e adultos na empresa: “novos” e “velhos” olhares se entrecruzam: um estudo de caso de uma empresa metal-mecânica que oferece escolarização básica para os seus trabalhadores.** Curitiba: dissertação de mestrado (112 p.), 1999.

APÊNDICE 1
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA EJA

Universidade Federal do Paraná

Mestrado em Educação – Linha Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação

PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO – Form. Mod1

Responsável: Márcio Luiz Bernardim – Orientador: Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO	
1. Sexo [] masc. [] fem.	2. Domicílio [] Cidade-centro [] Cidade-bairros [] Interior-sede [] Interior-rural
3. Idade	4. Local de nascimento (cidade e estado)

PERFIL PROFISSIONAL	
5. Com que idade começou a trabalhar?	6. Que tipo de trabalho realizava (cargo / atividade)?
7. Condição atual de trabalho (se não trabalha vai para a questão 12) [] Empregado com carteira assinada [] Trabalho Informal (sem carteira assinada) [] Autônomo (por conta própria) [] Proprietário de empresa legalizada [] Desempregado / procurando trabalho [] Estágio [] Camponês / agricultor	8. Ramo de atividades em que atua [] Indústria [] Comércio [] Serviços [] Serviços domésticos [] Outra: _____ _____
9. Cargo ou profissão	
10. Faixa salarial ou renda mensal	11. Se for o seu caso, há quanto tempo está desempregado
12. Indique a causa do seu desemprego [] Opção por não trabalhar até agora [] Demitido	[] Opção por trabalhar por conta própria [] Pedido de Demissão [] Vencimento de Contrato
13. Entre pais, irmãos e filhos, há algum desempregado na família? Explique? [] Não [] Sim Diga quem: _____ _____	
14. Estimativa de renda familiar, em número de salários mínimos:	

PERFIL ESCOLAR	
15. Tempo que ficou sem estudar até entrar na EJA	16. Onde cursou o ensino fundamental (1º. grau)? [] Escola pública [] Escola particular [] EJA Em que período? [] Diurno [] Noturno
17. Por que abandonou os estudos na época própria?	18. Por que optou pela modalidade EJA?
19. Quando concluir o Ensino Médio, pretende continuar os estudos? [] Sim [] Não Quando? [] Logo [] Mais tarde Onde? [] Faculdade pública [] Faculdade particular [] Curso profissionalizante Por quê? _____	

20. Indique o grau de escolaridade dos seus familiares (mesmo falecidos)							
Parentesco	Idade	Analfabeto	Até 4 ^a . série	Até 8 ^a . série	Até 3 ^a . série EM	Curso Superior	Pós-graduação
Pai							
Mãe							
Esposo(a)							
Filho/a 1							
Filho/a 2							
Filho/a 3							
Filho/a 4							
Filho/a 5							

21. Com relação ao curso que está fazendo, indique:

Pontos Fortes:

.....

.....

.....

.....

Pontos Fracos:

.....

.....

.....

.....

QUESTÕES GERAIS

22. No seu entendimento, quais são as principais causas do desemprego no mercado de trabalho atual?

.....

.....

.....

.....

23. O que o estudo (formação / escolarização / diploma) pode significar para sua vida profissional?

.....

.....

.....

.....

24. O que o estudo (formação / escolarização / diploma) pode significar para a convivência social e o exercício da cidadania?

.....

.....

.....

.....

25. Escreva sua opinião sobre as condições de trabalho na sociedade atual:

.....

.....

.....

Data

____/____/____

Turma:

Realizado por:

APÊNDICE 2

TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS ALUNOS ATRAVÉS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DO APÊNDICE 1

Questão 13 – desempregados na família?

- Aluno 295 – “A cidade onde moramos não tem industrias as lojas estao fechando e as pessoas estao indo embora”

Questão 14 – renda familiar

- Aluno 256 – Seguro desemprego de 473,00.

Questão 17 – Causa do abandono dos estudos

- Aluno 6 – “Na realidade não abandonei os estudos, somente mudei de colégio”.
- Aluno 15 – “Porque ã iria atingir a média”.
- Aluno 218 – “Reprovação”.
- Aluno 219 – “Porque sentia muito cansaço poi era novo e não guentava o peso do trabalho”.
- Aluno 244 – “Porque eu parei de estudar para ajudar a minha família nós eramos 7 irmãos a dificuldade era muito a minha mãe não conseguia dar os estudos eu fui trabalhar”.
- Aluno 265 – “Porque achei que nunca ia precisar do estudo”.
- Aluno 273 – “Porque eu não sabia que o estudo ia fazer falta hoje”.

Questão 18 – Porque EJA

- Aluno 82 – “Para concluir rapidamente e entrar em um emprego”.

Questão 19 – Pretende continuar os estudos?

- Aluno 244 – “Quero fazer curso de Enfermagem para Ter um ordenado bom e dar os cursos que minhas filhas tenho uma vida melhor da que eu tive foi muito sofrida”.

Questão 21 – Pontos Fortes e Fracos da EJA

- Aluno 5 – “Que terminamos mais rápido... Que o período é muito curto, muitas vezes passamos por cima de coisas importante”.
- Aluno 6 – “É muito resumido, realmente se eu pudesse voltar atrás, optaria p/ voltar a um colégio regular”.
- Aluno 116 – “Gostaria que o CEBEJA não tivesse alunos menos de 18 anos”.

- Aluno 247 – “É que muitos assim como eu optaram por uma forma mais prática, eliminando todo o ensino médio sem se preocupar com a qualidade de ensino, não que o curso não é valido, mas, pensam numa maneira prática.
- Aluno 299 – “A muitos jovens que poderiam estudar no regular e tomam vagas de quem não tem tempo”.

Questão 22 – Causas do desemprego

- Aluno 1 - “Falta de especialização em mão de obra”.
- Aluno 5 – “A falta de estudo, de mão-de-obra qualificada”.
- Aluno 7 – “Porque falta mais industrias em nossa cidade, por conta da tecnologia que diminue o emprego p/ as pessoas”.
- Aluno 8 – “Substituição do homem por máquinas falta de indústrias”.
- Aluno 9 – “A exigencia no trabalho o currículo está certo. As pessoas n/ estão a altura p/ enfrentar em alguns casos”.
- Aluno 97 – “Falta de empreendedorismo das prefeituras, falta de subzidio para as pessoas do campo sobreviver sem renda mensal, e dificuldade das estradas ruins p/ vender suas mercadorias no centro”.
- Aluno 109 – “Falta de cultura e de estudo”.
- Aluno 112 – “O problema é que querem estudo para trabalhar e isso é errado e sim cursos para o trabalho”.
- Aluno 177 – Devido a varios motivos, acho que o maior é o desenvolvimento tecnologico, as pessoas não conseguem acompanhar as transformações”.
- Aluno 258 – “Falta de distribuição da renda no Brasil”.
- Aluno 268 – “É difícil responder, pois tem muitas pessoas qualificadas que não conseguem trabalho”.
- Aluno 284 – “Falta de uma politica seria melhor distribuição de renda, o sobe e desce do dolar”.
- Aluno 208 – “Por falta de materia prima, empresa madeireira, hoje a mata esta se acabando e não tem outros meios para a solucao”.

Questão 23 – Estudo para a vida profissional

- Aluno 3 – “ Muito, porque hoje sem estudo a gente não é ninguém e só quem estuda vence os obstáculos da vida”.
- Aluno 56 – “Nada porque pretendo trabalhar em fazenda e não vou ocupar nada disso”.
- Aluno 109 – “Um emprego de acordo com o meu nivel social”.
- Aluno 177 – “No meu caso estou encontrando dificuldade de arranjar trabalho devido ainda não Ter concluido o ensino médio”.
- Aluno 263 – “Que ninguém fica desempregado”.
- Aluno 271 – Recopera minha alto-estima só assim posso Ter outras op. De trabalho melhor”.

- Aluno 295 – “Muito porque quando me formar pretendo ir embora desta cidade fora do Parana onde tem muitas empresas e muitos empregos”.

Questão 24 – Estudo para a convivência

- Aluno 17 – “Você ganhará mais valor, pelas pessoas que tem cargos altos. E ser reconhecido pelo seu trabalho”.
- Aluno 24 – “Ele proporciona ao indivíduo de maneira geral uma visão ampla do mundo em que vive, fazendo com que tenha valores que ele nunca experimentou”.
- Aluno 27 – “Pessoas estudadas refletem mais procuram entender a diversidade, são mais sociáveis”.
- Aluno 56 – “Posso me expressar melhor sem Ter vergonha”.
- Aluno 108 – “Se as pessoas se respeitassem mais como pessoas não haveria tanta injustiça, tanto desemprego”.
- Aluno 196 – “Pessoas mais bem preparadas podem clarear ou até mesmo mudar o seu ponto de vista sobre tudo. Então o estudo pode, por assim dizer, abrir nossos olhos significando assim, uma revolução na cobrança e exigência dos nossos direitos”.
- Aluno 219 – “Pode trazer uma harmonia entre as pessoas, quando estudamos estamos prontos para conviver com todas as classes e níveis da sociedade”.
- Aluno 231 – “Muito, porque o mundo exige muita coisa para que fiquemos englobados dentro dele e com diploma escolarização facilita muito”.
- Aluno 236 – “A importância é que você sente-se mais culto, com muita motivação para ir procurar um emprego”.
- Aluno 250 – “Se todos os seres humanos tivessem a chance de estudar talvez não existisse tanto desigualdade social”.
- Aluno 315 – “Para termos um pais melhor, na minha opinião, se o nosso pais fosse 100% alfabetizado seríamos um pais de 1 mundo”.

Questão 25 – Condições de trabalho

- Aluno 2 – “Quem estudou mais tem um trabalho melhor não trabalha no pessão embaixo de sol, quem já estudou mais trabalha menos e ganha mais”
- Aluno 6 – “Hoje em dia, as condições de trabalho estão melhorando, pois felizmente eles estão oferecendo estágios e isso já conta como uma experiência”.
- Aluno 8 – “Precária, pois além da escassez do trabalho não há valorização do profissional”.
- Aluno 9 – “As condições são boas. As pessoas precisam se esforçar um pouco para estar à altura. Corresponder com dignidade as vagas de trabalho”.
- Aluno 56 – Temos que Ter direito ao salario igual tanto para homem como para mulher”.

- Aluno 71 – “Existe pouco emprego, mas não creio que seja só por falta de pessoas capacitadas. Vemos muitos bons profissionais que não têm oportunidade”.
- Aluno 84 – “Está desumano, o mercado de trabalho não atende a todos e os salários são injustos”.
- Aluno 85 – “Está desumano, o mercado de trabalho não esta favorecendo as pessoas do interior, e aqueleas que não tem estudo”.
- Aluno 111 – “Uns ganham de mais e outros de menos eu acho que para todo emprego deveria haver um concurso para saber quem realmente merece o emprego e o que merece ganhar mensalmente”. (??)
- Aluno 116 – “As condições são precárias em todos os sentidos tanto com estudo, como sem estudo”.
- Aluno 177 – “Na grande maioria pessimo, devido os governos não tomarem providencias inteligente de como acabar c/ o desemprego e a fome no pais”.
- Aluno 196 – “Impera a lei da oferta e da procura ou seja, para cada funcionário empregado por uma empresa pagando determinado salário, existem 10 ou mais desempregados dispostos a fazer o mesmo trabalho por metade, ou menos, desse mesmo salário!”.
- Aluno 204 – Na minha opinião o trabalho está tomando conta da vida pessoal (quero dizer que o tempo de trabalho está invadindo o horário de lazer do trabalhador.”
- Aluno 216 – “As condições estão melhorando, as empresas estão dando maior apoio para o empregado, como cursos e treinamentos”. ??
- Aluno 217 – “Minha opinião é que o governo é fraco, e o sistema é falido...”
- Aluno 231 – “Na minha opinião está boa, o mercado de trabalho tem razão em exigir qualificação profissional das pessoas, pos os qualificados vão trabalhar melho e render mais serviço para sociedade dos que os não qualificados”.
- Aluno 265 – “Tem muito trabalho mas o que falta e pessoas qualificadas”.
- Aluno 304 – “Pessíma porque muitas empresas não dão chances para quem tem a carteira em branco”.
- Aluno 318 – “Hoje o mercado de trabalho está esigindo muito estudo, ai muitas veses se torna dificio única forma é trabalhar por conta propria”.

A N E X O 1
DIRETRIZES CURRICULARES DA EJA NO PARANÁ –
VERSÃO PRELIMINAR
(PARTES REFERENCIADAS NO TEXTO)

SUMÁRIO

REFORMULAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ ¹	
APRESENTAÇÃO	7
BREVE HISTÓRICO E DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	10
A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	28
PERFIL DOS(AS) EDUCANDO(AS) DA EJA	33
EIXOS ARTICULADORES DO CURRÍCULO NA EJA: CULTURA, TRABALHO E TEMPO	37
AVALIAÇÃO	41
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	45
REFERÊNCIAS	54

REFORMULAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ

Nesta era de solidão,
a escola vive um raro paradoxo.
Dela não se espera nada,
e dela se espera tudo.
(Pablo Gentili, 2003)

Há cerca de quinze anos, o Paraná promoveu um amplo processo de elaboração de propostas curriculares que se concretizou no Currículo Básico. Esse processo foi um aprendizado novo para o conjunto de professores e passou a reger uma prática reflexiva de construção de propostas pedagógicas nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Embora este momento tenha sido significativo e de substancial avanço pedagógico, com a sua implantação, implementação, monitoramento e avaliação do Currículo Básico nas escolas da rede pública sofreu uma descontinuidade a partir das mudanças de políticas públicas de educação apontadas pelas novas gestões governamentais no Estado.

Um momento histórico também diferenciado marcou a década de 90 na Educação Brasileira com a aprovação, após anos de discussão, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pelo Conselho Nacional de Educação e com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), indicados pelo MEC durante duas gestões consecutivas do governo federal.

Com uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal, que passou a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades. As unidades escolares, usando de sua recém-adquirida autonomia, sofreram ainda na década de 90 e na seqüência desta, um verdadeiro bombardeio de concepções e propostas diferenciadas, sem muitas vezes estarem preparadas para o desafio de definições curriculares de formação do aluno.

Um recente diagnóstico das propostas curriculares das escolas públicas do Paraná, realizado pela Superintendência da Educação da SEED, revela que a situação abordada, aliada a uma indefinição de propostas pedagógicas da própria Secretaria de Estado da Educação e alguns encaminhamentos pontuais

na matriz curricular até 2002 foi desconfigurando e disformando a proposta do Currículo Básico de 1990.

O Currículo Básico, ou seja, a proposta estadual oficializada, também sofria de inadequações por ter ficado inalterado durante todos estes anos, contrariando sua característica intrínseca de necessitar de constante atualização em todas as áreas do conhecimento.

Assim, desde o início dessa Gestão 2003-2006, estabeleceu-se como linha de ação prioritária da SEED retomada da discussão coletiva do currículo. A concepção adotada é de que o currículo é uma produção social, construído por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais; portanto, não almejamos construir uma proposta curricular prescritiva, mas uma intervenção a partir do que está sendo vivido, pensado e realizado nas e pelas escolas. Essa produção, necessariamente, deve se dar coletivamente, num fazer e pensar articulado que, como dizem Esteban e Zaccur (2002, p.23) "... é preciso enfatizar o aspecto coletivo de todo este processo. O objetivo central é que o/a professor/a seja competente para agir criticamente em seu cotidiano. Tal competência se constrói num processo coletivo, no qual tanto o crescimento individual, quanto o coletivo, é resultante da troca e da reflexão sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um."

Desta forma, a proposta de reformulação conta com seis fases.

A 1ª fase, ocorrida em 2003, foi a discussão e levantamento da situação concreta das diretrizes curriculares da Rede Estadual de Ensino do Paraná, a partir de seminários promovidos pela SUED/SEED, acrescido da produção de documentos referenciais. Nesta fase, pode-se avaliar a conjuntura da Educação nacional e os desafios postos para os estados da federação quanto a reformulação curricular; identificar elementos norteadores desta reformulação curricular; bem como as tônicas das atuais discussões sobre diretrizes curriculares nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Na 2ª fase, ocorrida em 2003 e 2004, discutiram-se propostas pedagógicas das áreas de ensino, por meio de diversos cursos, eventos e reuniões técnicas que passaram, com o coletivo dos professores, a analisar os desafios curriculares para as áreas de ensino de todos os níveis e modalidades de ensino e dos cursos específicos da Educação Profissional. O Portal Dia-a-Dia Educação teve um papel importantíssimo de construção teórica e reflexão

sobre a prática docente dos diferentes conteúdos trabalhados em todas as áreas do conhecimento.

A concepção do Portal é de promover uma reforma muito mais profunda e ampla do que a socialização do saber, implantando um modelo de aprendizagem colaborativa na Internet que disponibiliza conteúdos elaborados pelos próprios educadores que compõem a Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. Nessa perspectiva, buscam-se o reconhecimento e a valorização dos saberes dos profissionais da educação, tornando o Portal um veículo de informação e de expressão cultural e acadêmica. Seus conteúdos são livres, garantindo o acesso a toda a comunidade escolar, num processo de construção interativo, constante e dinâmico. Em termos práticos, o Portal possibilita tratar diretamente das discussões curriculares, não só analisando como propondo reflexões e novas práticas educativas.

Concomitantemente, vem a 3ª fase, ainda em 2004 e na continuidade de 2005, com um processo coletivo de reformulação curricular, a partir das bases escolares, onde o protagonista das reflexões e encaminhamentos tem sido o próprio professor da rede estadual. Entende-se, neste sentido, que retomar na escola as discussões pedagógicas e a proposta curricular como uma atividade do cotidiano dos professores é uma tarefa prioritária, num pacto para a construção legítima das diretrizes curriculares que servirão de referência para a formação dos alunos do Estado do Paraná. Para tanto foi e continuará sendo fundamental utilizarmos como estratégias as reuniões pedagógicas, hora-atividade, reuniões de estudos, eventos institucionais, municipais, regionais e estadual, entre outras.

A 4ª fase, que se iniciou em 2004 e ainda está se concretizando em 2005, constituiu-se na sistematização das propostas curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino. A partir dos documentos construídos coletivamente e encaminhados pela SEED para as escolas, serão construídas as reflexões dirigidas, em universos cada vez maiores, envolvendo professores das áreas, dos níveis e das modalidades de ensino, os profissionais da escola, da comunidade escolar, do município, de outros municípios, do NRE e pelo conjunto destes, para congregar as diretrizes curriculares do Estado do Paraná.

O momento histórico em que vivemos requer trabalhar com diretrizes, com orientações para o trabalho das disciplinas, do conjunto destas e, por meio delas a formação de nossos alunos.

Em paralelo à discussão curricular, encontra-se a 5ª fase, de preparo, elaboração, efetivação e avaliação do Projeto Político Pedagógico das Escolas da Rede Pública de Ensino do Paraná. Este processo foi organizado pela SEED e equipes dos NRE para que, em 2005, o coletivo da escola possa, com subsídios e a autonomia construída, produzir a sua proposta educacional. Para tal, houve desde o início dessa Gestão, um intenso processo de capacitação, organização e produção de material de apoio ao trabalho coletivo que servirão de base para organização das discussões pedagógicas da reformulação curricular das escolas públicas estaduais.

Por fim, a 6ª fase, permanente e contínua, é a de avaliação e acompanhamento das propostas que estão sendo implementadas. O acompanhamento e monitoramento das atividades de reformulação serão constantes, quer pelos Núcleos Regionais de Educação quer pela SEED, no sentido de manter a unidade de trabalho e apoiar as escolas. Nesse processo, detém-se atenção especial à formação inicial e continuada dos docentes vinculada à organização de suas práticas docentes, aos programas de capacitação em temáticas, nos níveis e modalidades, disciplinas e áreas de ensino foram e serão constantes pois, afinal, é aí que reside o interesse da política pública, uma proposta curricular que dê conta de um ensino de qualidade.

Enquanto estiver sendo processada a reformulação curricular, a matriz curricular, em caráter especial (por não ser de construção coletiva) foi reestabelecida pela SEED, com alterações de algumas práticas que estavam em vigor e já amplamente criticadas pelo coletivo dos professores.

O Programa de Reformulação Curricular, elaborado pela equipe da Superintendência da Educação da SEED, adotou algumas referências para o processo de discussão. Como orientações gerais ficaram estabelecidas: o compromisso com a redução das desigualdades sociais; a articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade; a defesa da educação básica e da escola pública, gratuita de qualidade como direito fundamental do cidadão; a articulação de todos os níveis e modalidades de ensino; e a compreensão dos profissionais

da educação como sujeitos epistêmicos. A velha dicotomia entre fazer e pensar precisa ser rompida com ações efetivas. Reconhecer que o professor é o sujeito que pensa, cria, produz e trabalha com o conhecimento, é valorizar a sua ação reflexiva e sua prática.

Como princípios da política pública adotada, e já amplamente divulgada, estão: a Educação como direito de todo cidadão; a valorização do professor e de todos os profissionais da educação; o trabalho coletivo e a gestão democrática em todos os níveis institucionais; e o atendimento às diferenças e à diversidade cultural.

Tanto para as orientações como para os princípios aqui indicados, a tônica nos processos de inserção social desta Gestão evidencia a possibilidade de se reverter o forte quadro de desigualdade de nosso país, com ações pontuais no atendimento às populações. Nesse aspecto, vários Programas têm buscado a inclusão de todos os alunos nas escolas, atendendo às diferenças individuais e as diversidades culturais, espaciais e temporais, com um atendimento prioritário àqueles excluídos historicamente. Ações efetivas de combate à evasão e à exclusão, bem como políticas claras de inserção do cidadão na escola têm deixado a marca da diferença.

Uma das áreas que também tem sido foco de atuação é a da inserção digital, com a expansão da rede informacional do Estado. A organização, o planejamento e o preparo para o Projeto Paraná Digital têm significado uma mudança de postura que, mesmo admitindo-se as dificuldades básicas por que passam a Educação e as escolas públicas, vem preparando nossas crianças, jovens e adultos para enfrentar as novas demandas científicas e tecnológicas do mundo contemporâneo.

No processo de sistematização das diretrizes curriculares devem fazer parte as reflexões que contemplem: a visão de mundo, de homem e de escola; a concepção de Educação, suas teorias e práticas; a contextualização da Educação frente à conjuntura nacional, os estudos da realidade sócio-econômica e cultural da região; o perfil do aluno e do professor paranaense, bem como da escola e dos órgãos colegiados; as diretrizes curriculares nacionais; a legislação educacional atualizada, os resultados de estudos de demandas escolares, as bases dos projetos que compõem a cultura escolar.

Ainda como orientações de base curricular, o trabalho de reformulação curricular é coletivo, de construção por parte de todos os profissionais da

Educação. Em paralelo, este trabalho deve ser acompanhado de outros programas da Secretaria de Estado da Educação, que também são de construção coletiva, como o Plano Estadual de Educação e o projeto político pedagógico das escolas.

A proposta curricular do Estado do Paraná terá, a partir desta discussão, a base disciplinar, ou seja, a ênfase é nos conteúdos científicos, nos saberes escolares das disciplinas que compõem a grade curricular, e não em competências e habilidades, como era anteriormente. Tal discussão já foi devidamente realizada e registrada em documentos encaminhados pela SEED para todas as escolas.

Por fim, deixa-se registrado que como estratégias adotadas nesse processo de reformulação curricular, a SEED adotou: Seminários de Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná; eventos para a elaboração coletiva das DCEs em todos os níveis e modalidades de ensino; a produção de cadernos das Diretrizes Curriculares e de cadernos temáticos; a reorganização das matrizes curriculares; a organização dos espaços colegiados; a capacitação e atualização dos profissionais da educação; a produção de material de apoio didático pedagógico; a implementação dos programas de biblioteca: do aluno, do professor, de autores e temas paranaenses; a discussão e elaboração de materiais de apoio aos temas sociais contemporâneos; e a elaboração coletiva tanto do projeto político pedagógico das escolas, como do Plano Estadual de Educação.

Para o enfrentamento das discussões curriculares é fundamental que os problemas da prática social sejam enfrentados e passem de uma ação assistemática para a da sistematização, com a clareza e transparência necessárias à compreensão de todos os sujeitos envolvidos na dinâmica escolar.

Profa. Dra. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Superintendente da Educação da SEED

APRESENTAÇÃO

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa
 e foi aprendendo socialmente que, historicamente,
 mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.
 Foi assim, socialmente aprendendo,
 que ao longo dos tempos mulheres e homens
 perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar
 maneiras, caminhos, métodos de ensinar.
 (Paulo Freire, 1996)

As transformações políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira nos últimos anos, as contribuições de pesquisadores em educação, o perfil dos educandos jovens, adultos e idosos, assim como os diagnósticos e as considerações das escolas sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA no Estado do Paraná, desencadearam reflexões dos envolvidos com esta modalidade educacional. Estas culminaram na necessidade de se rever as políticas educacionais de EJA do Estado e, mais especificamente, a organização curricular de suas escolas.

Para tanto, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, através do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, organizou, em diversas etapas, ampla discussão e estudo das proposições que nortearam até então o currículo das escolas, além do histórico das políticas e diagnóstico da EJA, da caracterização dos educandos desta modalidade educacional, bem como das razões político-sociais da constituição desta demanda, utilizando como metodologia a problematização, ou seja, a caracterização e a reflexão dos desafios para responder aos problemas da prática pedagógica. Nesse processo, foram envolvidos professores, coordenações dos Núcleos Regionais de Educação, direções e pedagogos da EJA de todo o Estado.

Assim, as diversas etapas de capacitação, realizadas nos anos de 2003 e 2004, tiveram o objetivo de propiciar momentos de estudos, reflexões e debates entre os profissionais da EJA do Paraná para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares que orientarão a organização curricular de todas as escolas do Estado. A base para a construção dessas diretrizes é o atendimento ao perfil dos educandos jovens, adultos e idosos.

Considerando-se este perfil e a concepção de currículo como processo de seleção da cultura, definiram-se os seguintes eixos articuladores do currículo de EJA – **cultura, trabalho e tempo**.

Entende-se por diretriz, a definição de princípios, o caráter reflexivo e as orientações curriculares mais amplas. A partir destas diretrizes é que se constitui o novo currículo da Educação de Jovens e Adultos que será integrado entre todas as escolas, estabelecendo-se matriz curricular em todos os estabelecimentos da rede estadual de EJA.

O Documento que ora apresentamos é uma produção coletiva que constituiu-se com base em exposições-dialogadas com professores-assessores, estudos de textos de fundamentação, reflexões individuais e coletivas sobre a prática pedagógica, discussões e produção escrita. Para a elaboração do presente texto, de cada coletivo de capacitação, escolheram-se representantes por região e destes foram indicados nove participantes para a equipe de redação que, juntamente com a equipe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos e assessorias, consolidaram o presente documento de Diretrizes Curriculares para a EJA.

Entendemos que a elaboração coletiva de um Documento de profunda referencialização para a EJA no Paraná como as novas Diretrizes Curriculares Estaduais, se apresenta enquanto uma opção política em legitimá-las.

Essa elaboração consistiu, também, no desafio de garantir que todas as diversas idéias e concepções presentes no cotidiano das escolas fossem manifestadas pelos educadores participantes e representantes para que, no debate e na reflexão coletiva, construíssemos e definíssemos a direção político-pedagógica que queremos para a Educação de Jovens e Adultos do Estado.

Temos clareza que esse processo possibilitou o amadurecimento teórico, político e conceitual dos que dele participaram, evidenciando o seu empenho, oportunizando o compromisso coletivo por todos os textos elaborados, bem como o desapego das idéias individualmente apresentadas, na certeza de que esta produção demandará novas e importantes reescritas.

Este documento é composto por um breve histórico e diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos; uma discussão sobre a sua função social; o perfil de seus educandos; os eixos articuladores do currículo da EJA; a concepção de avaliação e as orientações metodológicas.

O texto que estamos encaminhando para as escolas, no entanto, é ainda uma versão preliminar que será discutida e refletida pelos educadores e educandos da EJA do Paraná. Estas reflexões são fundamentais e, portanto necessitam ser registradas e encaminhadas para o DEJA/SEED para que venham a consolidar o documento final das diretrizes curriculares, juntamente com a nova organização do currículo de EJA das escolas estaduais.

Cabe destacar, ainda, que a legislação prevê como formas de atendimento da Educação de Jovens e Adultos, os cursos e os exames. As diretrizes curriculares da EJA referem-se aos cursos, porém estas são, também, referências básicas para os exames.

Na base de todo este trabalho está, para a educação, o desafio de desenvolver processos de formação humana articulados com os contextos sócio-históricos e com o enfrentamento de seus processos de exclusão.

Janeiro de 2005

Maria Aparecida Zanetti

Chefia do DEJ A/SEED

PERFIL DOS(AS) EDUCANDO(AS) DA EJA

Compreender o perfil do educando da Educação de Jovens e Adultos-EJA requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Entre esses fatores, destacam-se o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar.

Nessa perspectiva, a EJA deve contemplar ações pedagógicas específicas que levem em consideração o perfil do educando jovem, adulto e idoso que não obteve escolarização ou não deu continuidade aos seus estudos por fatores, muitas vezes, alheios à sua vontade.

A Lei nº 9394/96, em seu artigo 38, determina que, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a idade seja, respectivamente, 15 e 18 anos. De acordo, ainda, com a Deliberação nº 008/00, do CEE-PR, o ingresso na EJA pode se dar aos 14 anos para o Ensino Fundamental e aos 17 para o Ensino Médio. Essa alteração da idade para ingresso e certificação na EJA, dentre outros fatores, ocasionou uma mudança significativa na composição da demanda por essa modalidade de ensino, principalmente pela presença de adolescentes.

Atualmente, os adolescentes ainda são presença marcante nas escolas de EJA. A grande maioria é oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por freqüente evasão e reprovação no Ensino Fundamental e Médio regulares.

A demanda desses adolescentes para com a EJA não pode ser vista apenas como um fato, mas também como a oportunidade da educação escolar responder a alguns questionamentos, dentre os quais: como reverter a cultura do "aligeiramento" da escolarização ou de uma pedagogia da reprovação por uma pedagogia da aprendizagem?; que prática pedagógica temos desenvolvido em nossas escolas?; em que medida o tempo/espço de escolarização tem sido adequado?

Os jovens e adultos que procuram a EJA têm a necessidade da escolarização formal; seja pelas necessidades pessoais, seja pelas exigências do mundo do trabalho. A dinâmica desenvolvida nesta modalidade de ensino

deve possibilitar a flexibilização de horários e a organização do tempo escolar destes educandos, viabilizando a conclusão dos seus estudos.

Muitos dos adolescentes, jovens, adultos e idosos ingressos na EJA trazem modelos internalizados durante suas vivências escolares ou por outras experiências. O modelo predominante é o de uma escola com características tradicionais, onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento, e o educando de receptor passivo deste conhecimento. Com base nesses modelos, muitos depositam na escola a responsabilidade pela sua aprendizagem. Há necessidade de romper com esses modelos e motivar a autonomia intelectual, a fim de que se tornem sujeitos ativos do processo educacional.

Esses educandos possuem uma bagagem de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, visto que, a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. Essas experiências de vida são significativas ao processo educacional e devem ser consideradas para a elaboração do currículo escolar, que configura-se numa forma diferenciada de ensino-aprendizagem, já que possui características próprias, distintas do Ensino Regular.

Uma outra demanda a ser atendida pela EJA é a de pessoas idosas que buscam a escola para desenvolvimento ou ampliação de seus conhecimentos, bem como outras oportunidades de convivência. Inclui-se aqui o convívio social e a realização pessoal. São pessoas que possuem uma temporalidade específica no processo de aprendizagem. Para tanto, deve-se dispensar atenção especial no atendimento educacional à essa população.

Atender, preferencialmente, os alunos acima de 18 anos no Ensino Fundamental e acima de 21 anos no Ensino Médio é uma das formas de garantir a especificidade desta modalidade educacional e responder ao caráter histórico que a constituiu, ou seja, para qual público este atendimento educacional foi criado – o público adulto.

Além da característica etária vinculada à EJA, a que se considerar um outro conjunto de necessidades e especificidades do público que demanda esta modalidade.

Há na EJA uma grande presença da mulher, que durante anos sofreu, e por diversas vezes ainda sofre as consequências de uma sociedade desigual

com predomínio da tradição patriarcal, que a impediu das práticas educativas em algum momento de sua história de vida.

A EJA contempla, também, o atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais. Considerando a situação em que se encontram individualmente estes educandos, deve-se priorizar ações educacionais específicas e que oportunizem o acesso, a permanência e o êxito destes no espaço escolar.

Ao contemplar a educação do campo na EJA, considera-se que “o campo” retrata uma diversidade sócio-cultural, que se dá a partir dos sujeitos que nele habitam, ou seja, os assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, indígenas, descendentes negros provenientes de quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. A afirmação do campo enquanto espaço de vida contribui para a auto-afirmação da identidade destes povos, no sentido da valorização do seu trabalho, da sua história, da sua cultura e dos seus conhecimentos.

Esta população do campo constitui-se de diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo. É, sem dúvida, um desafio para a educação escolar, pensar e organizar em seu currículo as relações com a educação do campo, tendo em vista que sua identidade se constrói a partir dos sujeitos sociais, que estabelecem vínculos com um modo específico de organização e trabalho, com os saberes e culturas que se produzem no campo e, contudo, sem perder de vista os conhecimentos e a cultura historicamente acumulada na sociedade de um modo geral.

No tocante aos povos indígenas, constata-se que pertencem a universos culturais específicos, caracterizados pelos seus territórios, modos de produção, relações de parentescos, línguas, rituais, tempos e formas diferenciadas de organização da escola, e processos próprios de aprendizagem. Muitas comunidades preservam as línguas indígenas (kaingang e/ou guarani) como códigos tradicionais de resistência de suas identidades sócio-culturais, sendo fundamental o respeito e a articulação com as demais línguas (portuguesa e estrangeira moderna) que compõem seus processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, é necessário um corpo docente constituído, preferencialmente, por

indígenas, habilitados e formados continuamente, inseridos e atuantes nas suas comunidades.

Em síntese, o atendimento à escolarização de jovens, adultos e idosos, não refere-se exclusivamente a uma característica etária, mas a articulação desta modalidade com a diversidade sócio-cultural de seu público, composta, dentre outros, por populações do campo, em privação de liberdade, com necessidades educativas especiais, indígenas, que demandam uma educação que considere o tempo/espço e a cultura desse grupos.

Considerando o perfil diferenciado dos educandos da EJA e suas necessidades, assim como, as características próprias desta modalidade de ensino, deve-se garantir o retorno e permanência destes educandos à escolarização formal, pela manutenção da oferta da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, através de políticas públicas direcionadas especificamente à este atendimento, de forma permanente e contínua, enquanto houver demanda.

EIXOS ARTICULADORES DO CURRÍCULO NA EJA: CULTURA, TRABALHO E TEMPO

A partir das reflexões durante o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos, identificaram-se os eixos **cultura, trabalho e tempo** como os que deverão articular toda ação pedagógico-curricular nas escolas. Tais eixos foram definidos tendo em vista a concepção de currículo como um processo de seleção da cultura, bem como pela necessidade de se atender ao perfil do educando da EJA.

A cultura compreende toda forma de produção da vida material e imaterial e compõe um sistema de significações envolvido em todas as formas de atividade social. (Williams, 1992). Por ser produto da atividade humana, não se pode ignorar sua dimensão histórica. No terreno da formação humana, a cultura é o elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade, e nesse sentido, possui um duplo caráter: remete o indivíduo à sociedade e é, também, o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo. (Adorno, 1996).

A cultura compreende, portanto, "desde a mais sublime música ou obra literária, até as formas de destruir-se a si mesmo e as técnicas de tortura, a arte, a ciência, a linguagem, os costumes, os hábitos de vida, os sistemas morais, as instituições sociais, as crenças, as formas de trabalhar" (Sacristàn, 2001, p.105). Como elemento de mediação da formação humana, torna-se objeto da educação que se traduz, na escola, em atividade curricular. Desse modo, podemos compreender o currículo

como a porção da cultura - em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação, etc.) - que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isso é, é escolarizada (Williams, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. (Veiga-Neto, 1995)

Se a cultura abarca toda produção humana, inclui, também, o trabalho e todas as relações que ele perpassa. O trabalho compreende, assim, uma forma de produção da vida material a partir do qual se produzem distintos sistemas

de significação. É a ação pela qual o homem transforma a natureza e, nesse processo, transforma-se a si mesmo. É, portanto, produção histórico-cultural que atribui à formação de cada novo indivíduo, também, essa dimensão histórica. A ênfase no trabalho como princípio educativo não deve ser reduzida à preocupação em preparar o trabalhador apenas para atender às demandas do industrialismo e do mercado de trabalho, nem apenas destacar as dimensões relativas à produção e às suas transformações técnicas (Arroyo, 2001). Os vínculos entre educação, escola e trabalho situam-se numa perspectiva mais ampla, tendo em vista a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação.

Um dos fatores que leva os educandos da EJA a retornarem para a escola está relacionado à elevação do nível de escolaridade para atender ao contexto atual do mundo do trabalho. No entanto, cada educando que procura a EJA apresenta, em sua particularidade, um tempo social e um tempo escolar vivido no decorrer de sua vida, o que implica na reorganização curricular, dos tempos e espaços escolares para atender o perfil daqueles que buscam a sua emancipação.

Do ponto de vista da dimensão social, pode-se dizer que os educandos viveram e vivem tempos individuais e coletivos, os quais compreendem os momentos da infância, da juventude, da vida adulta, no contexto das múltiplas relações sociais.

Na dimensão escolar, o tempo de cada educando compreende um tempo definido pelo período de escolarização e um tempo singular de aprendizagem, que no caso dos educandos da EJA é bem diversificado, tendo em vista a especificidade dessa modalidade de ensino que busca atender, ainda, o tempo de que o educando dispõe para se dedicar aos estudos.

O tempo e o espaço são aspectos da cultura escolar e, portanto, fazem parte da ação pedagógica, uma vez que regulam e disciplinam educandos e educadores de formas diferenciadas de escola para escola ou mesmo de sistema educacional para sistema educacional.

A organização do tempo escolar compreende três dimensões: o tempo físico, o tempo vivido e o tempo pedagógico. O primeiro está relacionado ao calendário escolar organizado em dias letivos, horas/aula, bimestres que organizam e controlam o tempo da ação pedagógica. O segundo, diz respeito

ao tempo vivido pelo professor nas suas experiências pedagógicas, nos cursos de formação, na ação docente propriamente dita, bem como o tempo vivido pelos educandos nas experiências sociais e escolares. O último compreende o tempo que a organização escolar disponibiliza para a escolarização e socialização do conhecimento, e ainda, o tempo de que o aluno dispõe para se dedicar aos afazeres escolares internos e externos exigidos pelo processo educativo.

Na escola, a organização dos tempos está articulada com os espaços escolares preenchidos pelos educandos em toda ação educativa. A organização desses tempos e espaços compreende características que devem ser entendidas como discursos que revelam, por exemplo, um espaço autoritário ou um espaço democrático. Cabe destacar que a organização dos tempos e dos espaços escolares interfere na formação dos educandos, seja para conformar ou para produzir outras práticas de significação.

Pensar as práticas de significação que se devem gerar na escola, impõe estar atento à dinâmica das relações sociais com o objetivo de “democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, bem como conduzir o educando a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciar-nos meios de orientação, de comunicação e de participação” (Arroyo, 2001, p.144).

Cultura e conhecimento são produzidos nas e pelas relações sociais. Desse modo, o currículo não pode ser pensado fora dessas relações. Nessa perspectiva, de acordo com Silva (2000a, p.13), o currículo, tal como a cultura, é compreendido como prática de significação, e como tal, vinculado à prática produtiva, às relações sociais e de poder, enfim, uma prática que produz identidades sociais.

Historicamente, a cultura curricularizada tem privilegiado uma forma mecânica e instrumental de organização dos saberes. A lógica disciplinar que hierarquiza e fragmenta o conhecimento, limita a possibilidade de uma aprendizagem reflexiva, crítica e, portanto, significativa.

Para que ocorram mudanças na forma de organizar o conhecimento na escola, é imprescindível que toda a ação educativa esteja voltada para os educandos. É preciso rever a cultura escolar em seus aspectos limitadores, como por exemplo, nas práticas formais de planejamento que desconsideram a dinamicidade e a concretude dos processos de ensino e aprendizagem, nas

aulas distanciadas da realidade de referência do educando, nas práticas de avaliação coercitivas e burocráticas, na ausência de interlocução entre a escola e a comunidade, dentre outras.

O currículo, entendido como seleção da cultura, como processo ordenador da socialização do conhecimento que engloba toda a ação pedagógica, é o principal elemento de mediação da prática dos educadores e educandos. Por isso, a organização dos espaços, dos tempos escolares e da ação pedagógica deve ser objeto de reflexão entre os educadores e educandos para que o currículo seja significativo.

Nessa perspectiva, o currículo não é neutro e deve ser compreendido em suas três dimensões: currículo formal ou prescrito, currículo vivo ou real e currículo oculto.

O currículo formal tem suas bases assentadas na regulação prévia estabelecida seja pela escola, seja pelo sistema educacional. É o que se prescreve como intenção na formação dos indivíduos.

O currículo real ou vivo, é aquele que acontece na sala de aula e produz e reproduz usos e significados, por vezes, distintos das intenções pré-determinadas no currículo formal. Nele se explicitam, com maior nitidez, as visões de mundo e as ações dos diferentes sujeitos da prática educativa no espaço escolar.

O currículo oculto é inerente a toda e qualquer ação pedagógica que media a relação entre educador e educando no cotidiano escolar, sem estar, contudo, explicitado no currículo formal. Desde a organização do horário das aulas, a organização da entrada dos educandos na escola, os métodos, as ideologias, a organização do espaço e do tempo, bem como todas as atividades que, direta ou indiretamente disciplinam, regularizam por meio de normas as atitudes, os valores e comportamentos dos educandos.

Se o currículo orienta toda a ação pedagógica, ele deve expressar os interesses dos educadores e educandos: o conhecimento necessário para a compreensão histórica da sociedade; metodologias que dêem voz a todos os envolvidos nesse processo; bem como uma avaliação que encaminhe para a emancipação.