

**Cátia Alvisi**

**DESENHOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS**

**E ADULTOS: DESAFIOS PLURAIS**

Universidade São Francisco  
Itatiba – SP

**Cátia Alvisi**

**DESENHOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS**

**E ADULTOS: DESAFIOS PLURAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Campus de Itatiba, elaborado sob a orientação da Profa. Dra. Alexandrina Monteiro, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Universidade São Francisco  
Itatiba - SP  
2009

374.7  
A484d

Alvisi, Cátia.

Desenhos curriculares na educação de jovens e adultos:  
desafios plurais / Cátia Alvisi . -- Itatiba, 2009.  
112 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação  
*Scripto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Alexandrina Monteiro.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Currículo.  
3. Construção social. I. Monteiro, Alexandrina. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de  
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

ALVISI, Cátia “**Desenhos Curriculares na Educação de Jovens e Adultos: desafios plurais**”. Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em vinte e sete de fevereiro de 2009 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



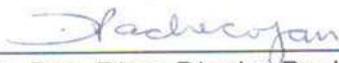
---

Profa. Dra. Alexandrina Monteiro  
Presidente



---

Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes  
Examinadora



---

Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan  
Examinadora

Ao João, Francisco, Luís, Otávio, Cleiton, Miguel,  
meus primeiros interlocutores na Educação de  
Jovens e Adultos.

## AGRADECIMENTOS

Ao final de um processo que ora se finda, mas que representa uma abertura para outros caminhos e trajetórias faço desta página um encontro com todas as pessoas queridas que direta ou indiretamente acompanharam esta trajetória e tornaram-se co-responsáveis por ela nos mais diversos sentidos.

Em especial, à minha orientadora Alexandrina Monteiro que fez da arte de nossos encontros momentos de contribuições acadêmicas e pessoais, o que me faz admirá-la por sua simplicidade e intelectualidade. (e por me apresentar Foucault)

À professora Jackeline Mendes pela oportunidade do convívio durante as aulas, pelas leituras apresentadas e pela energia positiva que carrega em seu ser. (nunca se descuide disso!)

À professora Dirce Djanira Pacheco Zan por aceitar o convite a um por-vir, pelas válidas contribuições no exame de qualificação que custuraram a escrita deste texto.

À minha mãe, na sua simplicidade sempre preocupada com meu bem-estar.

Ao meu amor, Daniel, pela escuta paciente do mesmo assunto, pela força nos finais de semana de sol ao lado do computador e pela oportunidade de compartilhar a vida!

Às colegas professoras, pela abertura, confiança e respeito pelo trabalho.

À minha parceira de caminhada, Giovana que acompanhou os sabores e dissabores no percurso da pesquisa, não medindo esforços para me ajudar. Obrigada por tudo!!

À Mariany, importante figura na minha identidade profissional, pelas palavras certas nos momentos precisos!

Às amigas: Baisi e Vanina sempre curiosas e atentas ao processo deste trabalho. À Olinda, parceira de estrada e de idéias.

À toda equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, em especial, a querida Célia Russi Lang.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro.

ALVISI, Cátia. **Desenhos Curriculares na Educação de Jovens e Adultos: desafios plurais. 2009.** 112F. Dissertação-Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba.

## RESUMO

Contribuir para a expansão das fronteiras do conceito de “currículo” dentro da Educação de Jovens e Adultos é o que pretende este trabalho. Partindo da compreensão do currículo como construção social permeado por uma rede de saberes e poderes pretendemos entender como se configuram os desenhos curriculares da Educação de Jovens e Adultos dos segmentos I e II, à luz dos discursos que atravessam as falas de um grupo de professores que atuam na modalidade. Para tanto, realizamos um estudo do tipo etnográfico dentro de uma abordagem qualitativa, o que nos permitiu com a pesquisa de campo encontrar explicações das ações através das interpretações de seus atores.

A pesquisa foi realizada em duas escolas sediadas dentro de um mesmo bairro, no interior do Estado de São Paulo, sendo uma pertencente à esfera municipal e a outra, à esfera estadual. Dessa forma, as entrevistas concedidas pelo grupo de professores das escolas citadas articulam-se com as contribuições de estudiosos do percurso sócio-histórico da modalidade (Di Pierro, Haddad, Paiva), nas discussões sobre a construção de uma realidade-Verdade sobre a EJA (Foucault, Veiga-Neto), no conceito de “experiência” de Larrosa, e por fim, sobre o que se permitiu entender por currículo no cotidiano escolar, seus movimentos, tensões e limites. (Silva, Oliveira, Moreira).

Diante deste quadro procuramos desde o primeiro capítulo analisar os desenhos curriculares na Educação de Jovens e Adultos e seus desafios plurais.

Palavras-chave: CURRÍCULO, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, CONSTRUÇÃO SOCIAL.

## **ABSTRACT**

The goal of this research is to contribute to the development of the concept of “curriculum” for the Education of the Youth and the Adult. Accepting curriculum as social construction entered by a net of “knowing” and “powering”, it was meant to understand how is the curriculum design for the Education of the Youth and the Adult of segments I and II, in a view of the discourse of a group of active teachers. In order to do so, we have made an ethnographic study of qualitative approach. This allowed us, by means of field research, to gather enlightenments for the actions, through the interpretation of its actors. The research was carried out in two schools, one ran by local government and the other ran by the State within the same vicinity in inland state of Sao Paulo. Thus, the interviews carried out with the group of teachers of the above cited schools link with the results of social-historical studies on this modality (Di Pierro, Haddad, Paiva), including debates over the construction of a veracity-truth about the Education of the Youth and the Adult (Foucault, Veiga-Neto), the concept of “experience” (Larrosa) and, at last, what was understood about curriculum in the educational quotidian, its movements, tensions and limits (Silva, Oliveira, Moreira). Relying on these facts we have tried, from the very first chapter, to explore the curriculum design for the Education of the Youth and the Adult, and its plural challenges.

**Key words:** CURRICULUM, YOUTH AND ADULT EDUCATION, SOCIAL CONSTRUCTION

## SUMÁRIO

<b>MODOS DE PRODUÇÃO DA PESQUISA</b>	10
<b>1. POR ENTRE PEDRAS E ATALHOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REESCRITURA DA ATUALIDADE</b>	23
1.1 Limpeza da pátria: varrendo o analfabetismo .....	27
1.2 Sobre a Campanha: a sujeira colocada embaixo do tapete .....	31
1.3 Abram-se as cortinas para mais um número na Educação de Jovens e Adultos: a Cruzada ABC .....	38
1.4 Hoje você é quem manda, falou ta falado, não tem discussão! .....	42
1.5 Sacudindo a poeira e pulverizando programas de boa vontade .....	44
<b>2. OUTRAS HISTÓRIAS: SEUS PODERES E PERIGOS</b>	49
2.1 A nova LDB: entre avanços e retrocessos .....	54
2.2 “O EJA é pra completar carga” .....	58
2.3 Possibilidades na bifurcação: suprir, ler, escrever, contar, qualificar para o trabalho e formação continuada .....	62
2.4 Metamorfoseando o conceito de juventude sob o olhar de um caleidoscópio .....	73
2.5 Possíveis pistas para decifrar os enigmas do caleidoscópio juvenil (ou outros caleidoscópios educacionais) .....	77
<b>3. A TRAVESSIA DO CURRÍCULO -VERDADE PARA O CURRÍCULO EXPERIÊNCIA</b>	82
3.1 “O EJA é uma coisa que não existe pra ninguém, não é? Não tem plano pra EJA, nada!” .....	86
3.2 Modos de fabricação do Currículo-Verdade .....	89
3.3 A gente quer inteiro, não pela metade .....	98
3.4 “O EJA é o que precisa de mais tempo e não tem, é o que nós não temos...” .....	104
<b>COSTURAS, ALINHAVOS E ARREMATES</b>	108
<b>INTERLOCUTORES</b>	114
<b>ANEXO</b>	120

## **MODOS DE PRODUÇÃO DA PESQUISA**

Acredito que toda pesquisa tem um ponto de partida no pensamento ou na experiência. No meu caso, esta última entendida a partir de LARROSA (2002, p.21) como “o que nos acontece, o que nos toca” permitiu-me escrever este trabalho. Desse modo, muitas são as cenas que se passaram na infância a partir da experiência de minha mãe professora estadual primária que obviamente trazia para casa desenhos e cadernos dos alunos possibilitando ao imaginário infantil os atrativos da brincadeira preferida: “escolinha”.

Ademais, sempre coordenando a escolinha na vizinhança, as atividades, os teatros e danças fui me encontrando mais nesse caminho de estar e interagir com o outro. Terminei o ensino fundamental num colégio de freiras e tinha toda a certeza do mundo que se um dia montasse uma escola, não seria nada parecido! A não ser a casinha de bonecas e a música do intervalo! Brincadeiras a parte, a opção pelo magistério fez com que deixasse aquele espaço tão conhecido por boa parte de minha vida, seguindo para uma escola pública para cursar o Magistério.

Os quatro anos que se seguiram reforçaram a paixão pela Educação, o que pelo contrário não aconteceu com grande parte da turma de 1998.

Ainda no Magistério passei por escolas de educação infantil da rede privada de Bragança Paulista, como assistente e, também, como professora. Por fim, no ano de 1999 prestei concurso para professor I (equivalente a professor de 1ª a 4ª série) no mesmo município, no qual permaneço até a presente data.

Durante os anos de trabalho no município atuei como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e também do Ensino Fundamental. Trabalho atualmente com a formação continuada do professor polivalente da rede municipal. Ingressei na rede estadual de ensino na área de Língua Portuguesa, em 2006.

Aos leitores pode estar a seguinte questão: qual a relação com a Educação de Jovens e Adultos, foco do trabalho já que a experiência evidenciou um contato com o ensino fundamental?

A minha história na modalidade começa possivelmente como muitas outras histórias. A falta de concursos públicos específicos para a Educação de Jovens e Adultos acaba por recrutar professores que atuam na Educação Infantil ou mesmo no Ensino Fundamental regular, os quais não têm formação específica para a atuação no campo. (HADDAD; DI PIERRO, 1994)

Assim, no primeiro semestre de 2004, na rede municipal de Bragança Paulista, um caso de amor se inicia: como professora do Ensino Fundamental conhecia o processo de atribuição das salas no início do ano letivo, nas quais os professores encontram-se em licenças médicas, afastamentos sem vencimentos ou mesmo se afastam para exercer outras funções dentro da Secretaria Municipal de Educação (SME). Desta forma, os interessados deveriam comparecer ao local e horário definido pela SME e de acordo com a classificação por títulos e tempo de serviço proceder à escolha das salas disponíveis, as quais variavam em tempo de licença, isto quer dizer, podendo ser desde uma semana até as “dobras de período contínuas”: estas de fevereiro a dezembro eram por sinal as mais disputadas.

Lembro-me perfeitamente de minha entrada na sala de atribuição para a análise das salas disponíveis. A sala organizada para a atribuição era uma sala extremamente comum, como muitas das quais conhecemos: carteiras enfileiradas e cartazes, porém a lousa neste dia estava dividida em três partes.

Uma parte da lousa descrevia as salas da Educação Infantil a serem atribuídas, o meio com as salas de Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) e por último (como quase sempre o são em diversos aspectos!) a Educação de Jovens e Adultos. Entrávamos para a sala de duas em duas. A professora que entrou comigo escolheu rapidamente uma sala de Educação Infantil por ser a sala na mesma escola em que trabalhava no período contrário.

Após a certa escolha da professora que estava comigo fiquei só dentro da sala na presença apenas da Secretária da Educação e de algumas supervisoras.

Como na época trabalhava pela manhã tinha apenas duas opções: escolher uma sala à tarde ou à noite. Pela primeira batida de olhos percebi que as salas no período da tarde se localizavam majoritariamente na zona rural da cidade. Comecei a levantar comigo alguns empecilhos para as salas da tarde: teria que gastar mais com gasolina para me deslocar da minha escola da manhã para a da tarde e como a distância não era curta, não chegaria a tempo para o horário de início previsto.

Observei então as salas da noite. Havia três salas para a escolha e logo quando ia perguntar sobre a localização das mesmas, uma supervisora que havia sido minha diretora comenta: “Cátia, dessas três salas tem uma que é pra você. É você que precisa ir pra lá!”

Questionei-a sobre o porquê do comentário. Ela segue me explicando que a prefeitura havia feito uma parceria com uma construtora civil, que a “sala” localizava-se dentro de um

condomínio e a inscrição dos alunos ainda não estava finalizada. Era um processo que estava se organizando.

Continuei meus questionamentos acerca da localização do condomínio, horário de funcionamento e sobre a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a construtora. Entendi então de que se tratava de uma sala multisseriada, sendo os alunos operários da construção civil e que moravam no condomínio que passava por uma segunda fase de construção de prédios.

A sala totalmente masculina havia causado certo estranhamento nas professoras justificando o fato de ter ficado ali para atribuição até o momento. Os discursos dos professores sobre o porquê de não aceitar a sala se centravam na questão do medo de permanecer numa sala totalmente masculina durante a noite e também por um outro “diferencial”, digamos: como a sala funcionaria num galpão improvisado, não haveria banheiro para o professor até que iniciassem a construção de um salão de festas para o condomínio.

A distância do condomínio de minha casa era algo realmente fantástico. Nada que eu e meu fusca 79 naquela época não faríamos em dez minutos.

Fui tomada por uma sensação de novidade, insegurança e receios... Mas algo mais forte me dizia que teria ali, naquele ano de 2004, uma experiência humana, profissional e o mais surpreendente: o que me levaria a percorrer os caminhos da Educação de Jovens e Adultos me trazendo até aqui.

“Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada.” A música de Vinícius de Moraes traduz a EJA “Colinas da Mantiqueira” (nome do condomínio citado) e muitas outras EJAS espalhadas pelo Brasil afora. Infelizmente, os locais destinados a se fazer a Educação de Jovens e Adultos muitas vezes ainda são locais inadequados para receber seu público que após um dia longo e árduo de trabalho não encontra na escola- galpão- igreja um ambiente confortável e iluminado para atender suas necessidades educacionais.

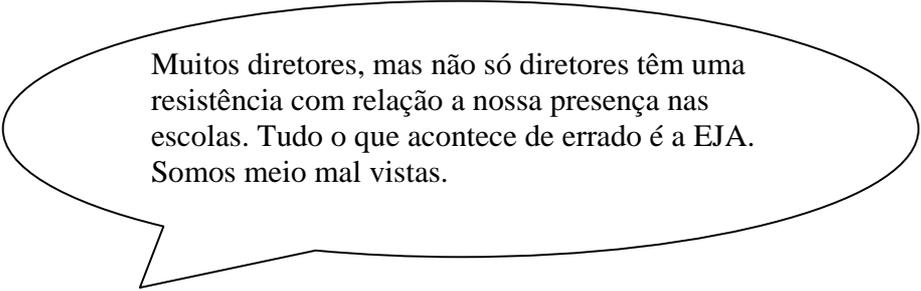
A EJA “Colinas da Mantiqueira” conjugava das características apontadas acima. O galpão que nos acolhia deixava os alunos praticamente expostos ao vento que fazia por ser um local alto e úmido. Os bancos eram aqueles de refeitório, porém grudados às mesas de madeira construídas pelos próprios alunos. Durante o dia funcionava ali o refeitório de todos os funcionários da construtora.

Diante do quadro frio que desenhava o espaço físico da EJA contrapunham-se as experiências e a interação com o grupo vividas e estabelecidas durante o ano letivo de 2004, as quais ficaram presentes na minha memória e na dos alunos, muitos dos quais me procuram até hoje.

O primeiro dia de aula foi algo bem diferente dos meus outros costumeiros. Fui recebida pelo engenheiro responsável pela obra que me apresentou a ala masculina, construiu as regras ali mesmo com eles com relação ao horário das aulas e a importância da frequência. Quando o engenheiro saiu, fiquei ali, à frente do grupo, sem saber por onde começar. Olhares atentos de ambos os lados, resolvi iniciar meu discurso sobre como nós produzimos escrita e leitura através de uma saída momentaneamente piagetiana!

A parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a construtora funcionava da seguinte forma: a SME se encarregaria de manter o professor e o vínculo com a sede da Educação de Jovens e Adultos e a construtora oferecia o “espaço” para as aulas.

Dessa forma, a reunião com a direção responsável pela EJA do município e com os demais professores ocorria em uma sede central, semanalmente. Ali, eram trazidos os problemas das escolas, pois era uma única diretora para todas as unidades escolares. As outras salas de EJA do município funcionavam dentro das escolas de ensino fundamental regular, o que na opinião da professora Naná que trabalha em uma das nossas escolas pesquisadas lamenta que:



Muitos diretores, mas não só diretores têm uma resistência com relação a nossa presença nas escolas. Tudo o que acontece de errado é a EJA. Somos meio mal vistas.

A fala da professora ilustra bem o que de fato se resumiam as reuniões semanais na sede da EJA: todos os professores tinham algo a dizer sobre o “corpo estranho” que se sentiam dentro das escolas de ensino fundamental regular. Além disso, os professores tinham ainda nesse horário que realizar entrega de pedido de merenda, pedido de material de limpeza, solicitar carteirinha de passe escolar dentre outras coisas.

Eu é que me sentia um “corpo estranho” nas reuniões, visto que, nada fazia sentido para a minha realidade. Primeiramente, o espaço apesar de inadequado, só era utilizado como refeitório durante o dia, não tínhamos merenda, a limpeza era realizada pelos próprios alunos e o transporte até o galpão-escola se dava em alguns passos porque o dormitório dos alunos era ao lado.

Ainda no início do período letivo após a avalanche burocrática de solicitações e urgências, o assunto foi a data de entrega do planejamento e não o convite a “pensar na elaboração do mesmo” para cada realidade.

SILVA (2007) coloca que dessa forma “o currículo é simplesmente uma mecânica”. (p.24). E dando forma a essa mecânica, os professores já se organizaram e dividiram as tarefas. Tal como uma fábrica, cada um teria sua produção determinada: quem iria digitar, quem iria recolher o dinheiro para o xerox, quem iria xerocar e assim, o planejamento do ano letivo de 2004 para a Educação de Jovens e Adultos ficaria pronto dentro do prazo estipulado pela direção.

Como nos adverte OLIVEIRA (2007) um dos mais problemáticos desafios no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos é romper com as propostas e as abordagens utilizadas na modalidade, mas que se referem às crianças da escola regular. Confesso que foi a partir dessa primeira reunião em que se dividiram funções para a entrega do documento burocrático que surgiram minhas questões iniciais de pesquisa que ao longo de meu trajeto foram revisitadas e organizadas de outra maneira.

Recém chegada ao grupo, nada fiz do que silenciar minhas questões e pagar a “vaquinha” do xerox procurando entender a lógica daquilo tudo.

Fui conversar com uma das professoras que fazia parte do grupo e que também posteriormente colaborou para a pesquisa com sua entrevista. Nina me explicou que todo o processo de planejamento se dava com base em uma “folhinha” que a direção havia entregado há tempos com o conteúdo a ser distribuído durante os bimestres e etapas e que eu não precisaria me preocupar porque o planejamento daria conta dos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

Nesse sentido, para ALVES (2004) “a concepção de currículo como guia curricular é redutora, na medida em que privilegia a dimensão produto do currículo” (p. 39)

Ao lado do vento e do frio na EJA “Colinas da Mantiqueira” aconteciam calorosas discussões sobre o garimpo no Brasil, com base nos relatos de Sérgio. Escutávamos todas as noites os causos que Seu Francisco trouxera das muitas regiões em que vivera por nosso país, seguido de seus desenhos perfeitos na lousa para ilustrar os seres dos causos contados.

As minhas perguntas iam aumentando e idéias brotavam por todos os lados. Diante das questões que os alunos me colocavam durante as aulas era impossível para mim, acreditar que o planejamento realizado daquela forma pudesse contribuir para aqueles homens cheios de saberes. “Ou seja, um currículo formal precisa, em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola.” (ibid, p. 48)

Nesse meio tempo formulava minha pergunta inicial de pesquisa para a produção do projeto que levava em conta, o que para o momento, me interrogava continuamente:

- De que maneira elaborar um planejamento negociado entre alunos-professores que possibilite a valorização das experiências dos alunos?

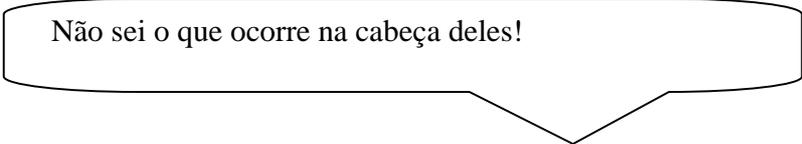
O tempo passava, o banheiro adaptado ficou pronto e pudemos também usar o fogão que preparava as marmitas dos alunos para fazer chocolate quente. Nessa parte da cozinha contava com a ajuda do Luís que cuidadosamente acendia a luz antes de eu entrar, visto que havia sido contemplada certa vez com a visão de um rato. Luís gostava de poesias e decidimos então realizar um recital. Após, muitas leituras, os alunos escolheram as poesias preferidas e passamos a organizar o nosso evento de fim de 2º semestre.

Providenciei um gravador (o mesmo que fora usado nas entrevistas) para que pudessem escutar suas vozes e ver se a altura da voz iria ficar adequada para os ouvintes. Com mais um tempo de trabalho, o recital estava pronto para acontecer. Convidei amigos, a direção, supervisão e o engenheiro responsável pela parceria.

A noite foi um sucesso! Como despedida pedíamos que cada visitante pegasse um pincel e tinta e pintasse as paredes de nosso galpão com desenhos. Até o engenheiro entrou na pintura (o detalhe é que eu não o comuniquei previamente da nossa idéia colorida!)

De volta às nossas incolores reuniões semanais com o grupo EJA, sucederam-se seqüências de semanas para discutir a dificuldades dos alunos, a nota vermelha, o planejamento que não “andava”, que tudo tinha que ser muito reduzido, simplificado e etc...

Evidenciava-se uma falta de conexão entre os professores e seus alunos. Para os professores ficava o enigma apontado pela professora Néa, do 1º segmento:



Não sei o que ocorre na cabeça deles!

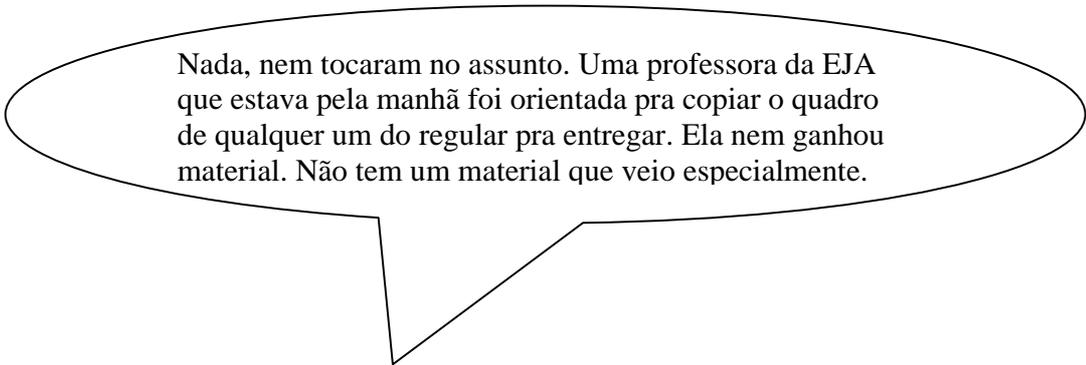
Posteriormente, como já disse, tive a oportunidade de ingressar na rede estadual de ensino atuando na área de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos. A cena na rede estadual se repetia quanto à inserção na modalidade. Até aquele ano, um professor titular de cargo não poderia escolher sua carga completa na EJA, conforme discutiremos no decorrer do trabalho.

Na rede estadual, para meu pânico, as aulas do período noturno têm a duração de *quarenta e cinco minutos*. Estruturam-se nessa lógica, gavetas com suas disciplinas e os alunos automaticamente, abrem e fecham suas gavetas-matérias e etc.

Para mim, um outro lado do caminho da EJA a desbravar: de uma experiência polivalente para “virar especialista”, de uma convivência de três horas diárias para uma convivência disciplinar que se divide em seis professores.

Alteram-se desta maneira, as relações espaço-tempo: o sistema que antes municipal até a quarta-série passando o encargo para o Estado de 5ª a 8ª série. O município que de certa forma garantia uma unidade do grupo EJA nas reuniões semanais para o sistema estadual que dilui essa preocupação permanecendo a modalidade como uma sombra dos outros segmentos que ocupam a cena cotidiana escolar regular.

De volta a cena, logo no início do ano letivo, o planejamento. Como tinha acúmulo de cargo, não participei da reunião na escola estadual no período que abrigava a maior parte dos professores. Porém quando chego no período da tarde, e pergunto pelas orientações dadas, Ana, colega de trabalho e participante da pesquisa me responde tranquilamente:



Nada, nem tocaram no assunto. Uma professora da EJA que estava pela manhã foi orientada pra copiar o quadro de qualquer um do regular pra entregar. Ela nem ganhou material. Não tem um material que veio especialmente.

O que Ana nos relata é que “essa tendência” de reproduzir na EJA o que é feito no regular para crianças “está, lamentavelmente, configurando-se em muitas administrações municipais e estaduais.” (ARROYO apud SOARES, 2006, p.21)

Com as leituras durante o mestrado, as observações e experiências como professora estadual e coordenadora municipal da EJA pude me certificar o quanto a modalidade necessita de estudos pertinentes às suas mais específicas questões que lhe são inerentes e a própria discussão do papel que representa numa sociedade como a nossa.

Nota-se também, que quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos faz-se um paralelo imediato com a palavra “alfabetização” numa tentativa de construir uma imagem da modalidade ancorada:

num paradigma compensatório que acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. (DI PIERRO apud SOARES, 2008, p. 95)

Conforme já evidenciado, a possibilidade de imersão nas diferentes esferas (municipal-estadual) contribuiu para que optasse por realizar um estudo do tipo etnográfico, numa abordagem qualitativa. Sabemos que a entrada da etnografia nas pesquisas do campo educacional, na década de 70, foram a priori conflituosas por não se ter claro o que era afinal realizar uma pesquisa etnográfica em educação e por se fixar inicialmente na descrição exaustiva das atividades e cenas do cotidiano escolar. Todavia, o início da década de 90 mostra que as dificuldades apresentadas foram vencidas e os trabalhos possibilitaram visitar os problemas e incorporar suas contribuições.

Sendo a etnografia um modo de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudos sobre a sociedade e a cultura, estes implicam em certos requisitos que não precisam ser feitos por um pesquisador de questões educacionais, dizemos então que “o que se tem feito, pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que nos leva a concluir que fazemos estudos do “tipo etnográfico” e não etnografia no seu sentido restrito”. (ANDRÉ, 1995, p.28)

Entendemos então que esse tipo de pesquisa busca novas formas de ler a realidade, permitindo reconstruir as relações que nela se configuram, e no nosso caso, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Diante das leituras sobre estudos curriculares busquei suporte na perspectiva pós-crítica de currículo para a qual se torna:

impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as da aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. (SILVA, 2007, p. 147)

Além das leituras citadas acima, a aproximação com as leituras de FOUCAULT através do Grupo de Estudos durante o mestrado sob a orientação da Professora Doutora Alexandrina Monteiro permitiram inclusive reconhecer que: “o que nos interessa descobrir já está lá; basta saber ler”. (VEIGA-NETO, 2007, p.105) E ainda complementar FOUCAULT apud VEIGA-NETO, *ibid*, p. 105 “então, é tomar o texto menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais pelos contatos com a superfície que ele mantém com aquilo que o cerca, de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida.”.

Esse texto colocado pelo autor pode aqui ser entendido como o currículo escolar. Um texto fossilizado dentro de uma lógica epistemológica, na qual minha pergunta de pesquisa não busca olhar para sua origem, mas sim olhar para seus efeitos dentro de uma possível leitura da realidade.

Os leitores escolhidos para esse trabalho foram um grupo de professores tanto municipais- (segmento I) quanto estaduais- (segmento II) distribuídos em duas escolas dentro do mesmo bairro, no município onde a pesquisa se desenvolveu.

Com o propósito de situá-los pretendo aqui realizar um breve retrato do grupo pesquisado, das escolas e da técnica escolhida para a imersão no campo: as entrevistas semi-estruturadas.

A escola municipal está no bairro desde 2000 e desde seu início já oferece a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, além das salas de fundamental de ensino regular. À noite funcionam três salas nas quais para cada uma existe um professor polivalente responsável.

A entrada acontece às dezenove horas e a saída às vinte e duas horas. Normalmente, a merenda é servida logo no início durante vinte minutos e logo após, iniciam-se as atividades até o final do período.

Em sua maioria, os alunos moram no mesmo bairro caracterizado desde a sua formação por receber contingentes de migração nordestina.

O município atende o segmento I da modalidade que se estende de 1ª a 4ª série. A nomenclatura utilizada são as etapas. (sei que não é hora, mas gostaria de evidenciar a carga etimológica da palavra utilizada para a garantia da linearidade). Então, a 1ª etapa corresponde à 1ª série, a 2ª etapa, uma 2ª série e por fim, a 3ª etapa que agrupa 3ª e 4ª séries.

Existe retenção em todas as etapas que são anuais e percebi que muitos casos são considerados “crônicos” para os professores, isto que dizer que são reprovados há mais de quatro anos na mesma etapa.

Duas das professoras estão na escola desde seu início e uma exercia funções administrativas na Prefeitura retornando para a escola e iniciando sua atividade docente no ano de 2005.

Já, a rede estadual se encarrega pelo segmento II da modalidade na escola pesquisada: de 5ª a 8ª série.

Com raras exceções, os alunos que freqüentam a escola estadual são procedentes da escola municipal, visto que a distância entre as duas é mínima. A escola estadual está no bairro há mais de vinte anos e caracteriza-se por ser uma escola de grande fluxo de diretores. Atualmente, está com a mesma equipe gestora há quatro anos.

É uma instituição que atende majoritariamente salas de ensino regular durante a manhã e a tarde. Durante a noite existem apenas quatro salas da Educação de Jovens e Adultos perto de dez salas que comporta cada período. O horário de entrada é às 19:00 h com limite de tolerância de dez minutos. Diferentemente do que acontece na escola municipal, a merenda não é servida logo na entrada e sim existe um período de intervalo, às 21:00 h até às 21:20 h para essa função.

A nomenclatura na rede estadual é tratada por termos que tem a duração de um semestre. Assim temos: o 1º termo, equivalente à 5ª série, 2º termo, 6ª série, 3º termo, 7ª série e o 4º termo que corresponde à 8ª série. A retenção se dá igualmente em todos os termos.

Quanto aos professores contrastando com o que acontece na escola da rede municipal, há um fluxo expressivo a cada semestre que se inicia e mesmo dentro do semestre. Como veremos no capítulo 2, as aulas da modalidade são em sua maioria atribuídas aos OFAS – (ocupação função atividade), os quais acabam “cobrindo” o que aparece.

As aulas por se tratarem de professores especialistas nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte têm a duração de quarenta e

cinco minutos com a parada para o intervalo. Sendo assim, acontecem três aulas antes do intervalo e duas após o término da merenda. Não existe um professor de Educação Física, pois os alunos maiores têm a dispensa da matéria e os menores escapam não frequentando as aulas. Normalmente apresentam uma declaração de próprio punho alegando trabalho como aprendiz.

Em ambas as escolas, a parte externa não é nem um pouco interessante permanecendo o cinza como cor dominante nas construções.

ANDRÉ (1995, p.30) coloca que para a imersão no campo, no meu caso, para com o início das entrevistas com os professores, é necessário fazer uso de um plano de trabalho aberto e flexível, no qual o foco da investigação possa ser continuamente reavaliado e repensado. Para tanto, fiz uso do que a autora descreve como uma entrevista semi-estruturada<sup>1</sup> “que se desenrola a partir de um esquema básico (...) que permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (id, p. 34)

Durante sete meses procurei realizar as entrevistas, que como poderão perceber sofreram variações por envolver um número grande de sujeitos. Quero dizer que com as três professoras do município realizei entrevistas individuais em suas casas, as quais colaboraram além de tudo para alguns quilos a mais na balança, pois sempre era recebida com fartos cafés da tarde.

Obviamente que da primeira para a última entrevista desenvolvi o que autora acima acredita ser “a importância da prática, da habilidade desenvolvida pelo entrevistador para conseguir ao mesmo tempo manter um clima de atenção e interesse pela fala do entrevistado, enquanto arranja uma maneira de ir anotando o que é importante.” (p. 37)

O uso do gravador era inicialmente colocado para os sujeitos da pesquisa como sendo fundamental para as transcrições na íntegra que foram realizadas. Procurava deixar bem claro que o gravador seria mais um recurso exclusivo de minha parte para retomar o que fosse necessário. Coloquei também que teriam liberdade suficiente caso quisessem lê-la após a transcrição e retirar o que achassem necessário. Todos os sujeitos preencheram o termo de consentimento da pesquisa no qual apresentava o que buscava compreender.

Com o grupo de professores especialistas estaduais, as entrevistas ocorreram da seguinte forma: uma coletiva que envolveu os professores de Matemática, História e Geografia, e com os professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências e Arte foram realizadas individualmente em suas casas.

---

<sup>1</sup> Em anexo.

A entrevista coletiva foi fantástica! Apesar de estarmos na escola, vale dizer que era o fim do ano letivo de 2007. Aqueles dias em que a “papelada” já havia sido entregue e os professores estavam ali para cumprir o horário. Já sabendo dessa oportunidade estava com o gravador na bolsa e previamente já havia comentado com o grupo de que eles seriam colaboradores para a pesquisa.

Neste dia, os professores estavam a vontade ao redor da mesa: uns tomando chá, outros bordando e assim, a entrevista se sucedeu de forma que um complementava o outro, discordavam entre si, elaboravam eles mesmos novas questões.

Entre diversas leituras e discussões com a Professora Doutora Alexandrina Monteiro e a percepção da banca de qualificação frente aos dados busco compreender neste trabalho: **Como se configuram os desenhos curriculares da Educação de Jovens e Adultos nos segmentos I e II à luz dos discursos que atravessam as falas de um grupo de professores que atuam na modalidade?**

Para tanto, o trabalho em sua estrutura é indisciplinado. Os desenhos curriculares aqui são entendidos como texto e discurso que pronunciam o currículo como construção social para “além dos muros escolares”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 53)

Interessa-nos então compreender os desenhos curriculares da Educação de Jovens e Adultos revisitando as trilhas, atalhos e muitos dos caminhos na contramão que a modalidade se (re) fez, no capítulo 1: *Por entre pedras e atalhos da Educação de Jovens e Adultos: uma reescritura da atualidade.*

Logo, apoiados na discussão de FOUCAULT sobre os regimes de verdade buscamos compreender “como se chega a se o que é” (LARROSA, 2002, p.20) frente à Educação de Jovens e Adultos percorrendo enunciados-Verdade que fazem da modalidade um “lote vago” (ARROYO apud SOARES, 2008, p. 95) em nosso país. Assim, o capítulo 2 traz: *Outras histórias: seus poderes e perigos.*

Por fim, o capítulo 3: *Na travessia do Currículo-Verdade para o Currículo-Experiência* procura problematizar a concepção predominante de currículo apoiada na fragmentação do conhecimento numa lógica cientificista, seqüencial, linear e disciplinarista que busca a homogeneidade dos saberes e dos sujeitos jovens e adultos. Desse modo, os alunos chegam “vazios” na escola para serem “preenchidos” pelos tais conhecimentos Verdadeiros passíveis de acumulação.

Costuramos os desenhos curriculares ao longo dos capítulos para pensar em possibilidades e formas de olhar para novos desenhos. Conto assim, com Cecília Meireles para quem:

Houve um tempo em que minha janela se abria para um chalé. (...)

Houve um tempo em que minha janela dava para um canal. (...)

Houve um tempo em que minha janela se abria para um terreiro (...)

Houve um tempo em que minha janela se abria sobre uma cidade que parecia feita de giz (...)

Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor. Outras vezes encontro nuvens espessas (...) e eu me sinto completamente feliz.

Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem diante de minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

Que cada leitor ou leitora encontre em cada janela-capítulo fontes inspiradoras para a criação de outros desenhos curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

## **1. POR ENTRE PEDRAS E ATALHOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REESCRITURA DA ATUALIDADE**

O objetivo deste capítulo é situar algumas cenas do movimento educacional brasileiro no que tange à sua difusão enquanto sistema pontuando fatos concernentes à Educação de Jovens e Adultos numa tentativa de reescrever a atualidade.

A Educação de Jovens e Adultos percorre pedras e atalhos num caminho descontínuo evidenciado por sua trajetória sócio-histórica marcada pelo descaso e a seletividade de nosso sistema educacional.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos iniciou-se com o processo de catequização e aculturação dos indígenas, e posteriormente dos escravos negros, pelos jesuítas. A eles além da preocupação de divulgar o evangelho, ensinavam-lhes os ofícios necessários às atividades que a economia colonial requeria.

Acreditava-se que a conversão dos indígenas à fé católica e a repressão dos escravos negros aos deuses africanos trariam êxito fundamental na tarefa da colonização portuguesa. Segundo PAIVA (1973) a irrisória tentativa de educar os adultos tinha como fundamento “um progressivo abrandamento das resistências aborígenes e de suave, mas persistente penetração nas barreiras étnicas e culturais, transformando ferozes antropófagos em cristãos submissos e obedientes”. (p. 57)

Com a reforma de Pombal de 1759<sup>2</sup>, os jesuítas foram expulsos do Brasil e impedidos de continuar seus “métodos” educativos. Com isso passaram a se ocupar do ensino das elites com os objetivos propostos pela Companhia de Jesus no final do século XVI.

A expulsão dos jesuítas e a conseqüente desorganização do sistema de ensino produzido por eles fizeram com que as ações educativas referentes ao campo da educação de adultos perdessem o pouco espaço que lhes tinha sido oferecido.

Durante o Império, com o desenvolvimento da economia brasileira encontramos escolas noturnas amparadas pelo Regimento de 1854 que previa a criação de escolas para adultos sempre que uma escola de segundo grau possuísse dois professores.

---

<sup>2</sup> Sobre a reforma de Pombal (1759) vide a contribuição de Laerte Ramos de Carvalho.

O interessante é notar como a iniciativa da abertura das escolas de adultos variavam nas suas justificativas:

Por exemplo, o presidente Abel Graça do Pará ao criá-las em 1871, colocava entre suas vantagens a delas permitirem que os escravos recebam alguma instrução, o que é de grande alcance na época em que os poderes públicos trabalham na importante obra de emancipação do elemento servil, no Maranhão, entretanto, ela deveria servir para que o homem do povo compreendesse melhor seus direitos e deveres e para que amenizassem os costumes, em outras partes estas iniciativas estiveram ligadas ao ensino profissional (PAIVA, 1973, P. 167)

Infelizmente, as iniciativas das escolas criadas na década de setenta não lograram êxito, sendo extintas por não contarem com demanda suficiente para freqüentá-las e por, nas palavras dos Presidentes das Províncias, não produzirem benefícios esperados. Vale ressaltar que essa questão da demanda persiste até hoje. Muitas salas da EJA são fechadas se não se matricularem um número mínimo de alunos repetindo-se assim as justificativas apontadas desde a década de setenta, mas também se incluem outras que variam desde a manutenção do prédio, energia elétrica, professores, merenda e etc...

Voltando a 1870, somente as escolas da capital do Brasil são mantidas por serem as mais freqüentadas e além delas, as salas das casas de detenção, nas quais a freqüência se fazia obrigatória.

Apesar da primeira Constituição Brasileira de 1824 sob fortes ecos de influências européias garantir a instrução primária e gratuita obrigatória a todos os cidadãos (entenda-se que aos adultos também) nada foi realmente efetivado permanecendo a distância do papel para ações efetivas de cunho liberal. Sobre essa questão Beisegel afirma que:

(...) no Brasil, na colônia e mesmo depois nas primeiras fases do Império (...) é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção colonial (...) que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante esse período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas da população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem. (BEISEGEL apud DI PIERRO, 2000).

Com a vinda da família Real Portuguesa ao Brasil é exigida uma nova demanda educacional para atender a aristocracia. No Primeiro Reinado publica-se o Ato Adicional que promovia a descentralização do ensino elementar, autonomizando as províncias com competência

para legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la”. (PAIVA, 1972, p. 92)

Dessa forma, na Primeira República encontramos o descompromisso da União em relação ao ensino elementar ocasionado pela Constituição de 1891 que consagrava a concepção de federalismo, na qual a responsabilidade pelo ensino elementar ficava a cargo das Províncias e Municípios. Sem recursos orçamentários para tal função, as Províncias e Municípios não lograram êxito nas suas tentativas de implementação de reformas educacionais, as quais foram propostas em grande número.

Terminamos o Império, com 82% da população com idade superior a cinco anos sem escolarização e sendo assim, a educação dos adultos pouco se desenvolveu durante o Império e grande parte do período republicano.

A constituição de 1824 estabelecia a renda como base eleitoral, logo excluía a maior parte da população do processo político. Entretanto, nenhuma restrição era colocada com relação à instrução porque afinal de contas, éramos uma população de 80% de analfabetos que circulavam não somente nas massas populares e a pequena burguesia, mas se estendia até à alta nobreza e a família real. O saber ler e escrever não era condição requerida para votar ou ser eleito.

Já, a partir de discussões no final do Império, quando os setores médios da sociedade desejavam participar das decisões políticas, entra em cena a Lei Saraiva, na qual fora estabelecido pela primeira vez à restrição ao voto do analfabeto. Portanto, manteve-se o critério da renda conjugado agora a mais um critério: dominar as técnicas de leitura e escrita.

Fica claro assim que as classes dominantes encontraram desde lá novos mecanismos de seleção capazes de excluir os escravos libertos e a classe trabalhadora tendo na instrução um instrumento de ascensão social. Por conseguinte, a Constituição Republicana eliminou a seleção pela renda, mas considerou adequado manter a seleção pela instrução. (Por que será?). A valorização da instrução como instrumento de ascensão social contribuiu para a origem do preconceito contra o analfabeto, enquadrado como um indivíduo incapaz. Pois afinal, quem poderia ter acesso a instrução?

De acordo com PAIVA (1973), até o final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto, pois a maioria da população encontrava-se nesta situação. Assim, “nesse tempo, o não saber ler não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a

perspicácia, a inteligência do indivíduo; não o impedia de ganhar dinheiro, ser chefe de família, exercer o pátrio poder, ser tutor”. (P. 83)

É somente quando a instrução passa a ser um mecanismo de exclusão e de ascensão social (friso: aos que a ela tem acesso) é que o analfabetismo passa a ser identificado como incompetência. E como vemos este sentido passa a se incorporar e se difundir amplamente por todo o país até ser possível esbarrarmos com ele hoje no século XXI.

No final do Império sistematiza-se o parecer-projeto de 1882, de Rui Barbosa que organizou o primeiro diagnóstico da realidade educacional brasileira relativo ao ensino elementar. Rui Barbosa traçou também um paralelo entre as despesas gastas com educação e gastos militares: para a educação 1,99% e para as despesas militares 20,86% das despesas totais do Império.

O parecer-projeto de 1882 foi certamente muito importante durante o Império porque trouxe à luz dados sobre a formação dos professores, construção de escolas, despesas com o ensino público, a defesa do ensino laico e preocupações qualitativas com relação ao ensino. Vale ressaltar, entretanto, que o mesmo autor do parecer-projeto se colocou com posição contrária ao voto do analfabeto, porém defendia que:

a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo, inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. (OCRB, vol. X, t.I, 1883, www.nea.usp.br)

Nas palavras de PAIVA, 1973, p.77 “acreditava ele que a restrição ao voto do analfabeto provocaria um maior interesse público pela difusão da instrução”. O que de fato não aconteceu: a restrição ao voto do analfabeto, não promoveu a difusão do ensino, mas assegurou a restrita ampliação das bases eleitorais!!!

As elites brasileiras retornando de seus estudos europeus encontrando aqui o estado lastimável do ensino e, além disso, os imigrantes que vinham de países nos quais a educação era um meio para a ascensão social fortaleceram suas exigências no que se refere à instrução. Nota-se que nas regiões de imigrantes europeus a difusão do ensino ocorreu de forma diversa de outras regiões do país.

Desse modo, considerando o maior deslocamento econômico para o Centro-Sul do país vemos os estrangeiros levantarem a bandeira da educação como meio de ascensão social criando

seus próprios sistemas de ensino. Os dados estatísticos mostravam que as taxas de atendimento ao ensino público e privado eram mais altas nas áreas de imigração européia.

Em contraste, nota-se no Nordeste que a decadência econômica fez crescer as lutas entre grupos locais oligárquicos que sedimentaram relações paternalistas favorecendo o conformismo e a apatia, de modo que as oportunidades para a difusão da educação engatinharam a passos lentos demais.

Conforme já apontado, o parecer-projeto de Rui Barbosa elucidava a precariedade do nosso sistema de ensino e a problemática da falta de profissionais para a atuação nos quadros do magistério. Nas últimas décadas do Império, os Estados tentaram manter escolas de formação para professores que tiveram vida curta visto a precariedade do funcionamento das escolas e a falta de atrativos para a carreira docente. (algo que se repete nos dias atuais)

### **1.1 Limpeza da Pátria: varrendo o analfabetismo**

O Brasil, no pós-guerra, encontrava-se como um dos países líderes nas taxas de analfabetismo, dados estatisticamente elaborados pelos Estados Unidos. Dessa forma, é possível afirmar que:

No Brasil, um fator sempre muito presente na justificação dos apelos em favor de um melhor sistema de ensino ou de campanhas em favor da educação de adultos tem sido a importância atribuída à posição e ao prestígio do país no plano internacional, no “concerto das nações”, onde os brasileiros desejavam vê-lo colocado entre os países cultos. (PAIVA, 1973, p.20)

Na efervescente onda de “nacionalismo” vivida em nosso país no pós-guerra, a tentativa de estar entre os “países cultos” parecia algo conflituoso diante dos números apontados pelos Estados Unidos.

Sendo assim, discursos apoiados no centro do “combate à chaga do analfabetismo” ganharam força passando a ser ouvidos e veiculados por diferentes sujeitos em suas posições sociais. Exemplo maior desta posição é a do médico Miguel Couto que comparava o sistema de ensino ao da higiene considerando o analfabetismo como “cancro que aniquila nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime.” (PAIVA, 1973, p. 28)

Esses discursos proliferaram-se não somente no Brasil, como também em diferentes partes do mundo.

BARTON (1994) discute o assunto procurando mapear os mais extravagantes discursos sobre o tema. Vejamos um trecho que embora longo mereça transcrição, proferido por Robert Fullford, líder do Financial Times do Canadá:

Like a germ that learns to enjoy penicilin, illiteracy consumes all the armies sent to fight it. . Depending on how you count them, adult illiterates make up anywhere from a tenth to a fifth of the Canadian population. We have no reason to think their number is shrinking, and some reason to fear that is growing.....social evil....illiteracy is caused..... The remedy.<sup>3</sup> (1988)

A mídia britânica também apoiava os discursos sobre o analfabetismo sempre vistos na ótica da doença e do crime. Numa entrevista para a televisão, o Arcebispo de Canterbury afirmou que os distúrbios de uma cidade do interior da Inglaterra eram devidos aos caminhos do analfabetismo, da delinqüência e do comportamento desonesto.

Seguimos com diversos segmentos da sociedade expondo o analfabeto como doença social. No Brasil, a “limpeza da pátria” intensifica-se quando o capitalismo permitiu percebê-la como instrumento de ascensão social.

O analfabetismo como a grande chaga nacional estampado em números e as disparidades de atendimento nas diferentes regiões do país mobilizam movimentos favoráveis à difusão do ensino, visto como um dos principais elementos do progresso da nação e a garantia de que se ampliassem as bases eleitorais.

De fato, esses movimentos para a difusão do ensino popular não podem ser vistos de maneira ingênua e sob a ótica de um caráter humanitarista, mas sempre ligados às tentativas de sedimentação ou recomposição das estruturas sócio-econômicas e políticas.

Nesse processo, temos de um lado, profissionais saídos do jornalismo, como Fernando Azevedo e Lourenço Filho do ensino normal pretendendo lutar pela bandeira da difusão do ensino elementar enquanto de outro lado:

A defesa, por vezes acentuada do caráter social e mais aberto da escola às classes populares preocupava sobremaneira os setores oligárquicos (...) querendo reter exclusivamente valores e crenças do passado, os representantes da

---

<sup>3</sup> Tal como um germe que aprende a apreciar penicilina, o analfabetismo consome todos os exércitos enviados para combatê-la. Dependendo de como vocês os contam, os adultos analfabetos constituem-se em qualquer lugar a partir de um décimo a um quinto da população do Canadá. Não temos motivos para pensar que seu número está a diminuir, e algumas razões para temer que estão a crescer...mal social...o analfabetismo é causado. O remédio. O texto original de BARTON (1994, cap.2)é o que segue: An introduction to the ecology of written language.

oligarquia imputarão a pecha de “comunistas” aos defensores dos princípios liberais na educação. (NAGLE apud PAIVA, 1974)

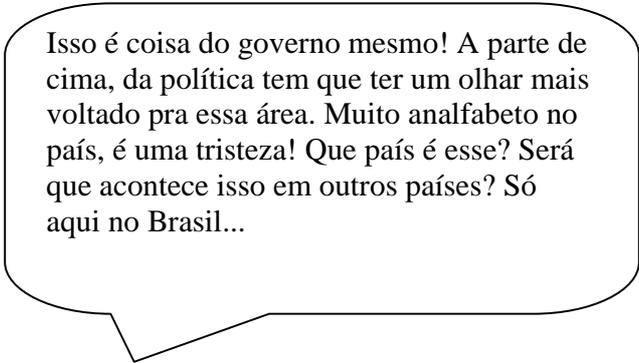
A década de 20 oportunizou debates sobre os rumos da educação do ponto de vista qualitativo ao mesmo tempo em que os setores oligárquicos preocupavam-se com a ameaça do desequilíbrio eleitoral provocado pelos movimentos que almejavam a difusão do ensino às classes populares.

O grupo interessado na difusão do ensino dá seqüência aos debates e produz novas estatísticas avassaladoras sobre a falta de atendimento escolar pressionando o Governo Central a estabelecer medidas efetivas no que tange o âmbito nacional. Delimitam-se então as responsabilidades da União e dos Estados para com a difusão do ensino: a primeira deveria se encarregar do pagamento dos professores e ao Estado caberia o fornecimento dos prédios escolares, a residência da professora, material escolar e, por conseguinte, se comprometer com a aplicação de 10% de sua receita na instrução primária e normal.

Todas essas questões estariam parcialmente resolvidas se não fosse a negação do Congresso em aprovar o orçamento para tais fins. Fica evidente desde então que:

A negação de recursos para a instrução testemunha o fato de que o Congresso, conservador, não a tomava (a educação) como área prioritária. (...) A negativa sugeria que - a ampliação das ofertas de educação popular era vista como uma ameaça potencial ao equilíbrio eleitoral (PAIVA, 1973, p.102)

Tempos depois, os caminhos se entrecruzam pelas palavras quando a professora polivalente Nina que atua com o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos em uma das escolas pesquisadas nos diz que:



Isso é coisa do governo mesmo! A parte de cima, da política tem que ter um olhar mais voltado pra essa área. Muito analfabeto no país, é uma tristeza! Que país é esse? Será que acontece isso em outros países? Só aqui no Brasil...

A preocupação com a limpeza do analfabetismo-analfabeto intensifica-se no Estado Novo (1930). Se até então consagrávamos a concepção de federalismo, a qual possibilitava a forte

influência dos poderes oligárquicos locais e regionais vemos nesse período o ensejo pela defesa do “nacionalismo”.

Vargas pretendia fortalecer a Nação com um todo apoiando o Estado para que assumisse o dever nacional no quesito Educação.

Essa “preocupação” nacionalista tem suas explicações de cunho político: a necessidade de intensificar os projetos desenvolvimentistas no país requeria qualificações mínimas aos trabalhadores para efetivar os projetos com qualidade e de certa forma acomodar as tensões que se consolidavam entre as classes sociais nos meios urbanos.

Durante o Estado Novo as decisões sobre a educação brasileira assumiram caráter estritamente político e a ideologia pretendida com a difusão da educação deveria se pautar dentro do espírito da disciplina, tornando-se obrigatória a Educação Física, o Ensino Cívico e o Ensino Religioso destinado às classes menos favorecidas.

Como uma primeira tentativa de “limpeza da pátria” através da “preocupação” do governo federal vemos entrar em cena através da Constituição de 1934, o Plano Nacional de Educação. Sua função era delimitar as funções da União, Estados e Municípios no que tange às medidas educacionais.

É através dessa Constituição que se prevê que o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória deveria se estender aos adultos num processo focado para a recuperação de valores perdidos como a religião, a família e obviamente, a pátria.

A onda de “limpeza da pátria” conjugada às necessidades desenvolvimentistas é amparada também pelos ideais da UNESCO. Criada em 1945 com o objetivo de denunciar as extremas desigualdades dos países do mundo, no pós-guerra, colocava a necessidade de que as nações “microcéfalas” encarassem a educação de adultos como forma de desenvolvimento e progresso da Nação de maneira a garantir a participação no quadro geral das “nações cultas”.

Do mesmo modo, a UNESCO ensejava o “mito” da alfabetização, o qual nas palavras de GNERRE (2003, P.44)

Trata-se de uma perspectiva de extrema valorização dos aspectos positivos da alfabetização, vista como passo central num processo de “modernização” dos cidadãos.

A alfabetização seria o passo decisivo para que grandes massas mergulhadas nas culturais orais abandonassem valores e formas de comportamento “pré-industrial”, se tornassem mais disponíveis para processos de industrialização e cooperassem de forma ativa no processo de expansão do poder do Estado.

Sob o impacto das propostas da UNESCO iniciam-se as atividades do Serviço de Educação de Adultos (1947), como braço do Ministério da Educação e Saúde<sup>4</sup>, que “tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos”. (HADDAD, 2000, P.111)

Certos de que a “limpeza da pátria” seria o grande salto rumo ao desenvolvimento do país organizam-se formas de implementação para o combate ao analfabetismo-analfabeto. Por consequência, é criado o Fundo Nacional do Ensino Primário que regulamenta e prevê que 25% do orçamento deveria se destinar ao Ensino Supletivo objetivando erradicar a grande chaga.

Assim, com a inserção do termo Educação de Jovens e Adultos na Constituição de 34 e assegurado o orçamento propriamente destinado ao segmento é que o campo firma-se como problema de política pública nacional apoiado na preocupação desenvolvimentista da Nação como um todo.

## **1.2 Sobre a Campanha: a sujeira colocada embaixo do tapete**

O Ministério da Educação convoca todos os delegados dos Estados e territórios para sistematizar as idéias para o funcionamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEEA) realizando o I Congresso Nacional de Educação de Adultos.

Nesse clima de combate ao analfabeto, o Congresso permitiu a troca de experiências até então isoladas destinadas aos adultos em diversos Estados. Além disso, revisitaram a experiência de Paschoal Lemme<sup>5</sup> e a reforma em 1928, no Distrito Federal no que se refere ao material didático que pela primeira vez havia sido especificamente destinado aos adultos.

---

<sup>4</sup> O próprio termo: Ministério da Educação e Saúde carrega consigo relações entre higiene e educação escolar. Sugerimos leitura para essa temática: FRAGO, A .V.; P.L.M (orgs). Higiênismo y educación (ss.XVIII-XX). Áreas, Revista de Ciências Sociales, n.20,2000.

<sup>5</sup> A reforma de 1928 liderada pelo professor Paschoal Lemme não é comentada nos trabalhos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos. Os ideais propostos pela reforma conjugavam o movimento da Escola Nova e propunha cursos de continuação e aperfeiçoamento para adultos. Eram cursos que procuravam atender sua clientela e possibilitavam oportunidades de emprego visto as necessidades inerentes a economia informal da época. A experiência no DF ancorada em ideais de esquerda marxista foi muito importante na história da educação brasileira, por ser a primeira experiência extensiva destinada aos adultos e por seu caráter político. Paschoal Lemme foi levado à prisão quando ainda estava na organização dos cursos sendo o primeiro profissional da educação preso por suas atividades educativas.

Não havia posição que contrariasse a necessidade de iniciar uma Campanha Nacional para uma população com 55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais.

O Serviço de Educação de Adultos tinha como uma de suas funções centrais a coordenação da Campanha que teve seu início em 1947 fundamentando-se na lógica apoiada pelo Estado Novo: “se queremos produção devemos contar com trabalhadores mais capazes”.

O lançamento da Campanha primeiramente tinha como foco uma ação “extensiva”, isto quer dizer, alfabetizar grandes contingentes (o que a faz carregar consigo o codinome “fábrica de eleitores”) e como segundo grande foco uma ação em profundidade, capaz de ampliar as possibilidades de capacitação profissional através de cursos.

É certo afirmar que uma de suas grandes críticas, dentre várias, foi o fato de centrar-se apenas em sua ação extensiva, ao ensino das técnicas elementares de leitura e escrita colaborando para um contingente de semi-alfabetizados. Seu segundo foco não chegou a ganhar espaço muito menos interesse por sua efetivação.

A direção da CEAA inicialmente ficou a cargo de Lourenço Filho que deixava transparecer o preconceito ao analfabeto visto como um ser “que não pode estar no corrente da vida nacional”.

Desenha-se assim o slogan da Campanha: “Ser brasileiro é ser alfabetizado!”. Diante das concepções que ensejavam as ações da CEAA a interpretação que se tinha (e se tem) desse fenômeno enfocava o analfabetismo como causa e não como efeito da situação social, cultural e econômica do país carregando a crença de que o indivíduo não alfabetizado não tem condições de elaborar mentalmente e de forma lógica discursos e práticas concernentes à vida social.

Entre pedras e atalhos encontramos hoje diluídos fragmentos dessa crença permeando a investida do Governo Federal apostando no trabalho voluntariado no que se refere à Educação de Jovens e Adultos e a máxima: adote um analfabeto e faça sua parte como bom cidadão possuidor de uma cultura letrada, lógica, racional e de prestígio social. Novamente – uma campanha que se repete!!!

Essa grande marca associada ao trabalho com a Educação de Jovens e Adultos começou a percorrer esse sentido do “voluntariado” desde a República. A intenção que se destacava-destaca era a de que iniciativas autônomas (clubes, associações e etc) poderiam recrutar através do trabalho solidário, futuros eleitores!

O trabalho voluntariado rondando o segmento intensifica-se nos idos dos anos 40, quando se propõe que a população como um todo participasse para resolver a grande chaga.

Também de outra forma foi possível formar quadros para atuar com o “contingente a ser lapidado”: o Departamento Nacional de Educação em parceria com a Fundação Getúlio Vargas promove um curso sob a orientação da professora Noemy Silveira Rudolfer, da cadeira de psicopedagogia do adolescente e do adulto, um curso sobre fundamentos e metodologia do Ensino Supletivo.

O mito da alfabetização e automaticamente o preconceito contra o analfabeto vão ganhando novos desenhos, cores e formas através dos diferentes sujeitos e seus discursos sobre o assunto. Segue aqui um trecho que nos parece bem apropriado para elucidar a discussão:

(...) o analfabeto se sentia rejeitado por um grupo que é socialmente superior – o dos que lêem, pois ele conhece sua situação de marginalismo e sabe que socialmente, “conta pouco”, que é uma espécie de zero cujo valor só se revela à direita dos que sabem ler. Nenhum grupo social deseja analfabetos, “mas tem que suportá-los se eles existem”: a arma da defesa contra os parias será, então o desprestígio daqueles que se é obrigado a tolerar e que se submetem, dependentes... (PAIVA, 1973, P. 185)<sup>6</sup>

Os primeiros anos da Campanha (1947-1950) contribuem para o aumento das classes, matrículas e a tiragem de materiais de leitura. Entretanto, a partir de 1954, as dificuldades transparecem: a questão não resolvida dos profissionais envolvidos no campo educacional sem qualificação, problemas com pagamentos dos professores que abandonavam dia-a-dia as atividades. Junta-se a isso a falta de orçamento, ou melhor, do planejamento financeiro para as ações advindas do movimento.

As dificuldades são acentuadas ano a ano. Os dados enviados ao Serviço da Educação de Adultos passaram a ser forjados por falta de fiscalização dos cursos, como podemos perceber através da fala do representante do Amazonas:

Somos daqueles que crêem ser, e adiantamos não ser pessimismo ou exagero nosso, 70% das informações constantes nos boletins mensais da Campanha, provenientes do interior do Estado, de natureza fictícia, em virtude da falta de fiscalização desses cursos como também de outros fatores que, por falta de dados comprobatórios, nos furtamos a declarar. (PAIVA, 1973, P.194)

---

<sup>6</sup> Sobre a questão da supremacia que a escrita representa é indiscutível a colaboração de GNERRE, M. em seu livro: *Linguagem, Escrita e Poder*. (2003), pela Editora Martins Fontes.

Estamos fazendo referência à fala de um representante do Amazonas na década de 50. Caminhos são percorridos através das décadas e podemos dizer que ainda é possível encontrar nos sistemas municipais, estaduais de ensino e programas federais relativos à Educação de Jovens e Adultos dados fictícios para se manter uma sala aberta e alunos-fantasmas sobrevoando carteiras escolares.

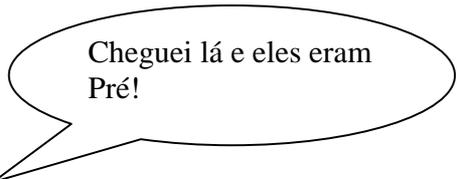
Torna-se insustentável manter as críticas que a CEAA promoveu nos seus anos de atuação (1947-1963). Formalizando sua roupagem quantitativa e seu rótulo “fábrica de eleitores”, o que poderia estampar, apesar de sua precariedade foram os números: no Censo de 1940 carregávamos os índices de 55% de analfabetismo no país que caíram para 49, 31%, em 1950 e para 46,7%, em 1960.

No auge de seu declínio (1958) acontece o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (RJ), no governo de Juscelino Kubitschek que esperava a definição de novos métodos e programas voltados para a educação dos adultos visto que seu governo apostaria em fazer “cinquenta anos em cinco”.

A “preocupação” do governo mais uma vez era criar um paralelo entre a Educação dos Adultos e desenvolvimento econômico.

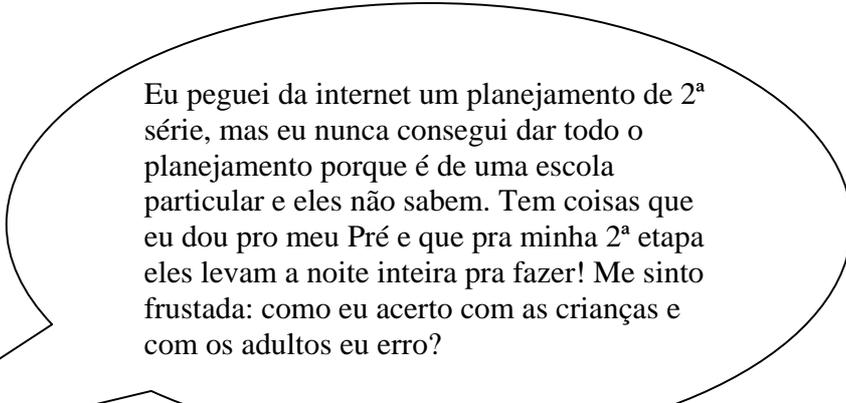
O Congresso elucidou muito dos problemas advindos com as ações extensivas propostas pela CEAA e percebem que o que haviam feito até então era reproduzir o ensino das crianças, arraigados na crença de que o adulto analfabeto era “percebido como ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária.” (PAIVA apud HADDAD, 2000).

Essa transcrição é emblemática de uma concepção que ronda o universo escolar das escolas que atuam com a EJA. Para a professora Néa do primeiro segmento da EJA, no município da pesquisa sua impressão sobre os alunos configura-se desta forma:



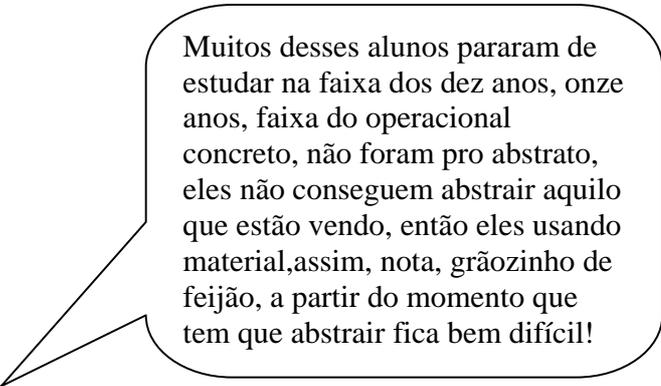
Cheguei lá e eles eram Pré!

E completa:



Eu peguei da internet um planejamento de 2ª série, mas eu nunca consegui dar todo o planejamento porque é de uma escola particular e eles não sabem. Tem coisas que eu dou pro meu Pré e que pra minha 2ª etapa eles levam a noite inteira pra fazer! Me sinto frustrada: como eu acerto com as crianças e com os adultos eu erro?

A tentativa de traçar paralelos e semelhanças para as maneiras de como os adultos concebem o ensino, suas práticas e relações contrapondo-as para com as crianças ultrapassa os muros das esferas municipais . A professora Aimé, que trabalha com o 2º segmento da EJA percebe que:



Muitos desses alunos pararam de estudar na faixa dos dez anos, onze anos, faixa do operacional concreto, não foram pro abstrato, eles não conseguem abstrair aquilo que estão vendo, então eles usando material, assim, nota, grãozinho de feijão, a partir do momento que tem que abstrair fica bem difícil!

As falas das professoras que atuam na modalidade em diferentes esferas elucidam a citação de PAIVA apud HADDAD, 2000 apontada acima que ainda é vista pelos professores como uma das tensões que mais afligem o trabalho no cotidiano com a EJA.

Em meio aos fins de Campanha e talvez por obrigação de explicar o desapontamento pelas ações propostas nos anos de sua implementação, Lourenço Filho, responsável pela direção da CEAA escreve um artigo intitulado: “O problema da educação dos adultos”, no qual defendia a idéia de que a capacidade de aprendizagem dos adultos era menor que a das crianças.

Novamente os caminhos se entrecruzam com relação aos desafios que a Educação de Jovens e Adultos ainda enfrenta no cotidiano escolar. O artigo escrito por Lourenço Filho data de meados do século XX e as entrevistas dos professores do início do século XXI.

As discussões promovidas pelo II Congresso Nacional de Educação de Adultos acabaram por delinear novos passos com relação ao analfabetismo. A elaboração da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo pretendia localizar suas ações em pequenos e poucos pólos que

servissem de análise experimental para constituir-se numa futura política nacional com relação à educação dos adultos.

Nasciam então, cinco projetos determinados pelo Congresso e escolhidos os municípios de funcionamento através dos ... deputados locais! Em outras palavras, o período que antecede ao Golpe Militar (1964) caracteriza-se pela necessidade de inserir a população adulta na vida política do país como uma sustentação para propostas que possibilitariam a formação de novos quadros de contingentes eleitorais.

A idéia dos pólos era intensificar a busca por novos métodos educativos e integrar a população local para suas atividades. A busca por novos métodos e a idéia de se focar regiões para o desenvolvimento das atividades exerceram influências sobre programas de educação popular surgidos no país entre os anos de 1958- 1963. Dentre os programas e campanhas que envolveram a Educação de Jovens e Adultos nesse período, destacam-se:

- Movimento de Educação de Base, estabelecido em 1961 com o apoio do governo federal;
- Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 61;
- Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE;
- Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal e por fim, em 1964, o Programa de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, com o apoio de Paulo Freire.

Todas essas investidas extensivas de se promover a “erradicação do analfabetismo” carregavam consigo o mito da alfabetização e a supremacia da escrita para o desenvolvimento social, o que segundo M. RAHNEMA apud GNERRE, 1988 problematiza:

Estas campanhas, que muitas vezes foram concebidas pelos privilegiados da escrita, foram quase sempre caracterizadas por um estado de espírito de cruzada (...). Seus inspiradores as conceberam como cruzadas de caráter quase maniqueísta e redentor. No quadro daquelas campanhas encontramos referências constantes a vergonha que constitui o analfabetismo. (...) Uma operação de caridade que devia quase que impor dignidade às categorias inferiores da população que viviam mergulhadas na vergonha da oralidade.

A atuação da Igreja tornou-se efetivamente presente no governo de Jânio Quadros. Surge então o Movimento de Educação de Base que pretendia instalar escolas radiofônicas pelas regiões Norte, Nordeste e Centro- Oeste.

A intenção primeira de Jânio era ampliar o número de eleitores na zona rural porque fora eleito sem poder contar com a máquina eleitoral a sua disposição. Dessa forma necessitava abrir espaços para combater as oligarquias rurais. Desenvolve então junto à Igreja um amplo programa educacional para o homem do campo nas regiões emergenciais já citadas.

Para assegurar o controle dos votos nas áreas urbanizadas realiza também um convênio junto a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) desenvolvendo outro movimento nacional denominado: Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) que não se efetiva devido a sua renúncia.

O período que sucede a renúncia de Jânio Quadros é marcado por instabilidades e de certa forma por uma efervescência ideológica sendo representativa a contribuição dos grupos cristãos.

A coluna vertebral que sustentava esses movimentos continha o pensamento social cristão: “pretendiam todos a promoção do homem, sua conscientização e emergência na vida política brasileira através de uma ação pedagógica não- diretiva.” ( PAIVA, 1973, p.251)

Destaca-se o pensamento do professor pernambucano Paulo Freire que partia de uma visão cristã de mundo encaixando o nacionalismo com o despertar da consciência do povo, relação que defendia em seu método propondo que o processo de alfabetização não se desvinculasse da conscientização.

Os resultados de seu método começam a aparecer e Freire recebe um grupo de paulistas para treinamento e futura aplicação em Osasco. Logo, o governo pernambucano utiliza-o largamente por todo o Estado.

Além disso, o governo do Rio Grande do Norte estabelece o primeiro projeto-piloto de forma extensiva na cidade de Angicos (diga-se de passagem, cidade natal do governador).

Experiências diluídas aqui e ali sem um eixo central que partisse do governo federal. O grupo de estudantes católicos ligados a UNE tenta, sem êxito, uma verba com o Ministério da Educação que viabilizasse um plano de educação de adultos sob a coordenação da esfera federal.

Com a troca do Ministro da Educação para Paulo de Tarso, a proposta de um plano nacional volta à cena e é aceita.

O PNA - Plano Nacional de Alfabetização seria implantado através de projetos-pilotos distribuídos por todo o país. Tendo como instrumento central o método de Paulo Freire, o PNA coloca sua meta: alfabetizar cinco milhões de brasileiros até o ano de 1965. Para tanto, o governo

federal asseguraria os recursos financeiros e a assistência técnica ficaria sob a tutela dos sindicatos e entidades estudantis.

Iniciam-se os cursos de treinamento para a formação dos coordenadores, dos alfabetizadores e tamanha foi a procura e interesse do voluntariado. Sem ser ainda instituído em ato oficial já conseguira a mobilização necessária para sua organização e implementação dos pólos.

Em janeiro de 1964, o PNA recebeu recursos para a compra do material e equipamento necessário para o deslocamento nos locais de funcionamento nos municípios.

Mais uma vez, a vida curta dos movimentos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos tem o seguinte desfecho:

Tudo estava sendo preparado para a inauguração oficial do programa (...), num grande comício no dia 13 de maio (dia da libertação dos escravos) na praça principal de Caxias, com a presença do Presidente da República. As atividades foram suspensas no dia 2 de abril, sendo o PNA extinto pelo decreto nº 53.886 do dia 14 do mesmo mês. (PAIVA, 1973, p. 258)

Observa-se nesse período o silenciamento progressivo das atividades destinadas à Educação de Jovens e Adultos como “forma de abrandamento das massas” com vistas a novas propostas impostas pelos militares e grupos conservadores e nesse sentido, a EJA “remava contra a corrente”. (novamente!)

### **1.3 Abram-se as cortinas para mais um número na Educação de Jovens e Adultos: a Cruzada ABC**

O clima instalado nos últimos meses de 63 e início de 64 apontavam para o novo jogo que estava por acontecer: romper e extinguir todos os movimentos e programas de até então, perseguir e exilar seus principais idealizadores.

Por conseqüência, entre os anos de 1964 a 1966, a Educação de Jovens e Adultos sai de cena, não ocupando espaço algum no Ministério da Educação, enquanto a “grande chaga” ainda assombrava os altos índices de analfabetismo no país.

A UNESCO novamente reitera seu pedido aos países membros para que colaborassem com as “nações microcéfalas” desenvolvendo programas educativos. Paralelamente ao pedido da UNESCO junto à necessidade política de não perder o setor da Educação de Jovens e Adultos no

processo de sedimentação do regime militar, esboça-se a implementação de mais uma experiência extensiva no campo, nos fins de 1966: a Cruzada ABC.

A Cruzada da Ação Básica Cristã se diferencia dos outros movimentos e programas anteriores ao golpe por contar com a direção de evangélicos norte-americanos comprometidos com o novo governo “a não desenvolver atividades que contrariem os interesses do Brasil”. (PAIVA, 1973, P. 272)

Para tanto, inicia-se de forma tímida com uma experiência piloto no Recife por cinco meses, estendendo-se posteriormente para: Paraíba, Sergipe, Ceará, Alagoas, Rio de Janeiro e Guanabara.

Após os resultados satisfatórios da experiência inicial do Recife, o MEC assina um convênio com a Cruzada ABC em agosto de 1967, repassando fundos para que o programa alongasse suas atividades para âmbito nacional

O objetivo da Cruzada ABC era garantir a alfabetização básica (ABC!!) para um milhão de adultos num período de cinco anos e de acordo com o dicionário Aurélio (2004) o termo Cruzada significa uma “expedição militar que na Idade Média se fazia contra hereges e infiéis”. Nossa correspondência imediata seria: uma expedição militar feita contra os hereges e infiéis que no caso seriam os analfabetos.

Iniciada a onda de industrialização do Nordeste era preciso ajudar o analfabeto nordestino a acompanhar (entenda-se a produzir) para a região. E nesse clima de “ajuda” aos desvalidos, despreparados, (des) humanizados é que a Cruzada ABC lança mão da defesa do financiamento privado. Diante do slogan: “Educação não tem dono - é responsabilidade de todos”, indicado na Carta de Princípios (1958) firmam-se parcerias com Bradesco e igrejas evangélicas da Holanda e Alemanha.

Não esquecendo o papel fundamental da Cruzada ABC em criar condições para a sedimentação do novo regime político, esta procurou manter como uma de suas ações “generosas” a distribuição de alimentos. Dessa forma, os alimentos deveriam garantir a frequência nas atividades escolares aos alunos e aos professores voluntários serviriam como forma de pagamento. Evidenciam-se nessas práticas rotineiras ao campo da Educação de Jovens e Adultos a mesma falha nos caminhos percorridos: a falta de formação dos quadros técnicos e a saída para o voluntariado.

Durante os anos de atuação da Cruzada ABC (1966-1971) as críticas cresciam e as evidências de desvio dos recursos e falhas na comprovação dos gastos contribuíram para que perdesse sua respeitabilidade e obviamente dificultaram o acesso aos financiamentos privados.

O aspecto mais criticado pelos “técnicos em educação” foi a distribuição dos alimentos. O fato de ser coordenada por norte-americanos também sofrera repúdio por desconhecerem a realidade brasileira, além de sua preocupação com a alfabetização básica- ABC e seu caráter evangelizador. (por mais que esse caráter proselitista fosse negado).

O material didático elaborado para a Cruzada fora alvo de sugestivos ataques, principalmente pela inadequação ao perfil dos alunos e as idéias carregadas em suas páginas. Assim temos: *Ada dá o dedo ao urubu? Duvido. Ada dá o dedo à arara.*

Inicialmente, o primeiro material fora elaborado por uma comissão de professores da Universidade Mackenzie em São Paulo, patrocinados pela Confederação Evangélica do Brasil. Este se distanciava tanto dos adultos com relação aos seus conteúdos e da área do projeto piloto de Recife que a própria Cruzada optou por sua reformulação.

A nova tentativa de material tinha a intenção de trazer um diferencial, porém não logrou êxito. Elaborada dentro da perspectiva utilizada para as crianças (e ainda muitos o são) trazia novamente conteúdos completamente distantes dos interesses dos adultos. Frases como: Vovô vê a arara, ele viu o dedo eram comuns nas páginas da cartilha.

O problema maior quando posta em circulação foram as frases contidas nas idéias do material: *Ada dá o dedo ao urubu? Duvido. Ada dá o dedo à arara.* Primeiramente porque Ada não era um nome encontrado na região do projeto e segundo o regionalismo nordestino a expressão “dar o dedo” era interpretada como um gesto obsceno de tal forma que o urubu estava ligado a superstição e ao azar.

O mito da alfabetização<sup>7</sup> como responsável pelo desenvolvimento cognitivo e social de uma nação e as políticas de verdade constituídas nesse jogo produzem o “ideário de progresso”<sup>8</sup> (MASCIA, 2002) pregados pela cartilha da Cruzada ABC: uma vez alfabetizado, o aluno poderia duplicar seu salário. Detalhe: 73% dos alunos da Cruzada estavam desempregados!

Diante de todos os elementos apontados, *Ada possivelmente bicada pelo urubu* deixa seus últimos suspiros entre os anos de 1970 e 1971.

---

<sup>7</sup> A leitura do trabalho de TFOUNI, Leda (2005) complementa essa discussão.

<sup>8</sup> Ver contribuição de MASCIA, Márcia Aparecida Amador (2002).

A problemática persiste atualmente quando o assunto é material adequado para a modalidade de ensino. Nossas entrevistas indicaram que tanto as que atuam no 1º segmento que pertence a esfera municipal, quanto as professoras que atuam no 2º segmento atestam que:

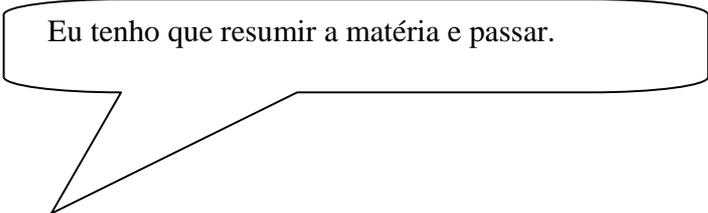
Tem muito pouco material! E eu me perguntava: que lugar o aluno consegue usar isso?

Ou mesmo:

A noite a gente usava o mesmo livro que usava durante o dia, do regular.

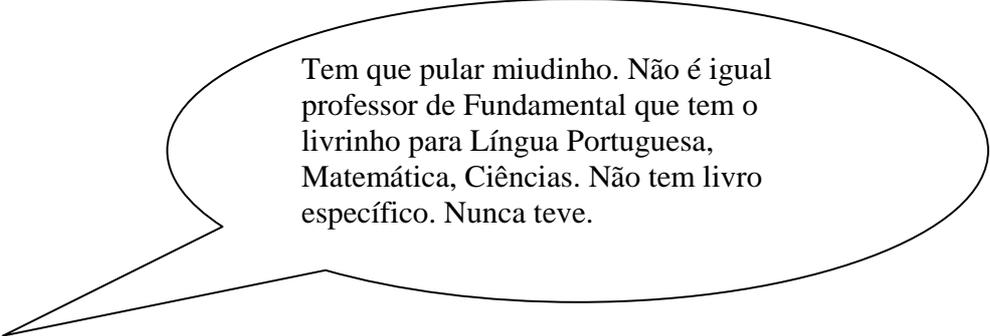
A fala da professora Naná, do 1º segmento da esfera municipal evidencia a falta de adequação do material para a realidade das salas de aula. Quando coloca: “que lugar o aluno consegue usar isso?” se refere ao material utilizado no município da pesquisa desenvolvido pela Ação Educativa, no ano de 1997. Já na esfera estadual que compreende o 2º segmento a fala da professora Ana nos conduz a um caminho confuso quando tratamos da modalidade em questão no nosso estudo. Essa problemática de se reproduzir o ensino das crianças para os adultos é marcada em sua fala quando aponta o uso que se faz do material existente na escola pesquisada no período diurno.

As escolas estaduais passaram a receber livros didáticos para a Educação de Jovens e Adultos no ano de 2007. Acreditando termos iniciado outras trilhas que nos pudessem conduzir para outros lugares vemos a fala da professora Ceci, que atua diretamente com o 2º segmento colocar a seguinte questão sobre os livros didáticos voltados para a EJA:



Eu tenho que resumir a matéria e passar.

A problemática da falta de material adequado para a modalidade foi constante nos encontros com nossas entrevistadas tanto da esfera municipal quanto da estadual que atuam com a EJA. A professora Nina que trabalha com o 1º segmento frisa esse vazio quando diz:



Tem que pular miudinho. Não é igual professor de Fundamental que tem o livrinho para Língua Portuguesa, Matemática, Ciências. Não tem livro específico. Nunca teve.

Nesse sentido, frases como as encontradas no material proposto pela Cruzada ABC continuam férteis e cada vez mais “inovadoras” nos quadros-negros das esferas que atuam com a modalidade em questão. *Ada dá o dedo ao urubu? Duvido. Ada dá o dedo à arara.*

#### **1.4 Hoje você é quem manda, falou ta falado, não tem discussão!**

**(Chico Buarque, 1970)**

O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado em 15 de dezembro de 1967, como fundação MOBRAL.

A idéia já desenvolvida pela Cruzada ABC de que a educação não tem dono, deve ser da responsabilidade de todos encontra aqui terreno fértil para a captação de recursos financeiros.

O MOBRAL é fruto de discussões de um Grupo Interministerial que pretendia colocar em prática o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos. O interesse pelo sentido político que a Educação de Jovens e Adultos representava faz com que o Plano atenda aos marginalizados do sistema escolar, ou melhor, em outras palavras: “aqueles que faziam do país,

motivo de vergonha nacional” para o general gaúcho Emilio Garrastazu Médici que pretendia em seu governo (1969-1974) realizar o milagre econômico. (que o povo nunca chegou a ver!).

Com o propósito de agregar diferentes esferas para atuar na extinção dos parasitas econômicos que impossibilitavam o país de tornar-se modelo de desenvolvimento, propagam-se os slogans: “ *Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto sede do saber*”. Ao contrário dos programas que cerraram suas cortinas por falta de recursos financeiros, o MOBREAL abre suas cortinas com muitos recursos e força espalhada por diferentes instâncias para sua implantação.

A preocupação do novo governo em controlar informações provenientes dos municípios em todo o país, bem como agir como um instrumento de segurança interna foi meticulosamente pensada pela direção do movimento (o economista Mário Henrique Simonsen) ao lado do então Ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho.

Quanto a sua estrutura de funcionamento (altamente controladora e centralizadora) contávamos com:

- Gerência Pedagógica do Mobral, a qual coordenava as diretrizes do movimento nas diversas escalas de subordinação,
- Coordenadores Estaduais: encarregados de fazer cumprir as ordens da Gerência Pedagógica e normatizar convênios com as comissões municipais,
- Comissões Municipais: executoras da campanha, as quais “laçavam” os alunos, formavam as “celas” de aula e contratavam os “alfabetizadores”.

Pelos slogans do movimento. percebe-se mais uma vez, a falta de preparo desse “alfabetizador”, pois se entende que qualquer pessoa que soubesse as técnicas rudimentares da leitura e da escrita seria responsável por domar alguma mão selvagem.

O material didático utilizado pelo Movimento Brasileiro de (des) Alfabetização ficou a cargo das empresas privadas fruto das propagandas no início de seu processo para conseguir mais recursos e parcerias para o extermínio dos parasitas econômicos. Similarmente a outras histórias já conhecidas em nossas páginas, o material elaborado tinha um caráter nacional que fora utilizado do Oiapoque ao Chuí, de forma indistinta. A questão da diversidade das regiões brasileiras em todos os seus aspectos nem de longe ganhava importância no material. Aliás, que seja dito: as necessidades pedagógicas ficavam para o segundo plano. Valia a máxima:

“informação é poder” (Caros Amigos, coleções fascículo 6) garantida pela sua estrutura altamente centralizadora.

Como vimos o movimento contava com uma estrutura que favorecia o empreguismo. Sendo assim, nos últimos anos de seu funcionamento surge por parte das empresas privadas que financiavam boa parte de seu desenvolvimento, denúncias quanto ao destino dos recursos financeiros e instaura-se uma CPI- Comissão Parlamentar de Inquérito para apuração dos gastos.

Por exemplo, para compreendermos melhor, numa época em que o salário mínimo não chegava a 1.000 cruzeiros, gastava-se 2.500 por analfabeto. Além disso, verificou-se que os índices de alfabetização utilizados para a ampliação dos recursos na área privada eram falsos.

Com o propósito inicial de extinguir o analfabetismo em dez anos, de maneira alguma se conseguiu operacionalizar esse milagre, muito menos o milagre econômico. O MOBREAL desempenhou com fantástica articulação sua função ideológica: conter qualquer ato de rebeldia ou contravenção às normas pregadas pela ditadura

### **1.5 Sacudindo a poeira e pulverizando programas de boa vontade.**

Com o fim do regime militar, o primeiro governo civil pós-64 rompe com a Fundação Mobral com a intenção de apagar as práticas relacionadas com a ditadura. Fora substituído pela Fundação Educar, já em 1985.

A nova Fundação apesar de herdar muitos de seus funcionários e sua estrutura burocrática buscou em menos de um ano reformular todas as suas diretrizes pedagógicas e princípios. Uma primeira mudança é que a Fundação Educar passa a fazer parte do MEC e tinha como responsabilidades:

articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. (HADDAD, 2000, p.120.)

Nos cinco primeiros anos da atuação da Fundação Educar vimos que se manteve com sua estrutura nacional produzindo materiais, porém seu ponto mais forte foi iniciar de maneira sutil o processo de descentralização para os estados e municípios na forma de convênios apoiando-os na implementação de seus projetos pedagógicos.

Aproximava-se o ano de 1990 - intitulado Ano Internacional da Alfabetização pela Organização das Nações Unidas. A expectativa de melhorias no âmbito da educação de jovens e adultos era grande. Entretanto, logo no início do governo de Fernando Collor de Mello, uma de suas primeiras medidas foi extinguir a Fundação Educar como um belo início de ano internacional da alfabetização!

O ano de 1990 é um ano chave para se entender algo que não fora negociado, planejado e cautelosamente estudado com responsabilidade: “a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios”. (HADDAD, 2000, P. 121)

Logo, aos conveniados e órgãos públicos, o choque foi grande: a partir de então, estes tiveram que caminhar com suas próprias pernas sem a ajuda da Fundação Educar.

Sabemos que a Constituição de 88 reconhece que a responsabilidade é do Estado em manter a EJA, como pública, gratuita e universal. Fazemos a leitura de que com isso o governo federal se desobriga de tal atribuição e do mesmo modo não encontramos também ações efetivas e concretas no âmbito estadual para essa questão. Afinal, de quem é a responsabilidade?

Diante de nossa nona posição no índice de analfabetismo do planeta e a possibilidade diante dos dados de se obter créditos internacionais, no ano de 1993, o Brasil elabora um Plano Decenal que fixava metas de acesso e progressão no ensino de jovens e adultos após compromissos fixados na Conferência Mundial para Todos.

Com a chegada do novo presidente Fernando Henrique Cardoso (1994) e sua reeleição (1998), o Plano Decenal ficou em algum “ciber-espço” para criar a nova LDB 9394, em fins de 1996. Salientamos que a nova LDB não trouxe nada de inovação no que concerne ao segmento. Pelo contrário, o que faz é colocar a EJA integrada ao ensino básico comum e diminuir no plano etário a entrada no segmento para 14 anos completos, no ensino fundamental e 18 no Ensino Médio.

Ainda no governo de FHC fora aprovada a Emenda Constitucional 14-96 que dá nova redação ao artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição e cria em cada Estado, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEB).

O objetivo do Fundo é redistribuir entre as esferas do governo estadual e municipal, verbas de acordo com o número de matrículas apresentadas no **Ensino Fundamental Regular**.

Por conseguinte, as matrículas registradas no ensino presencial da EJA foram impedidas de serem computadas para efeito de cálculo de fundo, portanto a distribuição de recursos não priorizou o segmento e focalizou seu emprego no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos.

Trocando em miúdos: o argumento para tal exclusão se referia a questão custo-benefício. Acreditou-se que investir na educação primária das crianças e adolescentes ajudaria a “prevenir o analfabetismo”.

Diante da situação apresentada, como os Estados poderiam assumir sua função descrita pela Constituição de 88? A saída de alguns estados e municípios para sustentar a demanda para o segmento foi o falseamento das estatísticas, isto é: declarando-se no censo escolar as matrículas de educação de jovens e adultos como ensino regular em classes de aceleração para estudantes com defasagem idade-série, modalidade esta passível de recursos. (DI PIERRO, 2005, P.124)

De fato, as políticas públicas no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990 dividem alguns traços que são, a nosso ver, a tendência à descentralização dos programas e recursos que não são coordenados pelo MEC e procuram como sempre os mesmos caminhos já trilhados sem sucesso pelos programas e movimentos que marcaram os conflitos e tensões da história do segmento.

A seguir, procuramos elencar alguns programas desenvolvidos entre 1996- 2002, os quais sustentam as características apontadas acima que nos permitem imaginar um grande labirinto percorrido constantemente pela EJA e passar sempre pelas mesmas vielas, atalhos e trilhas:

- 1996: Programa de Alfabetização Solidária (PAS), em Natal que se propunha em cinco meses a concretização do processo de alfabetização. Sustentado por parcerias entre empresas e universidades carregava consigo o slogan: “Adote um analfabeto” reforçando a idéia do analfabeto como alguém incapaz necessitando de adoção, tendo como posição assistencialista toda a ideologia do programa.

Os “alfabetizadores” poderiam ser alunos de universidades e mesmo os próprios alunos que após cinco meses podiam também alfabetizar. A cena da falha da formação do profissional que atua no segmento se repete. Pra onde nos leva esse labirinto?

Outra crítica acentuada que o PAS fez emergir foi a “relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvidos) e o Sul- Sudeste (desenvolvidos)”. (SOARES, 2004, P. 43.) Essa

relação se deu porque as regiões Sul- Sudeste deveriam supervisionar as ações nas regiões Norte-Nordeste.

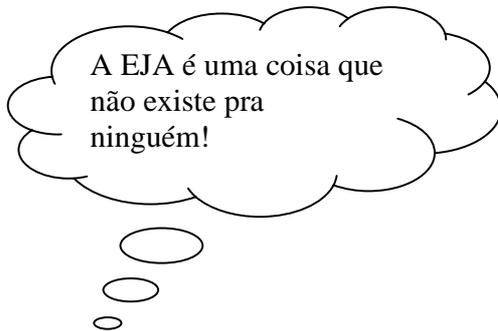
Ainda:

- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): estabelecem-se parcerias entre sindicatos e movimentos sociais (MST). Como proposta, garantir a alfabetização dos trabalhadores rurais em um ano de duração.

A lista incorpora ainda: MOVA (Movimento de Alfabetização), PLANFOR (Plano Nacional de Formação do Trabalhador), Fazendo Escola (2004) e Programa Brasil Alfabetizado (2007). Todos garantindo mão-de-obra voluntária e a força das palavras “parcerias” e “convênios”. Tal característica parece tão inerente à modalidade que é possível encontrar no site do Ministério da Educação, links que tratam especificamente dos conveniados por projetos dessa esfera.

Em dez anos de implementação do FUNDEB não foi possível responder às expectativas de expansão do Ensino Médio muito menos a garantia da qualidade de ensino. Assim, na tentativa de contemplar os “primos pobres” da educação: a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos cria-se o FUNDEF (2006) Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, regulamentado pela Lei 11. 494- 2007 que entrou em vigor a partir de janeiro de 2008. O novo Fundo passa a atender os dois segmentos citados, porém cria através de um outro mecanismo de exclusão, valores menores para a atribuição das matrículas de EJA. Logo, o argumento de que “um tratamento isonômico geraria estímulos à expansão da matrícula em níveis que colocariam em risco a própria viabilidade do Fundo”. (DI PIERRO, 2005, P. 127)

A posição marginal dentro das políticas públicas atuais é notada pela professora Ana envolvida com o 2º segmento da EJA quando desabafa:



Século XXI: conflitos e tensões marcam a falta de uma efetiva política pública de qualidade para essa modalidade que necessita de um processo de formação contínuo que não atuem como “panos quentes” emergenciais, ou com vistas à obtenção de créditos internacionais.

A partir dos anos 90 conforme apontamos os Estados e Municípios não tiveram alternativa a não ser se “responsabilizar” pela Educação de Jovens e Adultos. O que isso representou para essas esferas? Como os Estados se apropriaram dessa função? Como se encontram distribuídos pelos municípios atualmente? Como se organizam? Qual a (nova?) identidade da Educação de Jovens e Adultos?

## 2. OUTRAS HISTÓRIAS: SEUS PODERES E PERIGOS

“Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”  
(FOUCAULT, 2006, p.8)

No primeiro capítulo discutimos algumas das discontinuidades dos programas e movimentos envolvendo a Educação de Jovens e Adultos, bem como seu caráter utilitarista e assistencialista que mereceu- merece tratamento emergencial e fatídico às mudanças dos trajés geracionais.

Com o propósito de percorrer outras histórias da Educação de Jovens e Adultos pretendemos problematizar os textos constitucionais que permitiram regular a produção e disseminação dos discursos envolvendo a modalidade em questão. Para tanto, nos apoiamos em FOUCAULT, quando aponta que:

certamente os discursos são feitos de signos, mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (1972, p.64)

Temos claro que a empreitada de olhar para os documentos que foram construídos dentro de “regimes de verdade” (1995), não busca interpretá-los, mas buscar na singularidade da situação produzida as condições que permitiram sua existência. Ainda sob essa perspectiva, o autor coloca que: “Existem regimes de verdade que regulamentam a produção e disseminação dos discursos, pois a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.” (idem, 2008, p.14)

Partindo do pressuposto de que os discursos produzem e organizam a realidade, de que forma a materialidade dos textos constitucionais permitiram dizer a Educação de Jovens e Adultos? Concordamos que:

(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos (...) e sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 2006, p.8-9)

No contato com as professoras que concederam suas entrevistas, notamos que algumas regularidades enunciativas permeavam suas vozes independentes de atuarem com o primeiro segmento ou com o segundo segmento de EJA. Essas regularidades:

imputam ao discurso um efeito de sentido de regime de verdade produzidos no interior dos discursos, que não são em si mesmos nem verdadeiros nem falsos, mas que através de mecanismos discursivos, passam a ser entendidos ora como verdades ora como mentiras. (FOUCAULT, 1972, p. 12)

E de quais enunciados estamos falando? São eles: **ler, escrever e contar, suprir, qualificar para o trabalho e formação continuada do professor da EJA**. Isto quer dizer que não há como olhar para esses enunciados isoladamente, mas far-se-á fundamental inseri-los nos jogos que permitiram suas condições de existência. FOUCAULT (1972) nos alerta que: “o problema, na realidade, é saber o que os tornou possíveis e como essas “descobertas” puderam ser seguidas de outras que as retomaram, corrigiram, modificaram ou eventualmente anularam.” (p.57)

Desta forma, convidamos os leitores para as tramas dos jogos de verdade nas quais as regras não estão escondidas “atrás” dos documentos e muito menos se busca o que se queria ou quer dizer com isto ou aquilo, mas evidenciar as condições de existência, produção e distribuição dos saberes e poderes no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Em cinco de outubro de 1988 promulgou-se a nova Constituição do Brasil. Pela primeira vez, no artigo 208, a população jovem e adulta tem o direito assegurado à educação fundamental sob a responsabilidade dos poderes públicos que deveriam zelar por sua oferta gratuita e universal para àqueles que não tiveram acesso. Desde então, o analfabeto passou a ter direito ao voto. (direito ao voto, mas facultativo em sua opção de fazê-lo).

Posteriormente à aprovação da nova Constituição de 88, que reitera através do artigo 208, os direitos constitucionais da população jovem e adulta temos, no entanto, quase na mesma data,

a publicação de uma ementa de número 14 alterando a redação do artigo citado desobrigando a frequência obrigatória dos jovens e adultos para a escola.

Dessa forma, a Constituição de 88, em seu artigo 205 aponta como **dever do Estado e o direito de todos pela educação** (grifo meu), todavia abre possibilidades para a colaboração da sociedade. Vejamos: “*a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”.

Ao prever a colaboração da sociedade, a Legislação indica possibilidades de caminhar juntamente às entidades privadas para colocar em ação a modalidade de ensino. Aqui se expressa a “pincelada” da lógica da descentralização claramente fixada a partir dos anos 90. Podemos encará-la como a primeira entrada das futuras ações previstas dentro dessa ótica.

É importante frisar também a relação que Foucault tece entre os jogos discursivos e o momento histórico. FOUCAULT apud VEIGA-NETO (2007, p. 96) “usa a palavra *episteme* para designar o conjunto básico de regras que governam a produção dos discursos numa determinada época”. Sendo assim, através da episteme legitimam-se ou se proíbem regimes de discursos sustentados por ela.

De fato, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. (ibid, 2006, p. 10)

Dentro dessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 5.692-71 consolidou juridicamente o Ensino Supletivo em seu capítulo IV. Sob a confiança do coronel Jarbas Passarinho foram escolhidos nove membros que no prazo de sessenta dias encaminharam o projeto de lei ao Presidente da República.

No capítulo IV, intitulado “Ensino Supletivo”, temos inicialmente o artigo vinte e quatro que dita:

O ensino supletivo terá por finalidade:

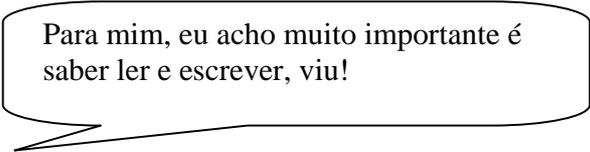
a) **suprir** a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria. (grifo meu)

b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Na seqüência, o artigo vinte e cinco trazendo:

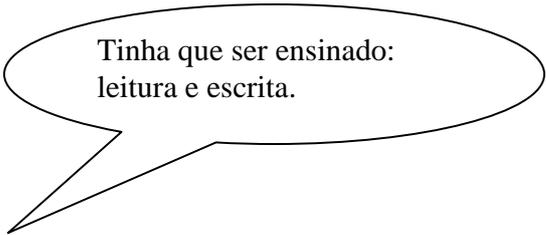
*O ensino supletivo abrangerá conforme as necessidades a atender, desde a iniciação o **ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional** definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização dos conhecimentos.* (grifo meu)

A professora Nina que trabalha com o 1ª segmento da EJA quando solicitada a dizer sobre quais os conhecimentos fundamentais que a escola de jovens e adultos deveria se ater recupera:



Para mim, eu acho muito importante é saber ler e escrever, viu!

Também a professora Ana, que trabalha no 2º segmento, da área de Letras compactua com a questão em jogo:



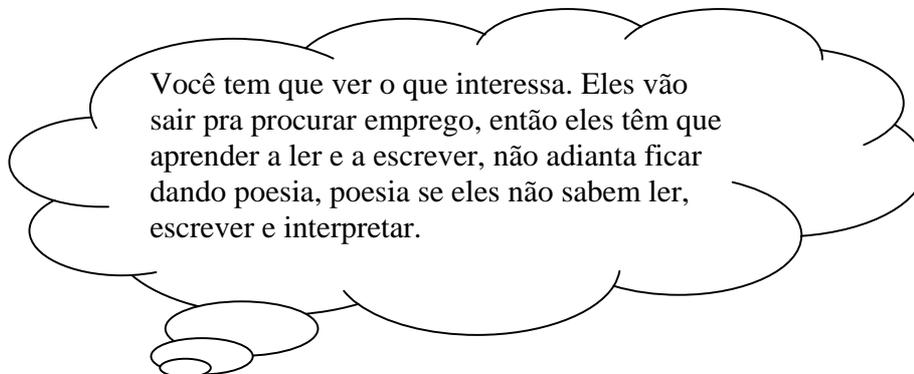
Tinha que ser ensinado: leitura e escrita.

O que significa a leitura e a escrita defendida pelas professoras? De que leitura e de que escrita a Educação de Jovens e Adultos necessita?

Podemos nos atrever a tecer algumas considerações amplamente enraizadas nos espaços escolares que tomam a leitura e a escrita como processos restritos e enclausurados ao domínio do código alfabético. Em outras palavras, o que se evidencia nas falas dos professores são a separação e superposição do processo de alfabetização (código) com relação ao processo de letramento, na tentativa de “suprir” os conhecimentos considerados Verdadeiros para essa modalidade.

Considera-se que o aluno da EJA precisa fundamentalmente construir quase que “a fórceps” o sistema alfabético e então alcançaria o domínio das habilidades de leitura e escrita requeridas pela nossa sociedade atual.

Esta concepção permeia os dois segmentos da EJA, entretanto vimos com mais freqüência aparecer nos depoimentos das professoras do segmento I. Assim, se posiciona a professora Nina:



A fala da professora Nina traz à tona a falta de discussões nos espaços escolares que acabam por conceber e entender a língua de uma forma reducionista fundamentando o trabalho da escola de jovens e adultos apenas para a decodificação do código alfabético.

Sobre esses dois processos (alfabetização- letramento) SOARES (2004) argumenta que:

existe a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização (...) e que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento-entendido este, no que se refere (...) à participação em eventos variados de leitura e escrita, o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (...) e o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões.

Já, o parágrafo 1º do artigo vinte e cinco detalha:

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

Em primeiro lugar, na 5.692-71, o Ensino Supletivo foi definido como independente do Ensino Regular, isto quer dizer que foi tratado como nível de ensino, pois na fala do Ministro da Educação acreditava-se muito na força de trabalho que seria de (formada) com o acesso a escolarização. Além disso, seus formuladores empregaram a idéia de “doutrina” para o Ensino Supletivo caracterizando a concepção tecnocrata de educação que zelava pelos princípios de racionalidade, eficácia e produtividade atendendo assim as orientações do governo militar. (algo como: Produzo, logo existo! Que me perdoe Descartes!)

O capítulo V da Lei que trata dos professores e especialistas trazia no artigo 32 a preocupação com o docente que atuaria no segmento:

*O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.*

Apesar de pregar o processo de escolarização dos adultos de forma neutra, o segmento ainda guardava consigo as marcas de sua história: tipo especial de aluno (o analfabeto produtor da vergonha nacional), o que nas palavras do general Médici ao encaminhar a Lei para o Congresso Nacional (20-06-1971) elucida sua intenção: “para que possa qualquer do povo, na razão dos seus predicados genéticos, desenvolver a própria personalidade e atingir, na escala social, a posição a que se tenha jus.” (HADDAD, 2000, p. 118)

Nota-se a questão da genética como produtora da posição social que o sujeito ocupa e acentua-se o esforço individual para alcançar a posição que se faça “jus”. Gostaríamos de retomar a incongruência do artigo 25 que zela pela especificidade dos alunos que compõem o nível de ensino, contrastando com a fala do Presidente que corrói a especificidade na condição de posição social “qualquer um do povo”.

## **2.1 A nova LDB: entre avanços e retrocessos**

Mais de três décadas depois da aprovação da 5.692-71 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de número 9.394-96 que traz a Educação de Jovens e Adultos de maneira resumida abolindo a “distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a EJA ao ensino básico comum.” (HADDAD, 2000, p.122)

O processo que se inicia nos anos 90 caracterizado pelo “enxugamento” dos gastos públicos e a descentralização dos encargos financeiros da educação parece que “enxuga” também a preocupação em garantir que a nova Legislação (9.394-96) operasse com mudanças significativas para a modalidade.

A grande mudança operada pela 9.394-96 foi a inserção dos jovens num segmento que antes (5.692-71) era destinado exclusivamente aos adultos, com o fim de incluir os jovens na modalidade de ensino assegurando oportunidades para aqueles que não puderam frequentar a escola na idade apropriada. Será que realmente é esta a proposta que averiguamos nos sistemas públicos que atendem a Educação de Jovens e Adultos? Quem são esses jovens que estão frequentando a escola noturna? Com a finalidade de percorrer os caminhos que nos levem às

respostas para tais indagações, os professores entrevistados tanto do 1º segmento quanto do 2º segmento apontarão seus conflitos e tensões vivenciadas no cotidiano escolar.

Gostaríamos de evidenciar que para a leitura da nova LDB (9394-96) compartilhamos com VEIGA-NETO (2007, p.105) que:

o que mais interessa, então, é tomar o texto menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca, de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo ele sustenta, reforça, justifica e dá vida.

Entre avanços e retrocessos, a nova LDB, no título V intitulado “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino” propõe em seu capítulo I a composição dos níveis escolares. Assim, temos:

Art.21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, fundamental e médio;

II - ensino superior

Aqui, se expressa um dos retrocessos: a educação de jovens e adultos acaba se diluindo dentro do ensino fundamental, o que na 5.692-71 ocupava sua posição como nível de ensino: “Do Ensino Supletivo” (capítulo V)

O acesso integral à seção V permitirá perceber apenas dois artigos referentes a EJA fazendo jus à fala de HADDAD (2000), logo no início deste item que coloca que a nova LDB traz de maneira resumida ações para a EJA.

Quanto a responsabilidade do Estado para com a educação pública afirma-se que deve zelar para a “oferta de ensino noturno regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.” (art. 4º, par. VII).

Com relação ao “acesso”, a nova LDB incluiu como vimos, os jovens a partir de 14 anos completos. cremos que esta decisão tão “bem pensada” procurou resolver os problemas com relação aos índices de escolarização abaixo da média no país. Sob fortes pressões dos órgãos de financiamento internacionais, ao incluímos os jovens na modalidade possibilitaríamos aumentar num tempo mais curto, a média de escolarização do país. Assim, teríamos os jovens arremessados em apenas dois anos para o término do ensino fundamental.

Primordialmente, são duas as questões neste documento de 1996 que fazem corroer ainda mais as especificidades próprias à identidade da Educação de Jovens e Adultos: a questão de estar dentro do corpo do ensino fundamental e o rebaixamento da idade para quatorze anos.

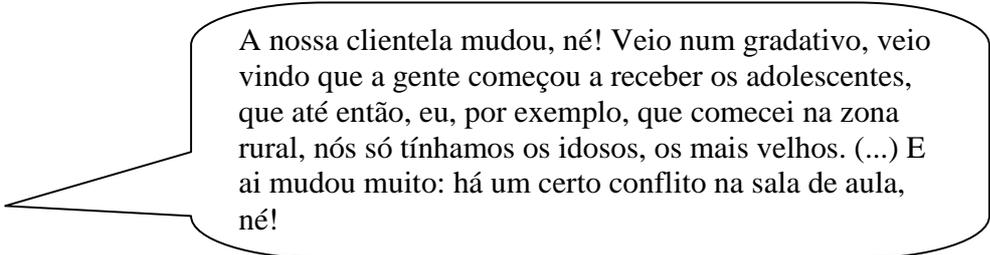
A saber, algumas incongruências aparecem com relação à definição do termo “jovem”. PELUSO (2003) em sua pesquisa de doutorado revisita o termo “jovem” no Estatuto da Criança e do Adolescente. Para tanto, traz o que o documento coloca sobre o termo **criança**: como a pessoa com até **doze anos** de idade incompletos, e **adolescente** como o sujeito **entre doze e dezoito anos**. Após os dezoito anos, considera-se os sujeitos como **jovens**.

Resta-nos crer que o termo empregado na LDB, de número 9394-06 encontra-se mal empregado. Por conseqüência, teríamos o “jovem” da LDB “caracterizado pela faixa etária dos 15 anos para a conclusão da EJA do ensino fundamental (ingresso aos 14) e 18 anos como conclusão da EJA no ensino médio (ingresso aos 16 anos)”. (PELUSO, 2003, p. 41)

Não é preciso aqui clarificar a distinção que se expressa entre os interesses dos jovens e adultos, suas expectativas e automaticamente, a escola que deveria ser oferecida para esses sujeitos. Entretanto, parece-nos que essa problemática do jovem inserido na modalidade não tem acirrado discussões, em nenhum âmbito (federal, estadual e municipal) sobre o novo perfil da EJA.

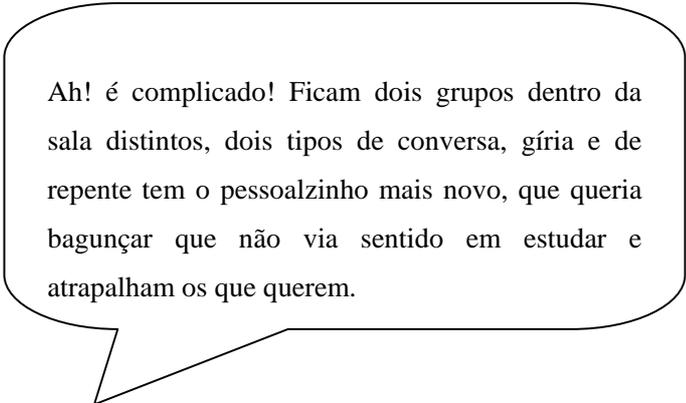
Em contraste, essa problemática encontra-se presente no depoimento dos professores que atuam tanto no primeiro segmento (1ª a 4ª série) tanto quanto no segundo (5ª a 8ª série).

A professora Naná do primeiro segmento quando solicitada a falar sobre esse processo de mudança relata:



A nossa clientela mudou, né! Veio num gradativo, veio vindo que a gente começou a receber os adolescentes, que até então, eu, por exemplo, que comecei na zona rural, nós só tínhamos os idosos, os mais velhos. (...) E ai mudou muito: há um certo conflito na sala de aula, né!

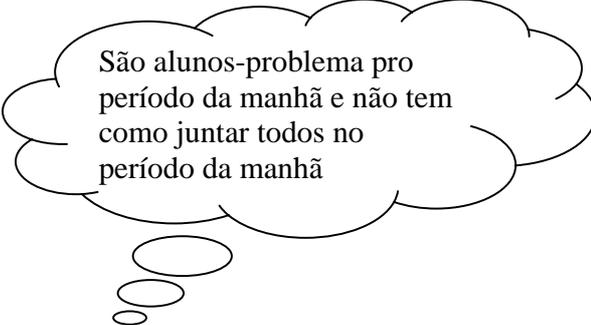
Já, a professora Ceci, da área de Ciências do segundo segmento coloca:



Ah! é complicado! Ficam dois grupos dentro da sala distintos, dois tipos de conversa, gíria e de repente tem o pessoalzinho mais novo, que queria bagunçar que não via sentido em estudar e atrapalham os que querem.

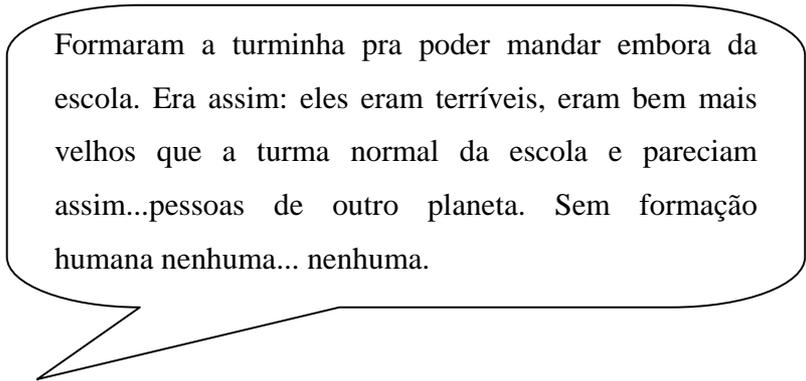
Como ficam esses distanciamentos em termos curriculares? Como garantir a permanência dos estudos proposta pela Constituição de 88 quando não se promove o pensar sobre as características para uma modalidade que “acolhe” os jovens arremessados de uma escola que lhes garantiu acesso, mas não a permanência com sucesso no ensino regular, tornando-se a EJA mais uma forma de correção da distorção idade-série, surgindo assim mais uma forma de exclusão: “os excluídos do interior”. (PATTO, 1990)

A fala da professora de Geografia do 2º segmento responde nossa indagação inicial de quem são os jovens que frequentam a EJA e o processo de exclusão ao qual fazem parte quando relata:



São alunos-problema pro período da manhã e não tem como juntar todos no período da manhã

Ou mesmo completa a professora Ceci:



Formaram a turminha pra poder mandar embora da escola. Era assim: eles eram terríveis, eram bem mais velhos que a turma normal da escola e pareciam assim...pessoas de outro planeta. Sem formação humana nenhuma... nenhuma.

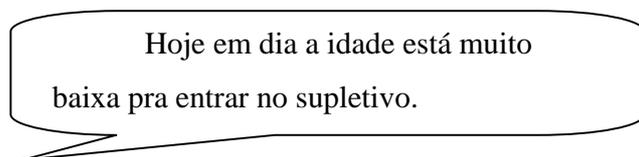
Discutir essa problemática nos faz repensar também as ações do ensino fundamental regular. A quantas andam as discussões sobre o perfil da EJA nos documentos oficiais, instituições de ensino e esferas governamentais? Como se garante permanência, oferta de uma educação para jovens e adultos que respeitem características e sejam adequadas às suas necessidades (itens assegurados pela Constituição de 88) quando não se tem claro o que significa a EJA? E afinal, interesses, características e necessidades de quem? Dos jovens ou dos adultos?

HADDAD discorre sobre a questão da homogeneização dos sujeitos e frisa que:

Os balanços da literatura sobre a educação de jovens e adultos no Brasil mencionam que, até os anos 1990, a maior parte das pesquisas sobre o tema tendeu a homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares - de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais sob a condição e o rótulo genérico de “alunos”. (1987,2002)

Encarada como “lugar de todos” – “lugar de nenhum” vemos enraizadas as velhas-novas concepções de que a EJA deve recuperar o tempo perdido (e no caso dos jovens, tempo perdido mesmo, porque já passaram pela escola por longos anos!) restringindo-se à alfabetização.

Esse conflito vivido pelos educadores que atuam nos segmentos não é posto em discussão nem mesmo nas unidades escolares e muito menos ocupa o cerne da discussão de políticas públicas. Enquanto isso, na escola, a opinião da professora Ana, da área de Letras sobre essa situação é a de que:



Hoje em dia a idade está muito baixa pra entrar no supletivo.

Procuramos enfatizar a questão do rebaixamento da idade como uma das formas mais mascaradas de exclusão dentro das instituições escolares. Sob a égide de que se os sujeitos estão na escola, logo são alunos, a discussão fica generalizada demais a ponto de não permitir espaço para

as especificidades e de garantir a percepção e o respeito ao conhecimento do aluno que temos e de que escola é oferecida a ele.

Uma das questões centrais quando se pensa numa escola de qualidade para jovens e adultos e que se torna, também, mais um dos desafios na mudança do quadro atual se refere a formação inicial e continuada dos professores que atuam na modalidade.

## **2.2 “O EJA é pra completar carga”**

**(professora Ana)**

A questão apontada por Haddad (2002) ainda há pouco sobre a homogeneização dos alunos da EJA tratados genericamente sob o rótulo “alunos” configura de certo modo mais um dos conflitos vividos pela modalidade: a formação do professor.

Desta forma indubitavelmente o que mais temos visto pelas redes estaduais e municipais de ensino é a analogia tão parecida com a proposta acima: se somos professores de pré-escola, 1ª a 4ª ou 5ª a 8ª, logo somos professores da Educação de Jovens e Adultos. Infelizmente é desta forma que temos visto se configurar a questão do professor que atua na modalidade da EJA.

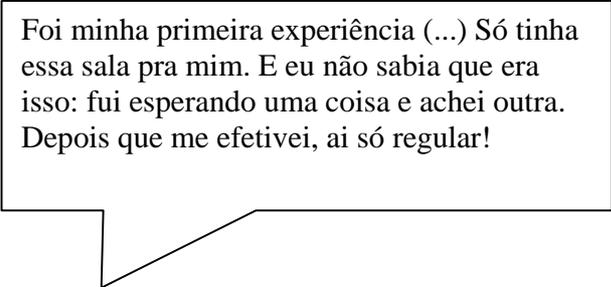
A 5.692-71 garantia um artigo específico (art. 32), capítulo V para a formação do professor que trabalhasse com o supletivo. Com a nova LDB a questão dos profissionais acaba aparecendo, mas de maneira evasiva. Assim, para esta última temos o art. 61 que procura (...) *atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.*”

Em nosso primeiro capítulo, procuramos evidenciar a maneira tumultuada que permitiu delinear a formação dos profissionais para a modalidade: marcada pelo voluntariado e pela idéia de que qualquer um pode ensinar a ler e a escrever (slogans que permearam os programas imediatistas) constituem-se ainda um dos vazios quando tratamos da formação desse profissional.

A fala da professora Ana, logo de início: “*O EJA é pra completar carga*” parece bem provocativa. Ela, professora estadual do segundo segmento coloca o que representa a atribuição de aulas para a modalidade.

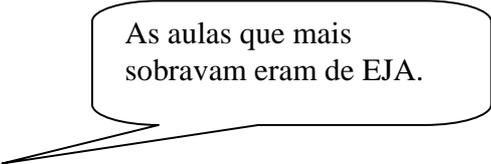
Não apenas a professora Ana, mas também a professora Ceci, numa tarde de café em sua casa me colocava sua primeira experiência como professora OFA- (Ocupante Função Atividade)

isto é, ainda não tinha se efetivado pelo concurso público na rede estadual que sem muitas escolhas acabou assumindo uma sala com muitos jovens e diz:



Foi minha primeira experiência (...) Só tinha essa sala pra mim. E eu não sabia que era isso: fui esperando uma coisa e achei outra. Depois que me efetivei, ai só regular!

As falas das professoras se cruzam e a cena se repete. A professora Tera que atua com Arte no segundo segmento recorda-se do processo de atribuição de aulas enquanto OFA e salienta:



As aulas que mais sobravam eram de EJA.

Voltando à fala inicial da professora Ana entendemos o porquê que utiliza o termo “completar carga”. Por um longo período de tempo, as aulas da EJA na rede estadual ficavam em caráter de atribuição para os profissionais não concursados (OFAS). Um professor efetivo de cargo não poderia escolher sua carga completa de aulas na modalidade. Só poderia assim, “completar”, se necessário. Isso não era permitido até o ano de 2006.

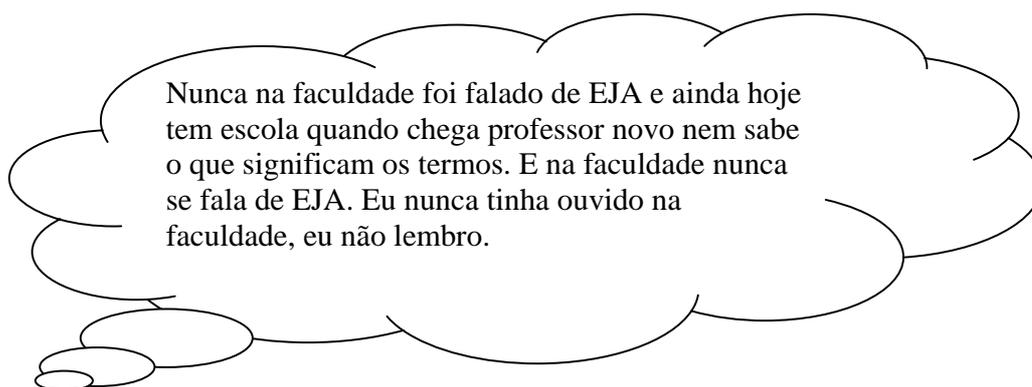
Sobre essa questão gostaríamos de fazer entender aqui que não questionamos o potencial de muitos OFAS (ocupante função atividade), os quais muitas vezes apresentam mais comprometimento com o trabalho do que um professor efetivo. Entretanto, o que queremos enfatizar são as lacunas ainda existentes nos quadros de formação do profissional da EJA que acarreta indubitavelmente “um prejuízo para a construção da identidade da EJA como modalidade educativa.” (RIBEIRO apud SOARES, 2008).

O município no qual a pesquisa fora realizada existe concurso público específico para a modalidade.<sup>9</sup> Não existem OFAS como na rede estadual, mas existem as dobras de período (as quais possibilitaram minha inserção no campo conforme esclarecido na introdução deste trabalho) que são oferecidas para professores da rede municipal que tenham outros concursos: para a educação infantil ou ensino fundamental. Por conta de falta de professores, licenças e afastamentos, as dobras de período no município ocupam grandes quantidades das salas se assemelhando a problemática estadual para a configuração dos quadros de profissionais.

Desta forma entendemos que:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração desses docentes. (HADDAD; DI PIERRO apud SOARES, 2008)

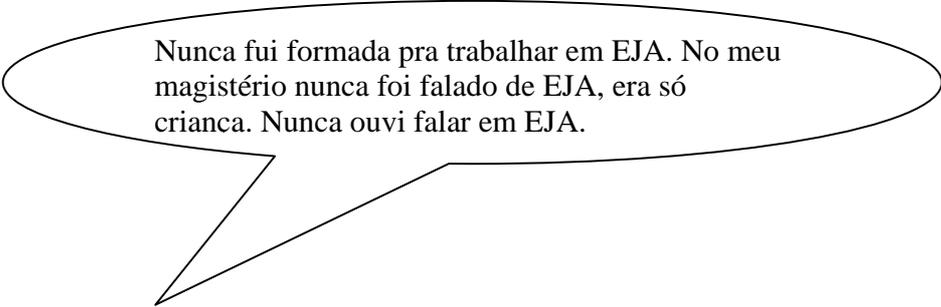
A professora Ana, muito enfática assegura que:



Néa, professora da 2ª etapa da esfera municipal da EJA recorda:

---

<sup>9</sup> Desde o ano de 1999 quando da extinção da Fundação Educar, o município pesquisado passa a ter a responsabilidade pela EJA. Desta data até agora foram realizados dois concursos para a modalidade, ou seja, as situações nas salas sempre se resolvem com as “dobras de período”.



Nunca fui formada pra trabalhar em EJA. No meu magistério nunca foi falado de EJA, era só criança. Nunca ouvi falar em EJA.

Todas as falas dos professores que atuam nas diferentes esferas (municipal-estadual) alertam para a formação inicial do educador da EJA que ainda é considerada um “lote vago” (ARROYO apud SOARES, 2008. P. 95) nas universidades.

O espaço que a formação inicial ocupa nas universidades vem crescendo de forma tímida desde a década de 80. Os dados disponibilizados pelo INEP de 2005 mostram que das 612 instituições contabilizadas que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos que ofertam curso de Pedagogia, 15 oferecem a habilitação da EJA (2,45%), e dos 1698 cursos, há 27 ofertando formação específica. (1,59%).

Atrelados aos relatos, os dados também indicam que o campo da EJA no tocante da formação profissional ainda não construiu a garantia das especificidades que necessita o profissional que atuará na modalidade.

O Plano Nacional de Educação que será abaixo apresentado permitirá dentre outros aspectos elucidar as divergências entre as esferas (municipal-estadual) na trajetória da formação continuada do educador da EJA. Partimos do pressuposto que o olhar que se tem sobre uma instância de formação e não outra definirá a escola, o currículo e o perfil desse educador da Educação de Jovens e Adultos.

### **2.3 Possibilidades na bifurcação: suprir, ler, escrever, contar, qualificar para o trabalho e formação continuada.**

Interessante notar como os usos da Legislação possibilitam regulamentar, instituir práticas e concepções. Aqui, salientamos os enunciados-chave já apontados como possibilidades precisas

na bifurcação nos caminhos da EJA e de como os mesmos permitem reconhecer que: “o problema não é fazer a partilha entre o que um discurso revela de cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa, mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos.” (FOUCAULT, 2008, p. 13)

A questão que permeia esses enunciados numa perspectiva foucaultiana não é decifrar o verdadeiro do falso ou mesmo criar modos antagônicos de enxergá-los, pelo contrário, o que mais interessa é entender de que maneira esses discursos foram se constituindo e constituindo práticas e representações. Ou mesmo entender como foram flechados, legitimados tornando-se “regimes de verdade. Em suma, a indagação deve ser: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?”(id,1972, p.39)

Diante dos enunciados propostos é possível afirmar que os textos constitucionais carregam regularidades discursivas que por si alimentam os regimes de verdade sobre a Educação de Jovens e Adultos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), lei 10.172 aprovada em 09 de janeiro de 2001 trouxe como toda legislação uma nova forma de instaurar uma realidade. Aqui, essa realidade tem um nome: Educação de Jovens e Adultos.

De que maneira o PNE estabeleceu relações entre os enunciados apontados (suprir, ler, escrever, contar, qualificar para o trabalho e formação continuada) para que os mesmos fossem repetidos, sabidos, esquecidos, transformados e apagados, na poeira dos livros?(ibid, p.28)

Em função disto, alguns dos objetivos e metas do PNE para a EJA<sup>10</sup>, procuram manter o olhar sobre esses enunciados anteriormente descritos.

Sobre alfabetização<sup>11</sup>: (itens 1,2 e 3):

- 1- estabelecer programas para alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos em cinco anos, e ao final da década, **erradicar** o analfabetismo. (grifo meu)
- 2- assegurar em cinco anos a oferta de EJA equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos que não possuam essa escolaridade.
- 3- instar os Estados e Municípios a procederem um mapeamento da população analfabeta visando localizar e induzir a demanda e programar a oferta de educação para os jovens e adultos.

---

<sup>10</sup> A ordem da numeração aqui apresentada não é a mesma do PNE. Optamos por recortes que julgamos adequados para a discussão

<sup>11</sup> O termo “alfabetização” no PNE é utilizado em seu sentido restrito: aquisição do código alfabético.

Volta a cena o analfabetismo apontado como uma chaga que será erradicada com uma vacina. Essa vacina dotada de poderes milagrosos imediatistas pretendendo aniquilar o vírus e o portador do vírus: o analfabeto.

Segue a reflexão: o diagnóstico do PNE (2001) aponta que 16 milhões da população maiores de 15 anos são analfabetos. Será que no tempo previsto, com o custo da vacina proposto pelo FUNDEF, no qual o custo-aluno da EJA<sup>12</sup> é o menor entre todos, a “grande chaga” se exterminará?

A meta de número três aqui sugerida tem outras implicações para ser posta em ação: quais as possibilidades de financiamento para sua implementação? Como programar a oferta da ampliação da Educação de Jovens e Adultos sem recursos financeiros para tal ação? Sabemos que sem recursos firmam-se as situações “adaptadas” para “salas de aula”: em igrejas, porões mofados sem iluminação e sem dúvida, o trabalho voluntário.

Vejamos: o município no qual a pesquisa se realiza responsabilizou-se pela EJA (1ª a 4ª série) desde a extinção da Fundação Educar (1990). Observamos que desde essa data até o período atual, a quantidade de salas ofertadas por essa esfera ora mantém-se as mesmas intercalando com períodos de declínio, mas nunca um acréscimo.

A saber, o município pesquisado assegura o funcionamento de vinte e oito salas de Educação de Jovens e Adultos para o 1º segmento distribuídas entre zona rural e urbana. (dados referentes ao 2º semestre letivo de 2008), porém o último censo de 2000 apontou uma taxa de analfabetismo de 7,79% para o município sendo a média do Estado de São Paulo 6,64%. Os dados deixam transparecer a necessidade de uma efetiva política pública para a garantia de acesso e permanência para o município em questão, o que torna-se praticamente impossível de se conseguir mantendo apenas vinte e oito salas em funcionamento.

Levando em conta a distribuição dos recursos disponibilizados pelo FUNDEF para a modalidade, como garantir a expansão em 50% para as vagas oferecidas como prevê o segundo item do PNE?

Logo, percebe-se então que o Plano Nacional de Educação tem seu foco atrelado ao combate e erradicação da tão conhecida através dos tempos “chaga do analfabetismo” procurando

---

<sup>12</sup> Sugere-se como leitura a contribuição de Maria Clara Di Pierrô ( O financiamento público da Educação Básica de Jovens e Adultos no Brasil no período de 1985-1999) Ação Educativa, 2000)

meios de rastrear seus difusores, entretanto não cria meios de implementação e discussão sobre a dotação orçamentária destinada para a modalidade.

A questão da **erradicação do analfabetismo** infelizmente toma o centro das discussões quando se pensa em políticas públicas para a modalidade. Enquanto a questão da alfabetização marca de certa forma a EJA no primeiro segmento, vemos que os caminhos para o 2º segmento da EJA, enquanto política pública, ainda precisam ser desbravados e percorridos.

Mesmo sob o ponto de vista qualitativo, o 2º segmento da EJA do município que é de responsabilidade do Estado tem seu desenho configurado desta forma: de (19) escolas estaduais, apenas (4) oferecem a modalidade para o ensino fundamental para Jovens e Adultos e (5) para o Ensino Médio. (ressaltamos mais uma vez os índices de analfabetismo apresentados pelo município.)

A reflexão que nos salta aos olhos é a de que adianta mapear a população analfabeta (item 3 proposto pelo PNE) se os dados não servem para programar ou lutar por recursos que garantam a implementação de políticas públicas que assegurem o acesso e as condições de permanência do jovem e do adulto na escola?

Ainda sobre o acesso e permanência da população brasileira em nosso país verificou-se que no ano em que o PNE era elaborado, o MEC apresentou um relatório através de dados colhidos em 1999 com as médias de anos de estudos entre os homens e as mulheres. Com o título: *Educação no Brasil 1995-2001*, o relatório indicou que a média de estudos entre as mulheres é de 5.9 anos de estudo para 5.6 dos homens. Sabemos, todavia, que para alcançar a média esperada pela escolarização no Brasil (onze anos) os dados são suficientes para apontar a demanda para a fase inicial da escolarização bem como o atendimento ao Ensino Médio.

A seguir apontaremos dois itens (7 e 8) agrupados no PNE como relacionados à prática pedagógica<sup>13</sup>

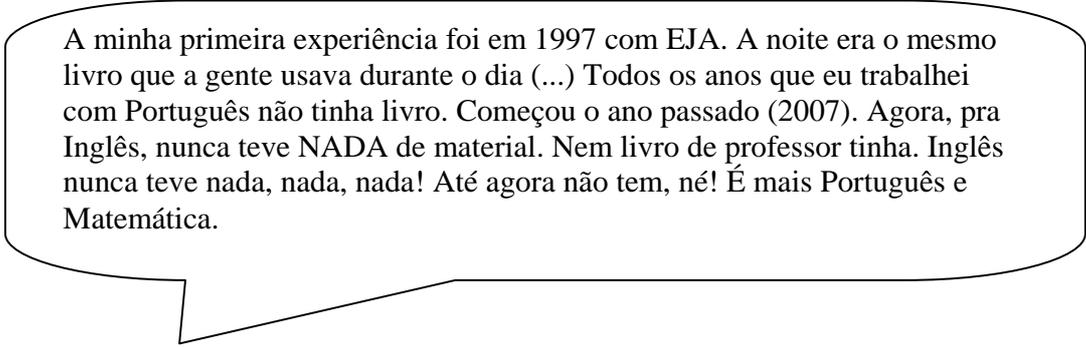
- material didático:

7- estabelecer programa nacional de fornecimento pelo MEC, de material didático- pedagógico adequado aos jovens e adultos para os cursos em nível de ensino fundamental (...)

O PNE foi aprovado em 2001. Estamos no ano de 2008 e as professoras do 2º segmento estranham o item dizendo:

---

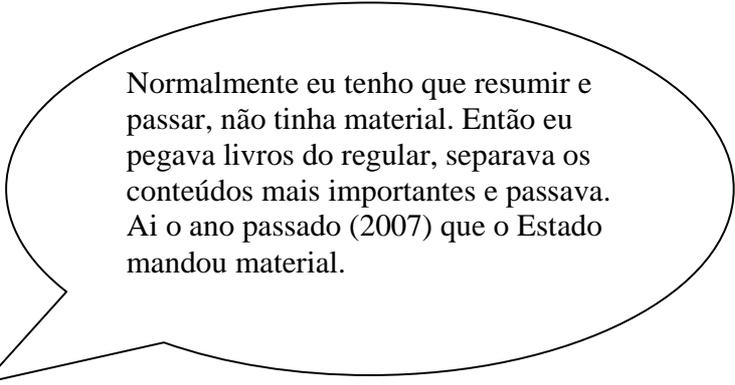
<sup>13</sup> Curiosidade: o Banco Mundial acredita que é através dos textos escolares, como assim denomina o livro didático, a melhor saída para melhorar a educação no Brasil. Como resultado, tem aumentado consideravelmente recursos para esse item.



A minha primeira experiência foi em 1997 com EJA. A noite era o mesmo livro que a gente usava durante o dia (...) Todos os anos que eu trabalhei com Português não tinha livro. Começou o ano passado (2007). Agora, pra Inglês, nunca teve NADA de material. Nem livro de professor tinha. Inglês nunca teve nada, nada, nada! Até agora não tem, né! É mais Português e Matemática.

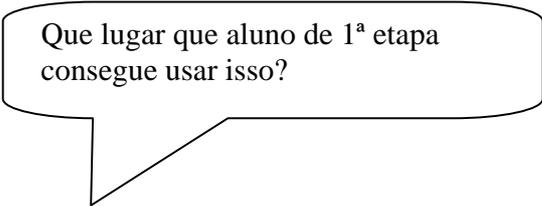
Ana nos traz dois pontos de análise em sua fala: primeiramente, a questão ainda não resolvida e mal explicada dos livros da EJA para o segundo segmento chegarem às escolas só em dois mil e sete sabendo que o PNE é de dois mil e um e como segundo ponto percebemos o olhar restrito sobre a questão do suprir as disciplinas do ler, escrever e contar.

A professora Ceci complementa:



Normalmente eu tenho que resumir e passar, não tinha material. Então eu pegava livros do regular, separava os conteúdos mais importantes e passava. Ai o ano passado (2007) que o Estado mandou material.

O primeiro segmento do município recebeu há anos atrás o material desenvolvido pela ONG Ação Educativa destinado ao 1º segmento. O item 7 prevê que o material destinado aos jovens e adultos seja **adequado**, todavia não é o que a professora Naná do 1º segmento percebe na utilização do material em seu cotidiano:



Que lugar que aluno de 1ª etapa consegue usar isso?

As falas dos professores tanto do primeiro quanto do segundo segmento evidenciam os problemas que vivem no dia-a-dia escolar quando o assunto é a questão do material didático: falta de adequação, distribuição e sentido para o foco principal do universo escolar: o aluno.

Ainda dentro dos processos pedagógicos, temos o item 8:

- da formação do educador

8- assegurar que os sistemas estaduais de ensino em colaboração com os demais entes federativos mantenham programa de formação de educadores para EJA habilitados para atuar, no mínimo, com as séries iniciais do ensino fundamental de modo a atender a demanda no esforço empreendido para **erradicar** o analfabetismo. (grifo meu)

Procuramos apontar a pouco através dos textos constitucionais (5.692-71 e 9394-96) e das falas dos professores que atuam na modalidade o “lote vago” (ARROYO apud SOARES, 2008. P. 95) que constitui o grande desafio da formação do professor que atua na modalidade da EJA. Assim, mais uma vez a problemática elucidada-se num item do PNE quando propõe que os programas de formação de educadores para EJA estruturarem-se de forma atender no mínimo as séries iniciais.

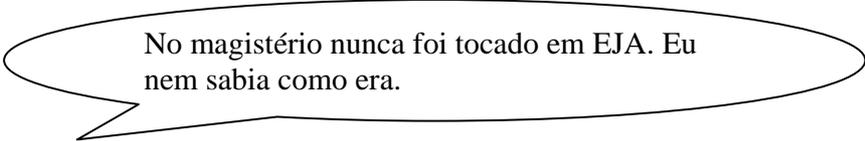
Nota-se o esforço repetitivo em acentuar as bifurcações propostas para a EJA assumindo o foco de **erradicação** do analfabetismo e automaticamente **assumindo o ler e escrever** como demanda das séries iniciais. Nesse sentido, como o próprio Plano Nacional de Educação evidencia, a formação do educador que atua nos níveis subseqüentes da alfabetização inicial, é ainda um grande vazio.

Diante de todos os conflitos vividos pelo educador de jovens e adultos tanto da esfera municipal quanto da esfera estadual, muitas questões são compartilhadas frente aos desafios e problemáticas encontradas pelos diferentes sistemas, entretanto a questão da formação desse educador nos saltou aos olhos ao perceber que para a esfera municipal, apesar de timidamente, ações tem sido implementadas nesse quesito. Pelo contrário, o que percebemos na esfera estadual do Estado de São Paulo é um grande silenciamento enquanto política pública da formação desse educador, sua marginalização e a formação de “um professor generalista que poderá dar aula no diurno, a crianças e adolescentes, e no noturno, a jovens e adultos.” (ARROYO, 2006, p. 21)

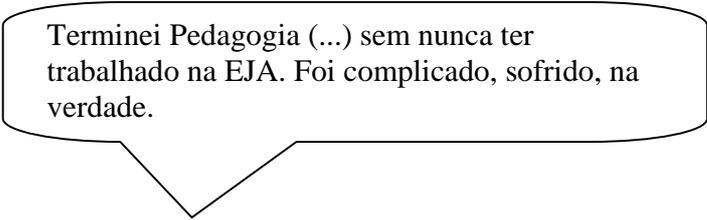
O descaso no tratamento da EJA enquanto política pública na esfera estadual do Estado de São Paulo é refletida nos números. Apesar de apresentar taxa média de analfabetismo de 5% (inferior à média nacional), São Paulo abriga o segundo contingente de pessoas que não sabem

ler ou escrever, sendo superado apenas pela Bahia. (informações descritas no relatório do “São Paulo – analfabetismo zero)”<sup>14</sup>

As professoras reafirmam esse vazio quando abordam a questão de sua formação:



No magistério nunca foi tocado em EJA. Eu nem sabia como era.



Terminei Pedagogia (...) sem nunca ter trabalhado na EJA. Foi complicado, sofrido, na verdade.

De que maneira garantir a especificidade da escola do jovem e do adulto quando não se garante o perfil desse educador?

As divergências acerca da formação do professor da EJA (município-estado) relatadas por nossas entrevistadas sustentam o que MOLL apud SOARES (2008, p. 85) tem percebido na ação dos poderes locais:

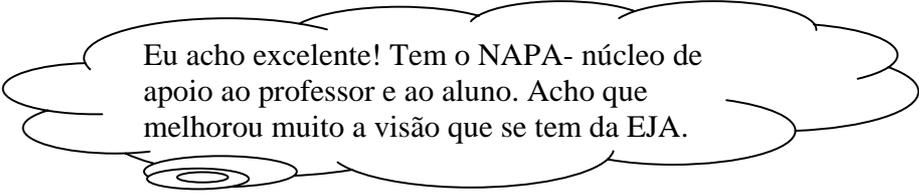
O papel fundamental que o poder local pode desempenhar neste processo, avançando em relações que permitam a ampliação da esfera pública, sem levar ao descomprometimento governamental, pode estar relacionado à leitura do universo dos sujeitos da educação de jovens e adultos, para além de sua designação como dados estatísticos anônimos.

A questão apontada por MOLL apud SOARES vem de encontro com a fala da professora Naná,<sup>15</sup> que atua na esfera municipal com o 1º segmento:

---

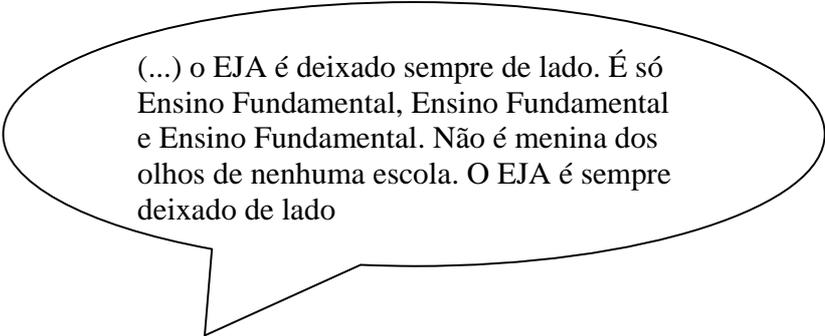
<sup>14</sup> O descaso no tratamento da EJA enquanto política pública na esfera estadual do Estado de São Paulo é refletida nos números. Apesar de apresentar taxa média de analfabetismo de 5% (inferior à média nacional), São Paulo abriga o segundo contingente de pessoas que não sabem ler ou escrever, sendo superado apenas pela Bahia. (informações descritas no relatório do “São Paulo – analfabetismo zero)

<sup>15</sup> O NAPA- Núcleo de Apoio ao Professor e ao Aluno é um espaço de formação continuada do professor municipal contando com profissionais técnicos também como: psicopedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos.



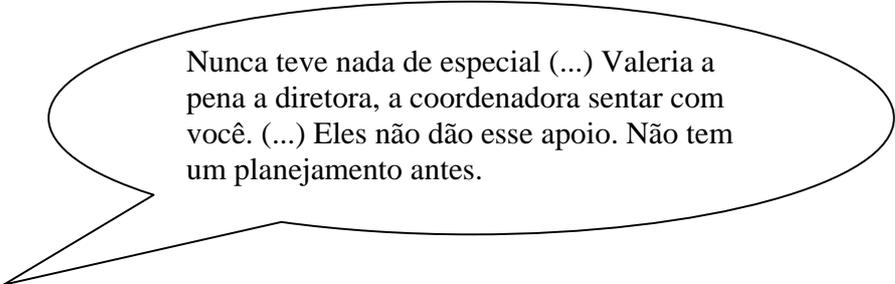
Eu acho excelente! Tem o NAPA- núcleo de apoio ao professor e ao aluno. Acho que melhorou muito a visão que se tem da EJA.

Em contraste, do outro lado do muro, a opinião da professora Ceci que atua na esfera estadual com o 2º segmento é a de que:



(...) o EJA é deixado sempre de lado. É só Ensino Fundamental, Ensino Fundamental e Ensino Fundamental. Não é menina dos olhos de nenhuma escola. O EJA é sempre deixado de lado

A professora Ana, também da rede estadual complementa:



Nunca teve nada de especial (...) Valeria a pena a diretora, a coordenadora sentar com você. (...) Eles não dão esse apoio. Não tem um planejamento antes.

Ana nos induz a esclarecer outro item do PNE tratado como:

- institucionalização da EJA (item 9)

9- reestruturar, criar e fortalecer nas secretarias municipais e estaduais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de adultos.

Nossa pesquisa oportunizou vivenciar os diferentes espaços (município-estado) na qual a EJA se constitui. Sobre esse item apontado pelo PNE pudemos verificar que atrelado à formação

do educador, a institucionalização da EJA já trilha alguns passos no município da pesquisa, em contraste com a esfera estadual que ainda não encontrou o caminho pelo qual possa trilhar.

Sobre isso, verificamos que o município da pesquisa possui duas coordenadoras pedagógicas para a EJA que atendem as vinte e oito salas existentes distribuídas entre zona urbana e rural.

As coordenadoras pedagógicas são responsáveis pela formação continuada semanal dos professores (HTP-horário de trabalho pedagógico), pelas reuniões pedagógicas mensais e o acompanhamento dos professores em serviço.

Os professores estão inseridos em escolas de ensino fundamental, porém garante-se semanalmente e mensalmente o encontro de formação para assegurar os aspectos pedagógicos e as especificidades da modalidade.

É prevista também a formação desse coordenador pedagógico da EJA semanalmente num espaço de formação para professores do município. (NAPA- núcleo de apoio ao professor e ao aluno.) Nesse local são oferecidos cursos aos professores da EJA bem como para os demais níveis de ensino.

Na Secretaria Municipal de Educação existe uma supervisora de ensino que trata especificamente da modalidade.

Em contrapartida, fazendo jus às falas das professoras Ana e Ceci (apontadas na página anterior) a estrutura da rede estadual funciona da seguinte forma: na diretoria de ensino da região existem supervisores responsáveis por cada Unidade Escolar compreendendo o ensino regular e a EJA.

O coordenador pedagógico de cada unidade escolar apesar de conter uma resolução de nº 66 do ano 2000 que assegura suas funções é literalmente “engolido” pela avassaladora parte burocrática escolar, portanto não organiza e articula a parte pedagógica da escola (entendida como sua função principal).

Vale ressaltar que o cargo de professor coordenador no Estado é de acordo com o número de salas. Assim, na escola pesquisada, existe um professor coordenador por conta da quantidade das salas que termina seu expediente quando o período da tarde se encerra ficando as salas da noite sem um coordenador pedagógico.

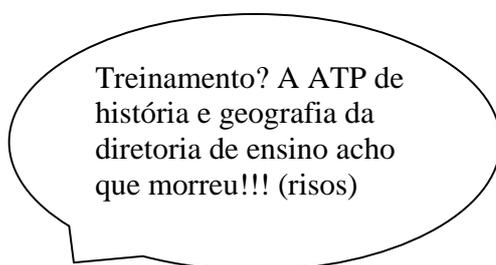
Logo, os professores que atuam com a EJA na escola participam do HTPC- horário de **trabalho pedagógico** coletivo (grifo meu) juntamente com os outros professores que lecionam

no período diurno ou a tarde, apesar de muitos que atuam na EJA sejam os mesmos professores que lecionam nos outros períodos.

Sendo assim, o horário de trabalho pedagógico coletivo lamentavelmente não articula discussões pertinentes às questões pedagógicas da unidade escolar, muito menos garante a especificidade das questões pertinentes à Educação dos Jovens e Adultos. Essa é uma questão apontada pela professora Ana (p.62) quando coloca seu isolamento e a porosidade que as temáticas da EJA ocupam na escola.

Na diretoria de ensino compõem a parte pedagógica os ATPS<sup>16</sup> (Assistente Técnico Pedagógico) que se dividem em áreas para ministrar cursos e oficinas. Não existe um ATP que trate da modalidade de ensino e questionando outras diretorias de ensino parece que a cena se repete. Dessa forma, institucionaliza-se o vazio da formação dos professores do 2º segmento da EJA que não é sequer comentado dentro da diretoria de ensino.

Na entrevista coletiva realizada com os professores do 2º segmento, a professora Aimé coloca de maneira irônica como vê o processo de formação continuada pela rede estadual:



Por conseqüência, acentua-se o vazio da formação do professor que atua com o 2º segmento da EJA e Ensino Médio como se depois da alfabetização inicial, os professores pudessem apenas “transferir” a mesma abordagem que utilizam no ensino regular, de maneira naturalmente aceita, apesar da redução do tempo.

Após desenharmos o quadro lado a lado dos conflitos vividos pelo campo nos segmentos aqui explorados (município-estado) retomemos a leitura do nono item proposto pelo PNE de 2001. Fica-nos a pergunta: onde estão na rede estadual de ensino os incumbidos de promover a educação de adultos? Como se assegura a formação do educador da EJA nessas condições adversas? Em que medida esses aspectos interferem na garantia do processo de escolarização dos

---

<sup>16</sup> A partir do segundo semestre de 2008 a nomenclatura dos ATPS muda para Professor Coordenador. Vale ressaltar que mudou somente a nomenclatura!

alunos? Como articular uma proposta de continuidade para os alunos dentro destes processos de rupturas entre os sistemas?

O último aspecto que gostaríamos de evidenciar no PNE trata da EJA e sua relação com o mundo do trabalho. (itens 10,11 e 12) Assim:

10- sempre que possível, associar ao ensino fundamental a oferta de cursos básicos de formação profissional

11- articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos

12- nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de EJA para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleeducação.

Fica clara a preocupação da relação EJA- mercado de trabalho. A grande questão é a de que a EJA, do nosso ponto de vista, não deve se restringir a essa relação escola-trabalho, o que colocaria em xeque a concepção de educação ao longo da vida tão bem defendida pela Declaração de Hamburgo (1997): “oferecer a homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de suas vidas”.

Resta-nos evidenciar também que o PNE investe mais na relação EJA- formação para o mercado de trabalho do que EJA- formação continuada que inclui **também** a inserção no mundo do trabalho.

Todos os desencontros entre as diferentes esferas (municipal-estadual) trazidos pelos professores que atuam tanto no 1º segmento quanto no 2º segmento para com a legislação evidenciam a Educação de Jovens e Adultos “(...) marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.” (HADDAD, S.; DI PIERRO, M. 2000, p. 119)

A questão posta na epígrafe inicial de abertura desse capítulo trazia a seguinte interrogação: “mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2006, P.8). Por conseqüência, essa interrogação nos leva pensar sobre: como os documentos aqui apresentados contribuíram e contribuem para a proliferação dos discursos que dizem respeito à EJA?

Podemos afirmar que os textos constitucionais, de certa forma, no interior de seus jogos discursivos permitiram a construção de verdades sobre a EJA. FOUCAULT (1984) entende por “verdade” “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a circulação e o funcionamento dos enunciados.” ( P.14)

Como resultado, olhar para os enunciados trabalhados significa compreendê-los como microdispositivos de poder numa relação em que se pode dizer que:

(...) a verdade não existe fora do poder ou sem o poder (...) A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1995, p.12)

Ao tratar da nova LDB de número 9394-96 apontamos como uma de suas questões a inclusão dos jovens a partir de 14 anos completos. De que maneira olhar para o “sujeito jovem” na modalidade? A partir de que desenho de um caleidoscópio? Faz-se pertinente que anterior à escolha nos enveredemos para o conceito “nômade” de juventude, sua emergência, olhares conflituosos e sua metamorfose.

## **2.4 Metamorfoseando o conceito de juventude ou a juventude sob o olhar de um caleidoscópio**

Partimos da análise do E.C. A e a nova L.D. B que não encontram uma mesma ótica ao descrever considerações sobre quem é o adolescente-jovem-mistério.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) descreve como “*adolescente*” a faixa etária dos *doze a dezoito anos* e a nova LDB considera “*jovens*” como a partir de *quatorze anos completos*, assim Educação de Jovens e Adultos.

Existem múltiplas gavetas para guardar o conceito jovem como categoria social. Podemos dizer que a tentativa de iniciar com o processo de cristalização das idades da vida, e com especial atenção, ao jovem é atribuído a era industrial.

Nesse sentido, à medida que a escolarização se difundiu, os grandes contingentes de mão-de-obra infantil deslocaram-se para os espaços escolares, ocasionando o retardamento para a entrada da “vida adulta”.

Autoras como SPOSITO (1997) e ABRAMO (1997) levantam a problemática da juventude ao longo dos anos. Reconhecem que histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como uma fase de vida marcada por certa metamorfose.

Assim, a década de 50 tratou a(s) juventude (s) como uma fase de vida turbulenta e patológica. Os imigrantes nas metrópoles, os jovens operários da classe média ocupavam o cerne das discussões entre criminalistas da época que apontavam como causa da delinqüência a questão da faixa etária.

Na década de 60, a juventude era tida como um “problema”, pois carregava consigo a crise de valores quanto aos dilemas culturais e comportamentos éticos. Encarada como ameaça à “ordem nacional” pretendia contrapor os regimes autoritários e condensar movimentos para reverter o sistema. A partir dos anos 70, acentua-se a preocupação com emprego para os jovens e entrada na vida ativa, o que para SPOSITO transformou os estudos sobre a juventude “quase em categoria econômica.” (1997, p.9).

Tecnologia, individualismo e apatia marcam as imagens das juventudes da década de 80. Para ABRAMO (1997) a juventude da década de 80 nega seu papel de transformação e mudança e contrapõe-se às juventudes da década de 60.

É aqui (década de 80) que políticas para os jovens começam a esboçar-se, e no Brasil esse esboço caminha lentamente. Não nos interessa neste momento tecer críticas e buscar programas desenvolvidos em nosso país para os jovens, mas podemos concordar que “muitas vezes não passam de oficinas ocupacionais, ou seja, não logram promover qualquer tipo de qualificação para o trabalho.” (id, 1997, p. 27)

Já, na década de 90, a(s) juventude (s) adquire uma visibilidade com relação à delinquência, drogas, vandalismo e etc. Para as autoras acima citadas, a década de 90 retoma de certa maneira as discussões e imagens construídas na década de 50 atreladas às juventudes-pânico social.

Muitos são os olhares sobre essa temática. Algo preponderante nos estudos sobre a juventude são de origem psicológica ganhando espaço ultimamente estudos nas vertentes da Sociologia, História, Antropologia, Educação, dentre outros.

Um dos discursos enraizados no caleidoscópio da juventude é o da Biologia. Esta ciência produz uma abordagem determinista e essencialista, focada para o corpo, suas mudanças e produção de hormônios, diferenças entre os gêneros e etc. Nesse sentido, a adolescência-juventude seria biologicamente determinada e obrigatoriamente vivida homogeneamente por todos os viventes.

Os discursos provenientes do campo da Psicologia (principalmente cognitivista) entendem a adolescência-juventude marcadas por determinados tipos de comportamentos tidos como naturais e atribuídos a essa “fase da vida” como a rebeldia, questionamentos, irresponsabilidade e crises.

Admitimos desde já, que descrever as idades da vida não significa entendê-las como um fenômeno gradual e natural, mas sim inseri-las como construções sócio-históricas situadas culturalmente. Todavia, o próprio conceito de juventude sofre transformações ligadas a esses aspectos.

A primeira dificuldade encontrada para tratar o tema: jovens, juventude, adolescência foi a pequena quantidade de referenciais teóricos que atendessem a essa nossa visão de olhar para a temática sem cristalizar as idades da vida. Assim sendo, procuraremos encará-la des (cristalizando) as categorias etárias e tecendo o sentido da “experiência”, tão poeticamente articulado por LARROSA, 2002.<sup>17</sup>

O termo juventude aparece pela primeira vez, na Organização das Nações Unidas (ONU), numa Assembléia Geral, em 1985 considerado então o Ano Internacional da Juventude definindo os jovens como pessoas entre 15 a 24 anos de idade. Aqui aparece mais uma possibilidade, além das outras já citadas para engavetar esses sujeitos até agora engessados nas tais faixas etárias.

---

<sup>17</sup> Citamos aqui possibilidades de leituras sobre o tema propostas pelo autor: La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación (Barcelona, Laertes, 1996. Tercera edición ampliada en México, Fondo de Cultura Económica, 2004). 2- “Experiencia y pasión” , 3- Sobre lectura, experiencia y formación en Entre lãs lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona,. Laertes, 2003.

Nesse terreno conflituoso para decidir quem é o jovem, a Organização Mundial de Saúde (OMS) colabora com mais um dado: entende que a adolescência é um processo **biológico (grifo meu)** que vai dos 10 aos 19 anos. Divide então, a pré-adolescência (10-14anos) e a adolescência (15 a 19 anos). A juventude abrangeria a faixa etária dos 15 aos 24 anos de idade.

A questão encontra-se multifacetada no caleidoscópio quando percebemos que nem mesmo dentro da Constituição Brasileira (1988) existe uma definição que pudesse nos ajudar nesse diálogo para preencher as lacunas no que diz respeito à temática.

Vejamos: o trabalho na condição de aprendiz é permitido a partir de 14 anos, mas em termos de direitos trabalhistas e previdenciários somente a partir dos 16 anos. Quanto ao voto, é assegurado aos jovens a partir dos 16 anos e obrigatório a partir dos 18 anos.

E assim poderíamos ficar encontrando múltiplos desenhos no caleidoscópio da juventude (a entrada na vida política, a emancipação, casamento, concurso público, ensino superior...), mas sempre no movimento de cristalização das faixas etárias segundo critérios exclusivamente jurídicos ou biológicos.

Adiantamos que engavetar a juventude dentre esses limites apontados é desconsiderar seu aspecto mutante nos seus diferentes lugares, momentos e culturas distintas.

O projeto de pesquisa organizado por SPOSITO (1997)<sup>18</sup> trouxe a seguinte constatação: “a maioria dos trabalhos considera o “aluno” como uma categoria homogênea, abstrata, sendo apreendido, sobretudo, pela dimensão cognitiva.” (p.84)

Percebemos ainda hoje, quase uma década depois da realização do mapeamento realizado pela autora que há forte ênfase quando falamos de Educação de Jovens e Adultos a relacioná-la a uma grande massa homogênea, na qual o aluno aparece como um dado natural e não como um sujeito constituído de experiências.

A fragilidade dos estudos apóia-se quando o olhar sobre esse “aluno” não permite imprimir aos sujeitos formas próprias de se constituir como um vivente.

Assim, situar o jovem que frequenta a Educação de Jovens e Adultos é muito mais do que restringi-lo à visão do adolescente universal (rebelde, que se contrapõe a tudo e todos) e procurar situá-lo num mundo cultural concreto, que faz parte de determinada época constituindo-a e constituindo-se nesse movimento como “sujeito de suas experiências”. (LARROSA, 2002)

---

<sup>18</sup> A autora dentro de um projeto de pesquisa com apoio da FAPESP e CNPq intitulado: Juventude e escolarização procurou exprimir resultados sobre o tema Juventude no interior da área da Educação percorrendo teses e dissertações num período de dezoito anos. (1980-1998)

Com palavras de FORACCHI apud AUGUSTO, 2005 compartilhamos que:

Menos do que uma etapa cronológica da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituí-lo. (p.1)

Todavia, vemos que o conceito juventude é tratado de forma nominal e no singular, o que anula e não permite fazer distinções entre os diferentes jovens e suas diferentes juventudes.

NIETZCHE (apud PAIS, 2008) diria que: “todo o conceito deriva de igualarmos o que é desigual”. Vemos que o conceito jovem é tomado de forma arbitrária e essencialista de que todos os jovens são iguais. E logo, se freqüentam a educação de *jovens* e adultos, no período noturno, filiam-se ao partido dos jovens mascarados. Mascarados nos rótulos bio-psicológicos, ora apáticos, ora turbulentos, num emaranhado dos equívocos mitos educacionais.

Quando levamos essas discussões para o centro de nossas atenções: o jovem que freqüenta a Educação de Jovens e Adultos sugerimos levantar algumas especificidades e relatar algumas das “práticas de higienização” realizadas frequentemente pelas escolas de ensino regular. Primeiramente, evidenciar o processo de juvenilização que a modalidade vem se constituindo, após a nova LDB (já apontamos pontos de problemática) no sentido de (re)construção do seu sentido tanto para os alunos bem como para os professores.

E afinal, qual tem sido a máscara utilizada por esses jovens atores presentes na modalidade? É preciso reconhecer esse jovem como sujeito de suas experiências, cuja história não percorreu a mesma trilha de outros de seus pares.

Infelizmente, evidenciam-se aqui fatores de exclusão: primeiramente a de ser arremessado do ensino regular por evasão, repetência ou outros fatores de ordem disciplinar e, por fim, de ser impossibilitado de continuar seus estudos.

Explicando melhor: numa das escolas pesquisadas que possui quatro salas de 2º segmento da EJA, sendo uma de quinta-série, uma de sexta-série, outra de sétima e por fim, a 8ª foi possível verificar que praticamente um terço da oitava série era formada (no período da pesquisa) por alunos que estavam freqüentando a oitava série regular da mesma escola, no período da manhã e que passaram por uma das formas de exclusão apontadas acima (múltiplas repetências ou evasão) e foram “deslocados” para a EJA.

Esses alunos freqüentavam no início do primeiro semestre de 2008, a 8ª série (novamente!). E qual é a conseqüência disso? Por freqüentarem a série citada estando entre quinze e dezesseis

anos terão de parar de estudar, ao término de junho (quando terão concluído a 8ª), porque não tem idade para ingressar no Ensino Médio noturno da EJA. (dezesseis anos e meio) e não podem retornar ao ensino regular porque o ano letivo já está no meio. Dessa maneira eles terão de aguardar seis meses fora da escola para retornarem a uma instituição (anti) escolar.

Que espaço vazio é esse oferecido aos nossos jovens? Não permanecem no regular por muitos motivos já apontados e na EJA também não se enquadram. Tornam-se assim viventes semi-invisíveis. Acreditamos que não é somente a situação de trabalhadores que tem trazido os jovens para a EJA. A questão é anterior a essa: a exclusão através da repetência e automaticamente a distorção idade-série são fatores “deslizantes” dos jovens para a escola noturna.

Em resumo, a escola noturna precisa tomar cuidado em não trabalhar com o conceito abstrato e genérico de uma única juventude, um único modo de ser jovem. Precisa enfim, “desvendar o que as máscaras ocultam (...) e decifrar seus enigmas”. (PAIS, 2003)

## **2.5 Possíveis pistas para decifrar os enigmas do caleidoscópio juvenil (ou outros caleidoscópios educacionais)**

Esperamos ter evidenciado que o caleidoscópio juvenil existe em suas múltiplas facetas e desenhos. Acreditamos também que as máscaras e os enigmas juvenis não podem ser encarados e tratados de forma abstrata e genérica conforme apontamos discursos formatados nesse prisma.

Quando de início nos posicionamos num caminho que procurasse quebrar o processo de cristalização das idades da vida e no nosso caso da juventude, nos lançamos na tentativa de utilizarmos o sentido de experiência tecido por LARROSA (2002). Assim, experiência como “o que nos acontece, (...) o que nos passa, o que nos toca.” (ibid, p.21).

Nesse sentido, a experiência é aqui entendida como uma das pistas para se decifrar enigmas da juventude e outros enigmas educacionais e para tanto, faremos a contraposição da palavra experiência-verdade.

A palavra experiência vem do latim “*experiri*”, na qual sua raiz indo-européia “*per*” passível de variações significa atravessar, transportar, enfim, seus possíveis significados estão todos costurados na idéia de viagem(s) e seu(s) percursos.

Nesse sentido, uma das pistas desse caleidoscópio será permitir que a educação faça par com a palavra experiência. Dessa forma, temos:

a experiência entendida como uma expedição em que se pode escutar o “inaudito” e em que se pode ler o não-lido, isso é um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível. (id, 2004, p.11)

Essa ilegibilidade encontra refúgio em toda tentativa de encarar a Educação ao lado da palavra Verdade. Desta forma, na Educação-Verdade o que se inscreve são formas de transmitir, legitimar saberes e pensamentos controlados pela disciplina hierarquizante que impossibilita que algo nos aconteça, nos passe e nos toque, num movimento de anti-experiência.

Nesse par Educação-Verdade não existem possibilidades que problematizem saberes e pensamentos, pois tudo se encontra minuciosamente articulado “para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis e etc” (SKLIAR, 2001).

A Educação-Experiência é aquela que lida com o incerto, com a dúvida, que abre condições e caminhos para que os jovens e adultos tenham lugar nos acontecimentos. Todavia, para que a imprevisibilidade e a des(normatização) ganhe espaço dentro das instituições escolares, há que se romper com o modelo Educação-Verdade.

Essa contraposição entre as palavras Verdade-Experiência nos faz refletir sobre modos de consagrar (ou não), saberes, métodos, organização e estruturação das instituições escolares. Permite-nos assim questionar os regimes de verdade que nos fala FOUCAULT como modo de legitimar uma educação-verdade e excluir, por conseguinte, a educação-experiência.

MASCIA (2002, p.70) depreende que o que o autor chama de “regimes de verdade” “consiste em discursos veiculados e aceitos em um determinado momento sócio-histórico a partir dos quais construímos nossa consciência de mundo”. Para tanto, a “verdade” é entendida para FOUCAULT, 2008, p. 14 como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados.”.

Desta forma poderemos seguir nossa viagem contrapondo essas duas palavras: Verdade-Experiência. Para MACHADO (2006) “a oposição se dá em todos os casos entre um pensar que legitima e outro que desacraliza; entre um que consagra o já pensado e outro que busca pensar de outro modo”. (p.25)

Que espaços podem ser abertos, ou (re) figurados para que a Educação-Experiência ganhe sentido e permita a travessia de todos os atores educacionais?

Utilizar-se dessa ferramenta de pensar a Educação ao lado do mais belo improviso, de estarmos abertos para uma travessia que não temos certo seu fim implica “pensar de outro modo o que já pensávamos ou “perceber desde um ângulo diferente ou mais preciso o que já percebíamos” (FOUCAULT apud MACHADO, 2006).

Nessa travessia aberta aos riscos, a imprevisibilidade e a nossa capacidade de formação ou transformação são colocadas à prova diante dos mais diversos “regimes de verdade” que existem nos aparatos educacionais. São formas de se instaurar uma realidade e uma Verdade dispostas em aulas-verdade, cotidianos - verdade, apostilas-verdade, avaliações-verdade e por fim, o nosso objeto de estudo que também pode se configurar como currículo-verdade. (Id, 2006, p. 25)

Todavia assumir uma postura de travessia diante dos aparatos educacionais que pretendem instaurar e legitimar uma realidade-verdade oportuniza-nos a perspectiva de desconfiar da verdade, reviver o já vivido, falar o sem-sentido, expormos a aquilo que nos passa, que nos acontece permitindo surgir aulas-experiência, cotidianos-experiência, apostilas-experiência, avaliações- experiência, currículos-experiência e a essência de todos eles: professores-experiência e alunos-experiência.

Levando em consideração algumas das pistas apontadas acima proporemos algumas inversões na(s) travessia(s): primeiramente pensar na travessia do papel do professor Verdade para o professor Experiência e deixaremos para o próximo capítulo pensar na travessia do Currículo-Verdade para o Currículo-Experiência.

Nessa travessia um dos questionamentos que o professor não poderá se afastar é o de problematizar que realidade-verdade é essa que vem produzindo e inculcando nos alunos. LARROSA (2004) coloca a questão dessa maneira: “para combater a verdade do poder, é necessário colocar em dúvida o poder da verdade.” (p.163)

O professor-experiência é aquele que não se inclina para um único tipo de realidade, mas aquele que vê a realidade como forma de ficção. Ficção que pode multiplicar sentidos e tecer emaranhado de fios para a construção de múltiplos olhares para a mesma realidade.

Para tanto, volta-se para si mesmo no ato de construção de realidade(s) junto aos alunos assumindo os riscos, desconfiando das Verdades e dialogando consigo mesmo.

Como professores-Verdade acabamos por legitimá-la e a partir de então contribuímos para a formação do batalhão de seus seguidores, incluindo uns e excluindo outros.

Na entrevista com a professora Naná do 1º segmento conversávamos sobre as dificuldades dos alunos, seus saberes e a relação com a escola. Como resposta a essas indagações, frisou que quanto aos saberes que os alunos trazem para a escola: “Talvez não correspondam à Verdade.”

Nesse sentido, o professor-experiência se despe da Verdade na sua travessia, deixa de ser um no batalhão de seus seguidores e se impõe singularmente quando confrontado com “Ela” em todas as suas formas de dominação.

Durante sua travessia, o professor-experiência vai se desprendendo no percurso de ler o mundo aos alunos sob uma única “profecia de fé” (a Verdade!) e “oferece uma tensão, uma vontade, um desejo”. (id, 2004, p.11)

Talvez decifrar os enigmas que as máscaras ocultam signifique primeiramente reconhecer que diferentes máscaras existem e que a cada nascimento diferentes máscaras são introduzidas nesse nosso mundo que tende a apagar, limpar as marcas que as fazem ser diferentes.

Nessa perspectiva, a Educação-Verdade não aceita que as máscaras apresentem diferenças. O que faz é trabalhar para o resultado final e seu produto totalmente previsível, intencional e definido.

Contudo, a Educação-Experiência trabalha para o desaparecimento das marcas estáveis e absolutas e nesse sentido: “produz um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir.” (idem, 2001, p.285)

A idéia da palavra “porvir” pensada pelo autor tenta nos trazer a idéia de que na perspectiva da Educação ao lado da Experiência não podemos antecipar, nem descrever e muito menos realizar o outro sob nossos moldes. Assim: “a educação como figura do porvir é, por exemplo, dar uma vida que não será a nossa vida nem a continuação da nossa vida, porque será uma outra vida, a vida do outro, e porque será o porvir da vida ou a vida por vir.” (idem, 2001, p. 289) Implica que ao reconhecermos a existência de diversas máscaras permitamos que os lugares dos acontecimentos na educação aconteçam na liberdade da criação de novas cenas e máscaras, não como determinação e dependentes de nossos programas soberanos que se constroem pelos “regimes de verdade”.

No percurso dessa viagem em que o Professor-Verdade vai abandonando as formas de legitimar os “regimes de verdade” que o constitui e constituem sua prática, algo que não deve ser abandonado à beira da margem é o questionamento que o fará perceber o papel do outro jovem e

adulto na sua formação e transformação. Para isso, é preciso dar espaço às máscaras e seus enigmas.

Nossa próxima viagem procurará promover a travessia do Currículo-Verdade para o Currículo-Experiência. O convite está feito. Como recomendação julgamos necessário levar muitas perguntas, poucas certezas e a disponibilidade para abertura de um por-vir.

### **3. A TRAVESSIA DO CURRÍCULO-VERDADE PARA O CURRÍCULO-EXPERIÊNCIA**

Emissário de um rei desconhecido,  
Eu cumpro informes, instruções de além,  
E as bruscas frases que aos meus lábios vêm  
Soam-me a um outro e anômalo sentido...

(Fernando Pessoa, in: Pessoa, 2000, p. 38)

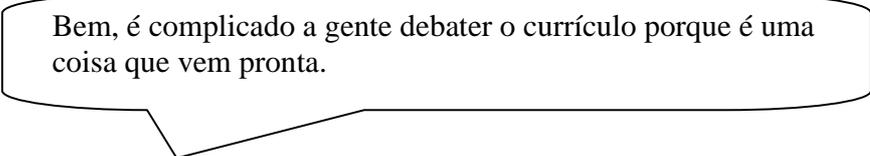
A travessia que se inicia com essas linhas é carregada de aventuras e coragem. Imaginemos que o convite para o percurso da travessia do currículo-verdade para o currículo-experiência pretende promover aos passageiros uma reviravolta dos caminhos até então fossilizados no nosso cotidiano escolar.

Para tanto, pensamos mapear perspectivas e o modelo de ciência arraigado na nossa tradição escolar que nos permitem olhar não para sua origem, mas para seus efeitos-verdade na constituição do(s) currículo(s), neste caso da Educação de Jovens e Adultos.

SILVA (2008, p. 8) com outras palavras adverte-nos que:

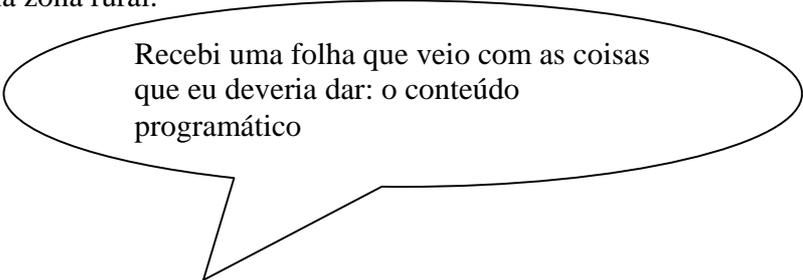
uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou essa forma.

Mas, afinal, como se desenham esses efeitos-verdade? A professora Aimé, do 2º segmento apresenta um olhar para a questão:



Bem, é complicado a gente debater o currículo porque é uma coisa que vem pronta.

No mesmo sentido, a professora Naná que atua com o 1º segmento conta que em sua primeira sala na zona rural:



Recebi uma folha que veio com as coisas que eu deveria dar: o conteúdo programático

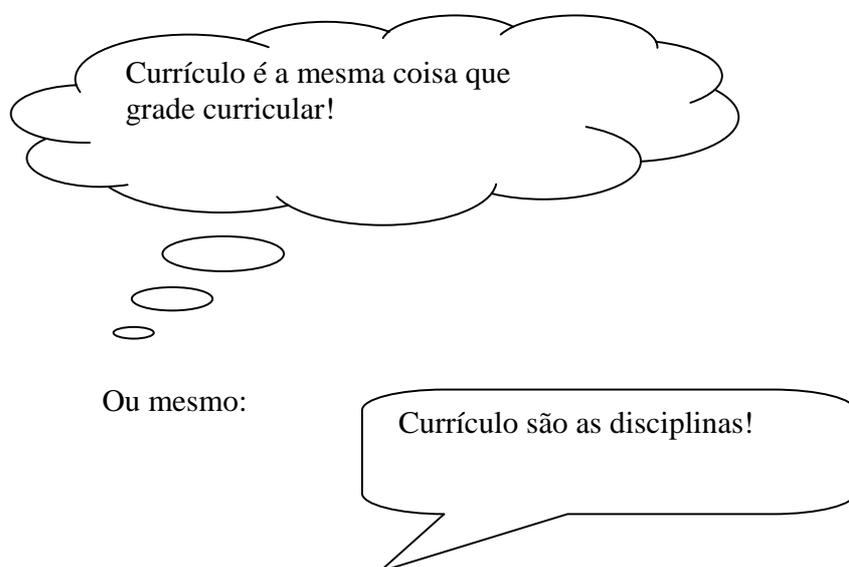
Podemos logo de início perceber através das falas das professoras que o currículo é somente entendido como algo pronto e acabado contrapondo-se a ideia de construção e constante (re) elaboração.

A que podemos atribuir o processo de cristalização do significado do currículo escolar?

Busquemos alguns indícios: quando nomeamos as disciplinas escolares estamos nomeando o que os pensadores gregos da era clássica julgaram como o centro de seus interesses para a época. Ao recuperarmos esse movimento estamos reconstruindo as origens do pensamento ocidental, nas quais as disciplinas se materializaram como fonte primordial para a transmissão dos saberes e estabelecimento de critérios-verdade.

Como resultado, ao atribuir às disciplinas científicas o estatuto de poder garantir-se-ia o conceito de ciência que desde o século XVII empenhava-se em possuir verdades absolutas. Logo, essas Verdades-disciplinas alojaram-se secularmente por nossas instituições escolares faltando ao campo das “ciências da educação” problematizá-las e confrontá-las com novas maneiras de pensamento para que não se perpetuem dizeres como: “a disciplina é aquilo que se ensina e ponto final”. (CHERVEL, 1990, p. 177)

A relação entre currículo e disciplinas parece ser algo já fossilizado por todos os atores da escola, sendo que nas entrevistas grande parte das professoras quando solicitadas a dizer o que pensavam sobre currículo, imediatamente colocavam:



Notamos também que a pergunta realizada na entrevista: “o que significa currículo para você?” provocou duas reações bem distintas entre o grupo entrevistado. A primeira delas foi a de responder a uma pergunta óbvia, como na página anterior demonstram os pontos de exclamação. E a segunda reação foi a de perplexidade e o silêncio como resposta. Esse último grupo diante da

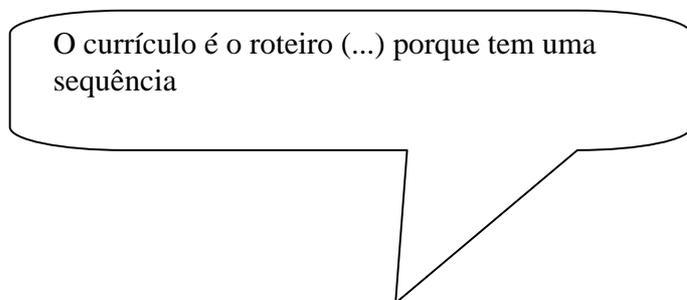
pergunta, mesmo com o longo silêncio nos deu a resposta que permeia as falas das professoras Aimé e Naná logo no início da vereda. Esse silêncio nos diz que o currículo é algo somente para ser executado e não para ser “pensado”.

O que dizer etimologicamente sobre currículo? HAMILTON (1992) localiza a fonte mais antiga da palavra no Oxford English Dictionary que aponta registros de 1633 significando “curriculum” “o curso inteiro de vários anos seguidos por cada estudante.” (p.43)

Currículo- advém do latim- curriculum traduzindo-se como pista de corrida. Desta forma, podemos fazer um paralelo e um jogo com as palavras através de sua etimologia procurando indícios para decifrar o significado de “pistas de corrida”. Algumas idéias nos aparecem de imediato: sequência, metragem, linearidade, um ponto de partida e de chegada e automaticamente as premiações e troféus (diplomas).

Essas questões permitem tecer tramas interessantes porque foi exatamente no século XVI, pós-Reforma que os processos de escolarização começam a se difundir e, com isso, surge a necessidade de controlar melhor o ensino e a aprendizagem entrando em cena então o uso que se fez (e ainda se faz) da palavra currículo.

Nina, professora do 1º segmento da EJA expõe o que para ela significa o currículo:



O roteiro e a sequência que a professora Nina esclarece é semelhante ao pensamento iniciado nos anos 20, nos Estados Unidos com relação aos estudos curriculares. O processo de industrialização tomando fôlego intenso e as grandes massas migratórias constituíram-se como impulsos para a escolarização e automaticamente formas de implementação de certa organização conforme escritos de HAMILTON (1992).

Dessa maneira, o processo de escolarização das massas precisava ter finalidades claras e obviamente técnicas específicas muito contrárias ao então currículo humanista clássico que se finda com a democratização das oportunidades escolares.

Por consequência, o modelo educacional deveria funcionar tal como uma indústria que zelasse pela eficiência, controle de qualidade e padrões previamente estabelecidos de acordo com a obra de Bobbitt (1918), *The Curriculum*, apud SILVA (2007) a qual sintetiza um discurso curricular inspirada na lógica administrativa de Frederick Taylor.<sup>19</sup>

SILVA (2007) acrescenta ainda que na perspectiva de Bobbitt, o currículo assume seu caráter técnico, mecânico e nada mais é do que garantir formas de organização necessárias para o enquadramento das massas e de seus corpos dóceis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 2004, p. 118)

Sob o mesmo ponto de vista, ainda entre as teorias tradicionais do currículo consolida-se a obra de Ralph Tyler (1949) que deu continuidade à lógica técnica de Bobbitt organizando com precisão questões que um currículo deveria dar conta. Para SILVA (2007): “o paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas.” (p.24)

Tal influência é tão significativa, pois entre rupturas e continuidades o que temos hoje no cotidiano escolar nada mais são as questões propostas por Tyler que carregam o significado do currículo numa perspectiva tradicional: objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, metodologia e avaliação.

Somada à necessidade de mensurar os resultados educacionais tal qual o modelo industrial fossilizaram-se as disciplinas como possibilidade única de um conhecimento Verdadeiro. “Uma disciplina é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.” (CHERVELL, 1990, p.180)

O currículo nesta perspectiva toma como Verdade um conjunto de informações e conhecimentos encarados como os únicos verdadeiros que devem ser previamente estabelecidos, organizados e transmitidos para que o produto educacional (aluno) passe pelo controle de qualidade. Além disso, segundo o comentário de (MIGUEL, 2007)

O currículo é um artefato das práticas de disciplinarização. Portanto, práticas de disciplinarização são sempre práticas de exercício de poder, isto é, práticas de produção de assimetrias no campo das atividades culturais e sociais.

---

<sup>19</sup> Taylor tornou-se conhecido por propor novas formas de gerenciar a organização das indústrias. Podemos reduzir suas idéias como a padronização do trabalho, métodos, processo e especialização do operário. [www.wikipedia.org.br](http://www.wikipedia.org.br)

Delimitam-se assim desenhos curriculares que zelam pela fragmentação do conhecimento Verdadeiro, o que faz afastar qualquer possibilidade de diálogo com outras formas de conhecimento tecidas pelos alunos da EJA, o que para a professora Naná:

Talvez não correspondam à Verdade

### **3.1 “O EJA é uma coisa que não existe pra ninguém, não é? Não tem plano pra EJA, nada!”**

**Professora Aimé**

Aimé, professora do 2º segmento da EJA retoma através de sua fala discursos curriculares sobre a modalidade já discutidos nos dois primeiros capítulos deste trabalho. Olhar para sua denúncia também significa esbarrar novamente nas perspectivas tradicionais de currículo quando utiliza a palavra “plano” para expressar que não há indícios através de uma política pública de que “pista de corrida” percorrer para que o Currículo-Verdade não se deixe impregnar pelos saberes cotidianos, tidos como não verdadeiros.

A palavra “plano” utilizada pela professora é carregada de sentidos: primeiramente, podemos supor que identifica-se com o caminho a ser percorrido na “pista de corrida” através das disciplinas-Verdade para que os procedimentos e métodos traçados no “plano” possibilitem a mensuração e quantificação ao final da metragem da pista. (bimestres, trimestres, semestres e etc...) e também por conter os vestígios do paradigma totalitário do modelo de racionalidade instituído a partir do século XVII.

Assumir a semelhança entre currículo e plano é incorrer num perigo de:

se ler erradamente e erradamente interpretar um currículo (...) tomando como base um catálogo. Este é coisa muito sem vida, muito despersonalizada, muito desconexa e às vezes, intencionalmente enganosa. (RUFOLPH apud GOODSON, 2008, p. 107)

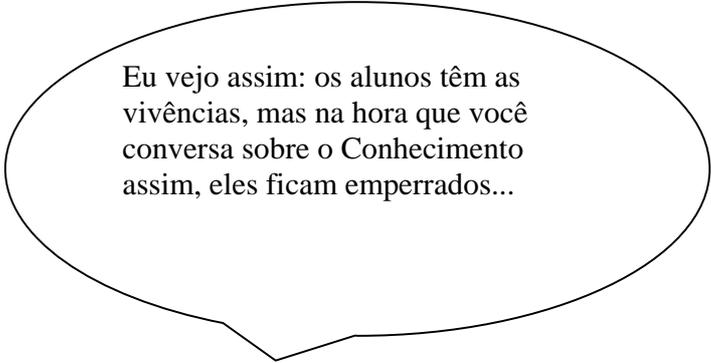
O currículo- Verdade entendido aqui como um catálogo de prescrições a serem seguidas é a perspectiva tradicional mais arraigada no cotidiano escolar. Retomando o já dito, o paradigma racionalista cartesiano operou dentro da escola através das disciplinas a “idéia do mundo-

máquina e essa idéia é de tal modo poderosa que vai se transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo.” (SANTOS, 1999, p. 17)

A questão instituída pelas disciplinas-Verdade é algo indubitavelmente demarcador para a configuração da episteme curricular. Estamos utilizando o termo episteme aqui no sentido que FOUCAULT apud VEIGA-NETO (2007) identifica como o campo de saberes que permitem a circulação, produção e distribuição em uma determinada época. Logo, as disciplinas foram produzidas em meio aos regimes de verdade legitimados para colocar em funcionamento a lógica dos conhecimentos científicos como dados inquestionáveis.

A fala da professora Rosa, do 2º segmento é emblemática. Para ela, “o currículo é a grade curricular.” Sua colocação nos faz estabelecer a relação das disciplinas dentro de dois eixos: o dos saberes e o do corpo. (VEIGA-NETO, 2002)

No eixo dos saberes a “grade” que institucionaliza como torres de marfim o lugar das disciplinas dentro do currículo-Verdade e num movimento bastante perturbador convivem os docentes da EJA com os saberes que se configuram como outsiders<sup>20</sup> da grade curricular o que para a professora Ceci é encarado como:



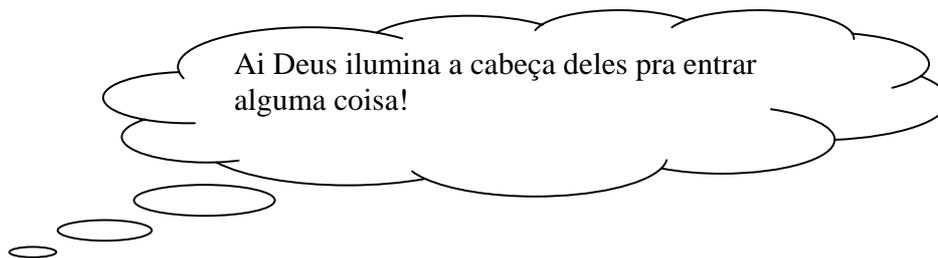
Eu vejo assim: os alunos têm as vivências, mas na hora que você conversa sobre o Conhecimento assim, eles ficam emperrados...

O conflito é tamanho em ser de fato, um Funcionário da Verdade<sup>21</sup> e cumprir para com as prescrições determinadas pelo Currículo-Verdade. A tensão é configurada através da fala da professora Néa, que atua com uma 2ª etapa do primeiro segmento quando coloca:

---

<sup>20</sup> Conceito de Norbert Elias tratado no livro: Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

<sup>21</sup> Termo utilizado por Veiga-Neto no V Colóquio Internacional Michel Foucault- por uma vida não fascista realizado no IFCH, Unicamp de 10 a 13-11-2008.



De que maneira garantir nessa perspectiva tradicional de currículo que “alguma coisa entre nas cabeças dos corpos dóceis?” FOUCAULT, 1987, p. 118 nos dá a resposta quando adverte que: “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas.”

Colocar em jogo a(s) disciplina(s) tanto no eixo dos saberes quanto no eixo do corpo significa estabelecer um lugar central para o Currículo-Verdade dentro dessa engrenagem com uma estrutura disciplinar.

Parece ser repetitivo ao longo das linhas o uso da palavra *disciplina*, porém o uso que aqui estamos fazendo da palavra pretende fazer um jogo

que se inscreve tanto a docilização do corpo quanto do poder que age sobre ele e o atravessa. O resultado mais notável disso tudo é que esse jogo acaba escondendo, ao funcionar, o seu caráter contingente, o seu caráter de jogo. Desse modo, tudo o que acontece parece ser natural e necessário. (VEIGA-NETO, 2002, p.172)

Nessa relação inscreve-se o currículo-Verdade como forma de garantir e reforçar uma perspectiva tecnicista e disciplinarista que afasta qualquer interação com os conhecimentos outsiders da “grade curricular” tão zelada pelos Funcionários da Verdade.

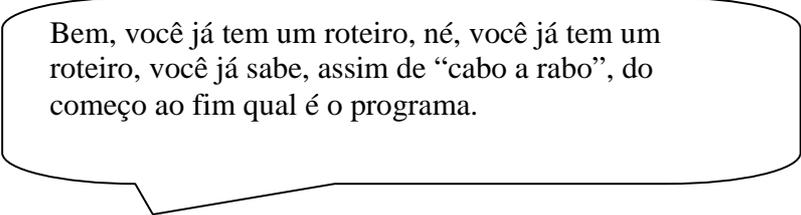
### **3.2 Modos de fabricação do Currículo-Verdade**

Estamos no interior do modelo panóptico de Bentham. Essa é a primeira maneira de se garantir a operacionalização do Currículo-Verdade. O panóptico como assim também é denominado esse “espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os

indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados” (FOUCAULT, 2004, p.162) poderia ser também explicado de outras maneiras, mas preferimos dizer que este se assemelha ao modelo arquitetural de nossas instituições escolares, e com mais certeza ainda, a das escolas pesquisadas neste trabalho.

Para melhor ordenamento das atividades, um dos Funcionários-Verdade toca um sinal semelhante ao de uma sirene. Logo em seguida, os alunos dividem-se em “celas” diferentes de acordo com a classificação dos saberes científicos que possuem. (os únicos levados em conta para a divisão nos espaços do panóptico escolar). Desta forma, garante-se “a primeira das grandes operações da disciplina que é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas.” (FOUCAULT, 1987, p.126)

Realizada a disposição dos corpos no panóptico escolar emerge o controle das atividades do Currículo-Verdade o para a professora Nina que atua no 1º segmento da EJA nada mais é do que:



Bem, você já tem um roteiro, né, você já tem um roteiro, você já sabe, assim de “cabo a rabo”, do começo ao fim qual é o programa.

Aqui é retomada a concepção de currículo como roteiro e programa. Fica aparente a ideia do Currículo como prescrição a serviço do ordenamento das atividades que se desenvolvem dentro do panóptico escolar.

Como estabelecer os ritmos em que se darão o “programa de cabo a rabo?” Concordamos com CORREIA, 2000 quando indaga sobre o que existe nas máscaras dos discursos curriculares:

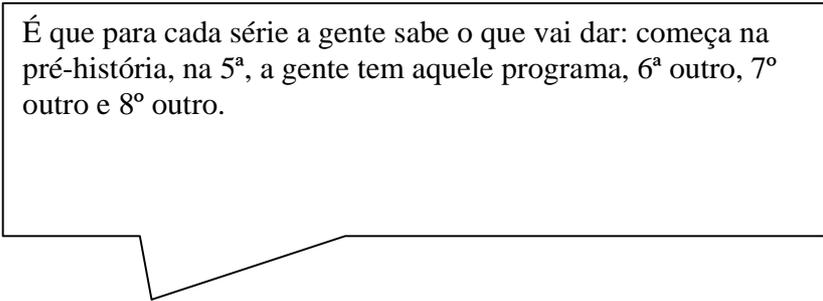
Como se posicionam e ganham visibilidade os discursos curriculares em cada nível e escola, quem lhes serve de porta-voz, que circuitos percorrem, como tratam o problema dos conteúdos (...)como se tornam nas normas interiorizadas da subjetividade dos sujeitos, do professor como profissional, da escola, como espaço-tempo social e cultural, que factores determinam sua agenda? (p.11)

Pensar no currículo dentro da perspectiva tradicional requer ainda indicar suas inseparáveis relações entre a(s) disciplina(s) e o controle das atividades no cotidiano escolar. É comum a referência pelas professoras na analogia currículo-sequência, ou mesmo, currículo-

roteiro. Faz-se necessário evidenciar ainda que o poder das disciplinas ligadas à ideia de sequência opera no sentido de delimitação do espaço escolar instaurando formas mais precisas de medir, sancionar e controlar o conhecimento fragmentado.

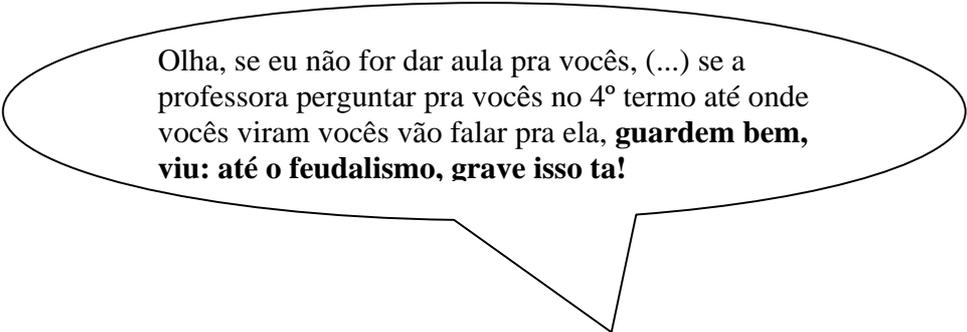
O jogo “natural e necessário” descrito por VEIGA-NETO (2002) em páginas anteriores permite-nos analisar a ideia de sequenciamento linear e estático tão enraizada num currículo como prescrição. As(s) Verdades(s) contidas nessas sequências são instituídas no dia-a-dia docente proporcionando um “ordenamento dos saberes” e automaticamente atuam como procedimentos de “ordenamento dos corpos”.

Como porta-vozes dessas Verdades temos a professora Tera que atua com Arte no 2º segmento da EJA que garante a implementação do Currículo-Verdade quando entende que:



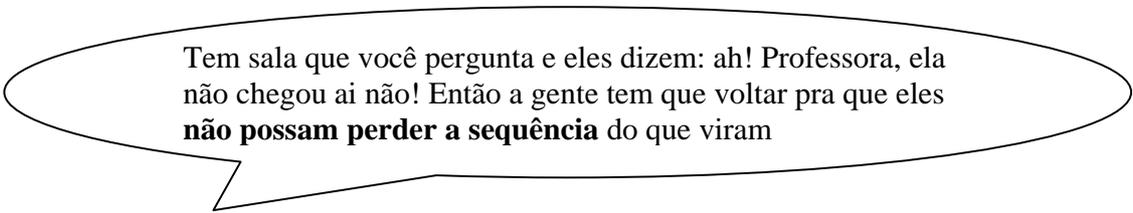
É que para cada série a gente sabe o que vai dar: começa na pré-história, na 5ª, a gente tem aquele programa, 6ª outro, 7º outro e 8º outro.

Com o mesmo propósito, a professora Nide, da área de História, como professora contratada (OFA) e, portanto sabendo que a cada momento seu contrato de trabalho poderá se romper assegura que o conteúdo programático seja efetivamente seguido de forma linear e sequencial quando informa aos alunos:



Olha, se eu não for dar aula pra vocês, (...) se a professora perguntar pra vocês no 4º termo até onde vocês viram vocês vão falar pra ela, **guardem bem, viu: até o feudalismo, grave isso ta!**

E continua:



Tem sala que você pergunta e eles dizem: ah! Professora, ela não chegou ai não! Então a gente tem que voltar pra que eles **não possam perder a sequência** do que viram

Isso significa que a concepção de currículo naturalizada no ambiente escolar anula toda e qualquer possibilidade de olhar para os alunos da EJA como sujeitos que tecem seus saberes em outros contextos e que, portanto não encontram na escola sequer uma identificação com suas próprias redes de saberes consideradas outsiders da ciência-mãe.

Mesmo prevalecendo essa visão tradicional de currículo até os dias atuais, é possível observar que num movimento de rupturas e descontinuidades, o campo curricular na década de sessenta sofre propostas de transformações ao lado dos protestos estudantis na França, à luta dos direitos civis nos Estados Unidos, o não à guerra do Vietnã, o feminismo, o movimento hippie e aqui no Brasil, as lutas contra o movimento da ditadura militar.

Cada país, à sua maneira procura desestabilizar e colocar em dúvida “o pensamento e a estrutura educacional tradicionais.” (SILVA, 2007, P. 29).

Dentre as questões que a perspectiva crítica do currículo procurou trazer a tona, a que recebeu maior ênfase foi a compreensão de que o currículo deveria ser entendido como espaço das relações de poder materializadas nos conhecimentos como elementos de dominação presentes no processo educativo. Destacam-se nomes como Michael Young, na Inglaterra, no movimento chamado “Nova Sociologia da Educação”, os franceses Althusser, Bourdieu e Passeron, e no Brasil, as obras do professor pernambucano Paulo Freire contrapondo-se a vertente histórico-crítica, de Demerval Saviani.

O campo curricular no Brasil sofre forte influência das teorizações americanas de viés funcionalista possibilitadas as condições de “acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13)

Procurando desvendar os elementos de dominação na escola, Althusser (1970) se utiliza de conceitos de ideologia e de estruturas sociais. Para ele, o currículo poderia contribuir para fortalecer os processos e mecanismos da sociedade capitalista: proprietários versus trabalhadores. Considera também a escola como um dos aparelhos ideológicos e faz uso do currículo para promover a inculcação da ideologia pretendida pelo capitalismo.

Não somente as análises marxistas encontrariam pouso na perspectiva crítica de currículo. Na contramão dessa análise, sociólogos franceses como Pierre Bourdieu e Passeron afastaram-se do par: funcionamento da escola-economia e desenvolveram o conceito de reprodução cultural. SILVA (2007) tece sua argumentação e nos evidencia que:

Em Bourdieu e Passeron, contrariamente a outras análises críticas, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas ao contrário, age por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante. (p.35)

Tanto as propostas de Althusser como as do par Bourdieu e Passeron sofreriam críticas agudas quanto ao emprego de seus conceitos por supor certo determinismo econômico, entretanto podemos considerá-las bases da teoria educacional crítica sendo muitos dos conceitos revisitados e propostos novos olhares e enfoques.

Certamente, a década de sessenta procurou estabelecer novos paradigmas para produzir discursos sobre o campo curricular. Dentre as inúmeras teorizações críticas<sup>22</sup>, algumas análises caminharam para um enfoque filosófico (Paulo Freire), outros para o campo da sociologia (Michael Young), e outros ainda para concepções marxistas e estruturais (Michael Apple e Henry Giroux).

Nesse sentido, nos afastamos das perspectivas críticas por concordar com FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2007, que “pulveriza e descentra o poder: não o compreende como algo que emane de um centro- instituições ou Estado-, como algo que possua e que tenha uma natureza ou substância própria, unitária e localizável.” ( p.120)

No nosso país, dentro do campo curricular na década de 60, os estudos de Paulo Freire foram significativos. Mesmo sabendo que o centro de seus estudos não foi o campo curricular, o professor pernambucano utilizava-se de conceitos como “educação bancária” para contrapor-se

---

<sup>22</sup> Sugerimos para leitura o livro: Documentos de Identidades; uma introdução às teorias do currículo, de Tomás Tadeu da Silva. 2ª ed- Belo Horizonte: Autentica, 2007.

ao modelo educacional existente. Freire critica o currículo tradicional, o qual carrega consigo o ato de transmissão dos conhecimentos e o professor como Funcionário da Verdade.

Não pretendemos nos ater no quadro contextual histórico que marca no Brasil o período conhecido como “nacionalismo desenvolvimentista” e o estímulo que este representou para as idéias freireanas, entretanto nas palavras do próprio Freire vemos que:

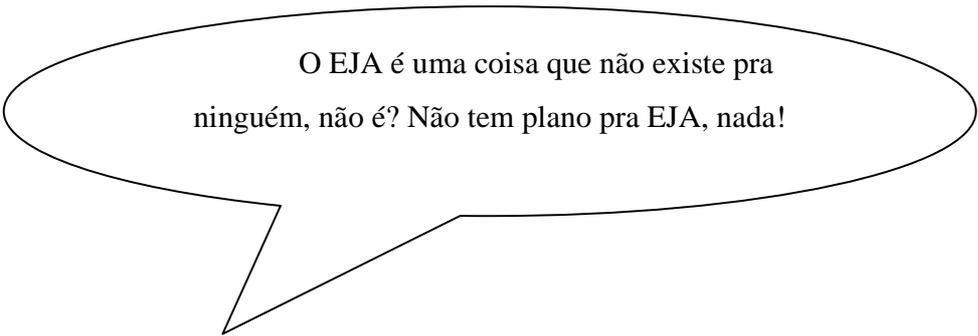
“preocupava-nos encontrar uma resposta, no campo da pedagogia, às condições da fase de transição brasileira, que levasse em consideração o desenvolvimento e a participação popular”. (FREIRE apud PAIVA, 2000).

Freire continua sendo muito citado quando o assunto é Educação de Jovens e Adultos por ter contribuído e problematizado a modalidade em questão e por evidenciar que o trabalho pedagógico destinado aos jovens e adultos requeria (requer) um destino diferente do que aquele destinado às crianças nas escolas regulares. Contudo, mesmo se afastando da lógica tecnicista das teorias tradicionais de currículo permanecem como lacunas “os conteúdos programáticos”, citados na obra de 1970, Pedagogia do Oprimido para se falar em currículo. A concepção de currículo que ainda marca nossas instituições escolares, como pudemos perceber através dos relatos dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, tanto no primeiro segmento quanto no segundo é naturalmente aceita como o caminho para a Verdade-Científica. Nos deparamos com mais alguns dilemas nos desenhos curriculares da EJA: 1- existe para o grupo de professores uma distinção entre os currículos? Isto quer dizer, como é encarado o currículo-Verdade da EJA? 2- Além disso, poderíamos ainda pensar se existe esse Currículo- Verdade para a EJA ou que existe é um simulacro do ensino regular?

As questões parecem confusas. Se estamos aqui procurando os efeitos-verdade desse Currículo - Verdade da EJA, como assumir que ele não existe?

Afinal, o que entendem os professores como o “roteiro, o programa de cabo a rabo” a seguir rigorosamente? De que roteiro ou programa fazem referência?

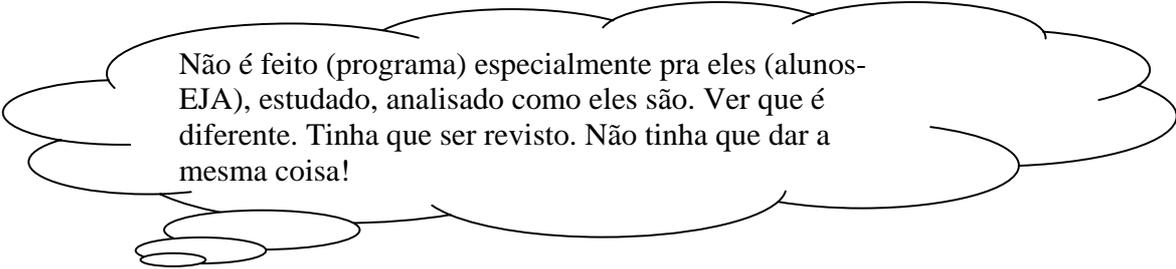
Num subtítulo do trabalho, a fala da professora Aimé, do 2º segmento assegura que:



O EJA é uma coisa que não existe pra ninguém, não é? Não tem plano pra EJA, nada!

Já discorreremos sobre a idéia de currículo-plano a ser cumprido, e isto não faz parte apenas da concepção naturalizada desta professora, conforme já apontamos. O que ela traz também é a falta de diretrizes curriculares específicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Sob o mesmo ponto de vista, a professora Ana entende que:



Não é feito (programa) especialmente pra eles (alunos-EJA), estudado, analisado como eles são. Ver que é diferente. Tinha que ser revisto. Não tinha que dar a mesma coisa!

Os desenhos curriculares que se esboçaram nas veredas que antecederam esse capítulo evidenciaram que as práticas pedagógicas que envolveram e envolvem a Educação de Jovens e Adultos foi - é tecida em meio a processos de infantilização dos alunos reproduzindo o que se realiza nos processos da educação regular.

Dessa forma, temos o funesto Parecer CNE-CEB, 11-2000 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que nada mais faz do que reproduzir a grande lacuna dentro dos processos curriculares que envolvem a modalidade. Evidenciaremos abaixo os dois principais artigos pelo Parecer 11-2000 que esclarecerão o “*lote vago*” da EJA dentro das políticas públicas:

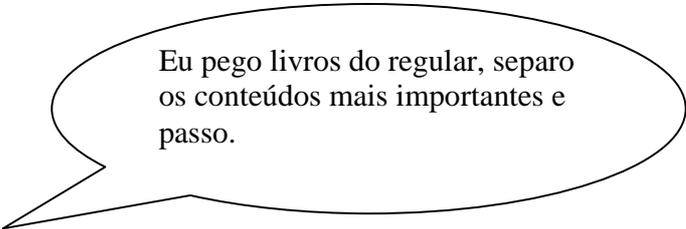
Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE-CEB 2-98 **se estendem** para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental. (grifo meu)

Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE-CEB 3-98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

Parodiando com ELIAS, 1998, p. 79, diríamos que a EJA fica sem cultivo na terra de ninguém. O funesto parecer frisa mais uma vez a ideia de que a modalidade em questão

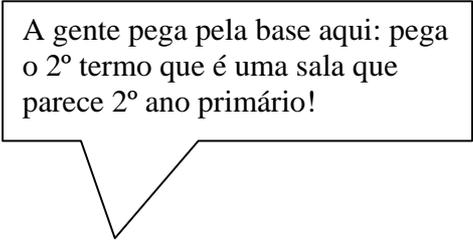
encaminha-se para seu destino: compensar os conteúdos estabelecidos pela Verdadeira-Ciência-Mãe.

Na terra de ninguém, os docentes que atuam na modalidade tanto na esfera municipal quanto na esfera estadual tecem seus cotidianos reproduzindo abordagens utilizadas no ensino regular. Trazem para suas reflexões a constante analogia com as experiências vivenciadas em outros níveis de ensino. Assim, relatos como estes a seguir tornam-se constantes na tarefa de trabalhar para que o Currículo-Verdade seja garantido:



Eu pego livros do regular, separo os conteúdos mais importantes e passo.

Ao lado da analogia com os demais níveis de ensino:



A gente pega pela base aqui: pega o 2º termo que é uma sala que parece 2º ano primário!

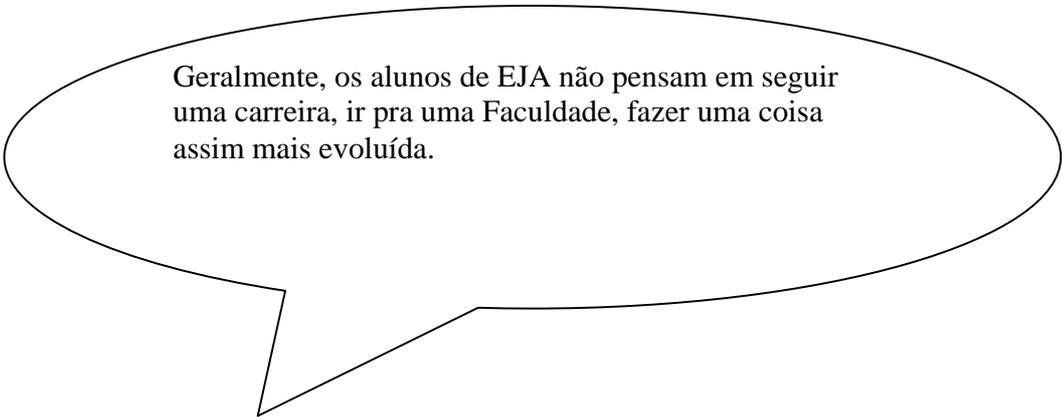
A questão da infantilização dos currículos ao lado dos conhecimentos supostamente Verdadeiros estão atreladas às condições de que:

não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola, e contemporaneamente, no interior das agências de controle. FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2007, p. 92

Diante das questões postas pelo autor podemos tecer uma relação que no caso, principalmente da Educação de Jovens e Adultos demarca e materializa as práticas curriculares dentro do cotidiano escolar: a representação desse aluno jovem e adulto visto como um sujeito que está lá para recuperar o “tempo perdido”. Por consequência, essa representação de aluno e de conhecimento materializam os desenhos curriculares da EJA.

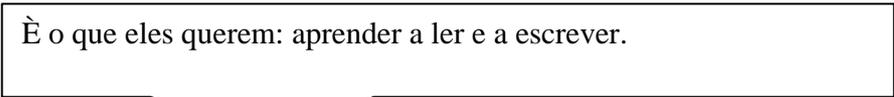
Depoimentos como estes que virão a seguir demarcam as fronteiras curriculares da modalidade nos dois segmentos (municipal- estadual):

- para a professora Aimé, do 2º segmento:



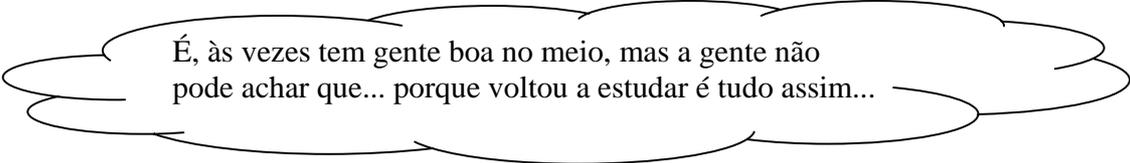
Geralmente, os alunos de EJA não pensam em seguir uma carreira, ir pra uma Faculdade, fazer uma coisa assim mais evoluída.

- Professora Néa, do 1º segmento:



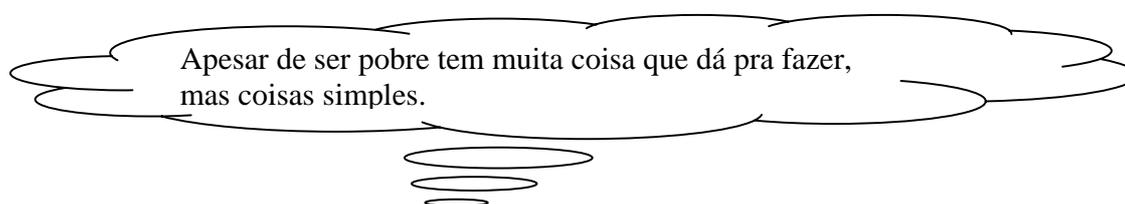
È o que eles querem: aprender a ler e a escrever.

- Professora Ana, do 2º segmento:



É, às vezes tem gente boa no meio, mas a gente não pode achar que... porque voltou a estudar é tudo assim...

- Professora Ceci, do 2º segmento:



FOUCAULT apud VEIGA-NETO (2007) entende que o sujeito pedagógico é constituído, formulado e regulado dentro da ordem dos discursos pedagógicos. No nosso caso, estamos estabelecendo uma relação entre as representações que os professores possuem acerca do aluno da Educação de Jovens e Adultos como forma de demarcação dos desenhos curriculares e a manutenção das “produções de verdade”.

Apesar de serem depoimentos que certamente nos causem estranhamento, não podemos esquecer que os discursos dos professores são constituídos por efeitos de verdade que permitiram a constituição da Educação de Jovens e Adultos.

Como se materializam essas representações de aluno e de conhecimento na seleção, organização e hierarquização dos saberes corporificados no currículo da EJA?

### **3.3 A gente quer inteiro e não pela metade.**

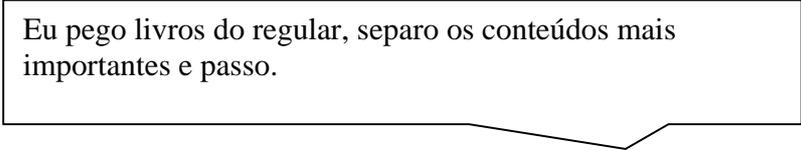
**(Comida, Titãs)**

Convém iniciar esse item retomando alguns dos desenhos permitidos quando pensamos no currículo da modalidade em questão. Para tanto, faz-se oportuno recordar o funesto Parecer- 2000 que **estende à EJA** todo o corpo curricular desenvolvido para o ensino fundamental regular. Oportuno recordar também a concepção naturalizada de currículo sob a ótica cientificista,

fragmentária e linear que define os “programas” a serem seguidos nas instituições panópticas escolares.

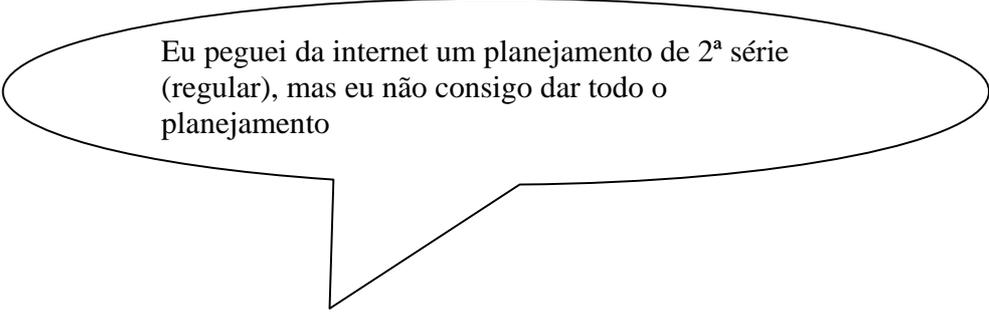
Alguns fragmentos das entrevistas indicaram para nós o que é realizado para que o currículo prescrito seja assegurado. Retomemos esses fragmentos:

- professora Ceci, 2º segmento:



Eu pego livros do regular, separo os conteúdos mais importantes e passo.

- professora Néa, 1º segmento:



Eu peguei da internet um planejamento de 2ª série (regular), mas eu não consigo dar todo o planejamento

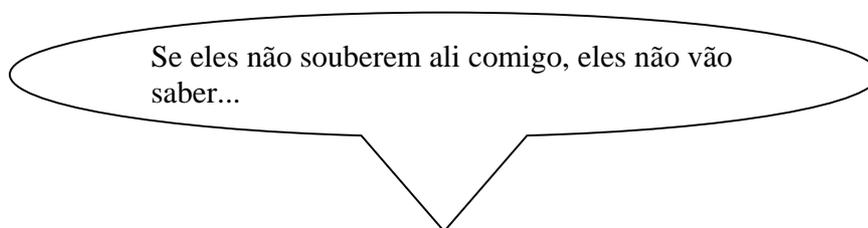
A professora Ceci conforme explica, separa os conteúdos mais importantes e “passa”. O que significam esses conteúdos mais importantes? De que maneira seleciona-os? Na tentativa de construir suas redes de saberes em seu cotidiano, a professora Ceci considera como *os conhecimentos mais importantes* aqueles legitimados pelo Currículo-Verdade “enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas.” (OLIVEIRA, 2007, p. 91)

Já, para a professora Néa que atua com o 1º segmento seu “suporte” encontra-se em planejamentos programados para o ensino primário de crianças de uma 2ª série regular não conseguindo “dar conta” de todo o planejamento.

Os relatos permitem-nos evidenciar grandes lacunas: a primeira, e já comentada infantilização dos currículos que envolvem a EJA que acabam mutilando os saberes dos sujeitos que compõem as “celas” de aula, mantendo e impulsionando a magnitude que o saber

Verdadeiro- Científico opera no cotidiano escolar. Além disso, pelos docentes contarem com o “suporte” no ensino regular, a seleção dos conteúdos pré-estabelecidos não contempla e não valoriza os significados das interações dentro da sala de aula, pois mesmo estando agrupados por etapas, níveis ou termos, cada sala de aula é imensamente construída à base da heterogeneidade dos sujeitos que ali se fazem presentes. Por fim, trazem a tona o processo de seleção dos saberes para a EJA pelos professores que a princípio são pensados para o ensino fundamental regular.

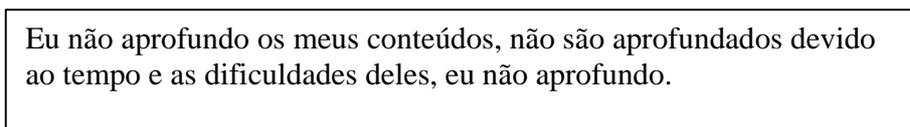
Tomar o Currículo- Verdade como centro da atividade pedagógica implica garantir que o rol de conhecimentos prescritos centralizem o poder-saber nas mãos do professor que acredita que:



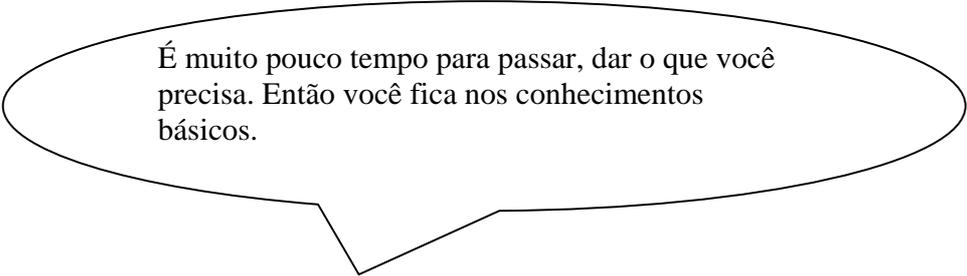
O trecho da música apresentada no início desse subtítulo: “*A gente quer inteiro, não pela metade*” busca evidenciar mais uma lacuna na operacionalização desse currículo prescrito e cientificista no cotidiano da EJA: o tempo disciplinar.

Além da concepção naturalizada de currículo se fazer presente nos dois segmentos da Educação de Jovens e Adultos, à luz dos relatos dos professores que integraram esse trabalho, a preocupação com o “tempo” ocupou um forte espaço como definidor das práticas curriculares.

Assim, para a professora Rosa, do 2º segmento ao selecionar seu “programa” para a EJA ressalta que:



Já, para a professora Nina que atua no 1º segmento a questão que se coloca é que:



É muito pouco tempo para passar, dar o que você precisa. Então você fica nos conhecimentos básicos.

A professora Rosa retoma a representação do aluno da EJA visto como um sujeito desprovido dos conhecimentos Verdadeiros e o quanto isso acaba por determinar a escolha que faz dos conhecimentos atrelada à questão do tempo como demarcador de suas práticas. Enquanto que no primeiro segmento, a fala da professora Nina esclarece a superficialidade que tem sido a base dos currículos da EJA apoiados na questão do tempo e das dificuldades atribuídas aos alunos.

Percebemos durante as entrevistas o dilema vivido pelos docentes da modalidade em cumprir o currículo-Verdade, que nada mais é do que o corte dos conteúdos estabelecidos pelo ensino fundamental regular tendo exatamente a metade do “tempo” para “passar” conforme assegura a professora Nina.

ELIAS (1998, p.39) aponta o tempo como uma força coercitiva que opera na demarcação das relações. Certamente, dentro da escola, o tempo institui ordens, vigilância e disciplina atuando silenciosamente sobre os currículos no cotidiano.

Na concepção do Currículo-Verdade o controle das atividades, isto quer dizer, da sequência linear é assegurado pelo tempo. Imbricam-se nessa relação o poder das disciplinas para manutenção da ordem que permite:

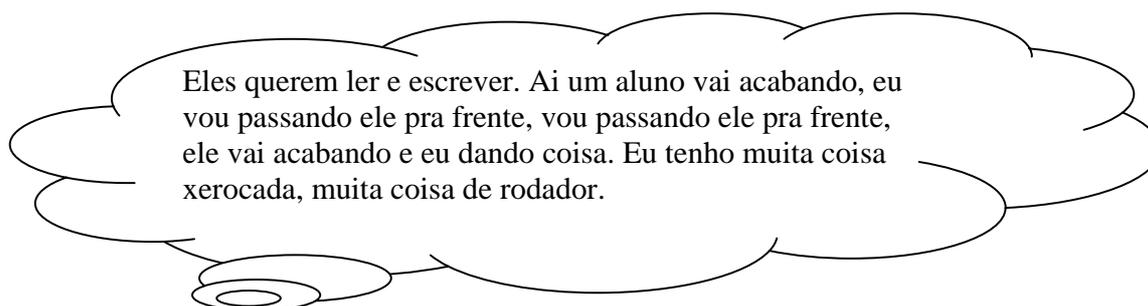
um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que tem nas séries que percorrem. (FOUCAULT, 2004, p.136)

O (s) uso (s) do tempo disciplinar atua como um dispositivo que prevê pontualidades, delimita durações, produz e mantém a linearidade do currículo-Verdade. Principalmente para a Educação de Jovens e Adultos essa organização tradicional dos saberes escolares como única forma de uma organização curricular tem-se delineado totalmente distante dos saberes e experiências dos educandos o que reafirma a fragmentação do conhecimento como algo inquestionável.

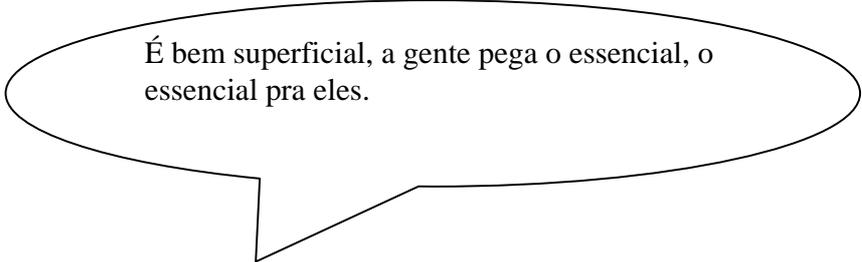
Ainda sobre o emprego do tempo e as marcas de sua fragmentação temos a consagrada “grade curricular” que se desdobra em horários e permite todo o enquadramento das atividades que se desenrolam no dia-a-dia escolar.

No primeiro segmento da EJA da escola pesquisada, por se tratar de professores polivalentes, a fragmentação do conhecimento é instituída pelo uso da “grade curricular”. Entretanto, para o 2º segmento da modalidade que é composto por especialistas, a “grade curricular” determina de modo minucioso as disciplinas que irão compor o dia, a troca de aulas realizadas a cada quarenta e cinco minutos e as atividades desenvolvidas.

Nota-se que para o 1º segmento, o fato de o professor ser polivalente faz com que a questão dos usos do tempo seja configurada para as disciplinas que requerem maior esforço dos educandos (capítulo 2- ler, escrever e contar). Vejamos o relato da professora Néa, do 1º segmento:



Todavia, no 2º segmento da EJA que é composto por professores especialistas os usos do tempo são configurados pelo abre e fecha de gavetas das disciplinas. Em outras palavras, corta-se a cada quarenta e cinco minutos de professor especialista que prega a sua Disciplina-Verdade, o que faz que a superficialidade dos saberes seja a opção adotada pelos professores:



É bem superficial, a gente pega o essencial, o essencial pra eles.

É muito comum nas salas do 2º segmento, durante a troca das aulas perceber nos alunos uma angústia por não ter dado conta de cumprir no “tempo” proposto a atividade ou mesmo se perderem nos cadernos para encontrar a torre de marfim que guarda os conhecimentos de determinada disciplina-Verdade.

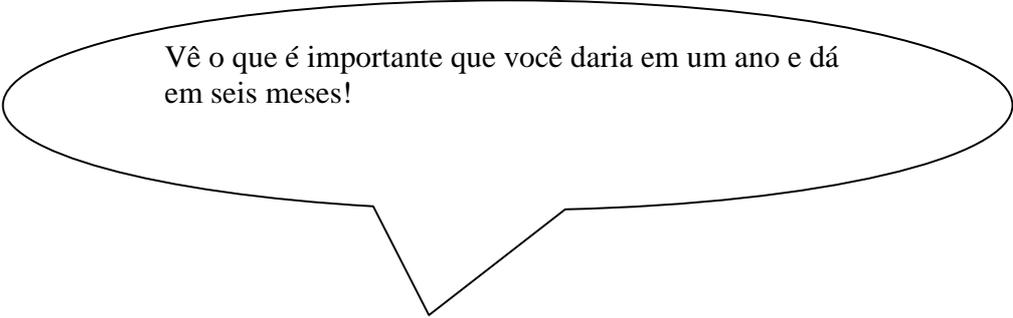
Nesse sentido, destaca-se nos segmentos da Educação de Jovens e Adultos uma arquitetura que:

Cada vez mais o saber é recortado em matérias, em cursos, em classes, em horas, em minutos, de modo especial nos horários-modelo. As matérias são hierarquizadas de acordo com o espaço destinado a cada uma. A organização dos horários privilegia o cumprimento sincronizado de tarefas idênticas e define padrões de aprendizagem ao final de períodos determinados (meses, bimestres, semestres, ano). Desse modo, do ponto de vista do uso do tempo, a escola provoca ou tenta provocar uma anulação do ritmo individual, quando apresenta como expectativa homogeneizar a duração das tarefas propostas. (CORREIA; GALLEGOS, 2004, p. 32.)

O “tempo” dentro da perspectiva do Currículo-Verdade é mais um Funcionário da Verdade que institui dentro da escola a divisão e a classificação dos alunos conforme o “resultado” do uso do tempo nas atividades propostas.

Como resultado, à medida que o “tempo” institui e regulamenta ritmos nos currículos, cada vez mais os saberes dos alunos são considerados “outsiders” por conta de toda uma sequência que deve ser cumprida.

E é, portanto, por conta desse “tempo”, de sua força coercitiva e suas relações com o conhecimento científico e linear, que o currículo-Verdade da Educação de Jovens e Adultos é encarado como um simulacro do ensino regular, porém com algumas adaptações conforme sugere a professora Ana, do 2º segmento:

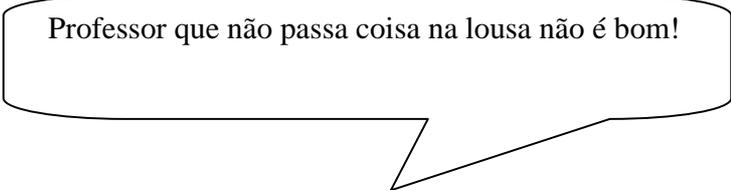


Vê o que é importante que você daria em um ano e dá em seis meses!

O que vemos transparecer na organização curricular da escola de jovens e adultos é uma perspectiva curricular que zela pelos conhecimentos científicos e imutáveis. Todo o cotidiano vivido pelos jovens e adultos, seus saberes e teias de experiências não atendem aos objetivos da escolarização que:

se situa numa tendência geral do pensamento dominante nas sociedades ditas ocidentais: a da superioridade do saber teórico sobre o prático, dos saberes dos experts sobre os saberes daqueles que vivenciam as situações, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual. (OLIVEIRA, 2007, p.92)

Essa distinção entre o saber científico versus senso comum encontra-se diluída nos fragmentos dos professores carregando com eles a seguinte conclusão:



Professor que não passa coisa na lousa não é bom!

A fala da professora Rosa, do 2º segmento condensa alguns dos elementos discutidos sobre as práticas que materializam a força do Currículo-Verdade dentro das instituições escolares. Primeiramente, se há um “programa” para ser cumprido dentro de um “tempo”, há também um funcionário-Verdade que controla e que procura zelar para que nada fique ocioso ou inútil.

Por outro lado, da mesma forma que vemos o currículo-tempo instituir e institucionalizar prescrições minuciosas para os alunos, nota-se também que o mesmo atua igualmente para com o professor constituindo, regulando sua prática e seu modo de entender seu papel dentro de sala. “*Professor que não passa coisa na lousa não é bom*”!

Por consequência, em nossa hipótese estamos considerando que o Currículo-Verdade e seus efeitos de poder fossilizados no sistema educacional e aqui, especificamente na EJA, atuam “como microdispositivos disciplinares que se configuram em relações de poder, impondo obrigações e direitos, constituindo-se uma forma diluída de administração do poder e do saber que visa administrar o sujeito, alcançando-lhe a alma.” ( MASCIA,2002, p. 64)

### **3.4 O EJA é o que precisava de mais tempo e não tem, é o que nós não temos...**

#### **Professora Ana**

A professora Ana insere novamente a questão do “tempo” como demarcador dos desenhos curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Acentua, sobretudo, que especialmente a EJA precisa de mais tempo e não tem. Dirigindo-nos para a concepção cientificista de currículo podemos entender que a falta do tempo atuaria como uma perda na relação do pregador das Verdades (professor) para com seu destinatário (aluno) no que se refere a assegurar a eficácia de sua transmissão.

Na Educação de Jovens e Adultos o embate entre o ensino regular e as adaptações para a escola noturna não permitem que as redes próprias que a modalidade requer sejam colocadas em discussão. A ideia de doutrina e de civilizar selvagens desde os primeiros momentos de estruturação da EJA ainda se fazem presentes no pensar curricular para jovens e adultos.

Afinal, quem são esse sujeitos que compõem a escola de jovens e adultos? Por que em nenhum momento “o tempo” deixa de ser o vilão para se transformar em um facilitador que promove a circularidade entre os saberes?

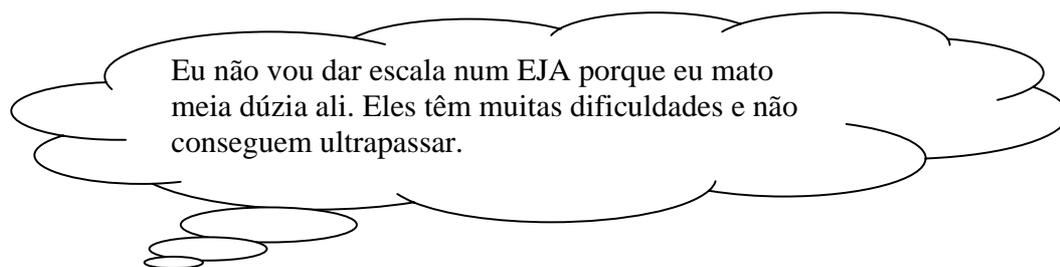
Simplesmente porque num modelo de instituição escolar que se limita a apresentar “as convenções que dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se impõe sem reflexão” (LARROSA, 2006, p. 126) os saberes constituídos fora do ambiente escolar são desautorizados pela cultura escolar que acredita ser a responsável por manter os jogos de verdade que são estabelecidos na construção dessa realidade pregada como dogma e de forma sacralizada.

Certamente essa lógica que mantém a estrutura escolar tem sido a responsável por limitar o compartilhar de vivências e experiências, desautorizando a fala dos alunos porque a sequência didática a cumprir posta pelo Currículo-Verdade não permite aproximações com quaisquer outros tipos de saberes considerados outsiders das disciplinas enraizadas na escola.

No mesmo sentido, (o de sustentar a produção dos regimes de verdade) dentro das instituições escolares, temos uma grande lacuna: a problematização do “tempo” como campo de pesquisa para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos como também na área educacional. Dizemos isso, pois a questão central que opera na redução do “tempo” na escolarização dos jovens e adultos, não deve ser encarada do ponto de vista negativo “da falta de”, mas o de pensar que esses jovens e adultos já possuem conhecimentos que devem ser integrados ao currículo-cotidiano da escola. Dessa forma, não veríamos o tempo como o grande vilão demarcador das práticas. Muito pelo contrário: a lógica que deve presidir a organização curricular desta modalidade se caracterizaria pela sua aproximação e legitimação dos saberes trazidos pelo público que a frequenta.

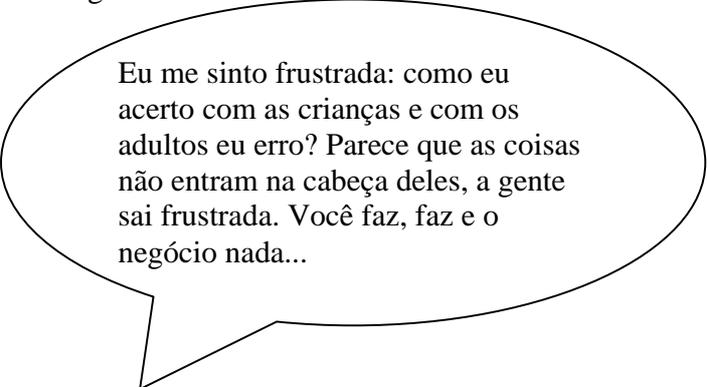
Entretanto, a lógica legitimada ainda é outra: atua para que os processos de aprendizagem “não se efetivem de acordo com as expectativas, nem de uns, nem de outros.” (OLIVEIRA, 2007, p. 91)

Ilustramos a seguir com o segmento da professora Aimé, do 2º segmento:



Eu não vou dar escala num EJA porque eu mato  
meia dúzia ali. Eles têm muitas dificuldades e não  
conseguem ultrapassar.

Ou mesmo o desabafo de Néa, do 1º segmento:



Eu me sinto frustrada: como eu acerto com as crianças e com os adultos eu erro? Parece que as coisas não entram na cabeça deles, a gente sai frustrada. Você faz, faz e o negócio nada...

Como vimos, muitas são as teias que se entrecruzam nos desenhos curriculares que compõem a Educação de Jovens e Adultos. São desenhos que instauram conflitos nas relações entre alunos, professores, escola e que por insistirem nas amarras com o ensino regular teimam em transpor para a escola de jovens e adultos o ordenamento, a classificação, o sufocamento da heterogeneidade e multiplicidade dos sujeitos.

Esse entendimento de um sujeito único e homogêneo foi uma das principais rupturas efetuadas pela perspectiva pós-crítica de currículo, a qual nosso trabalho se identifica.

A partir da primeira metade da década de noventa, os estudos da perspectiva pós-crítica de currículo procuraram ir além da relação escola-economia (perspectivas críticas) para ampliar o debate procurando enfraquecer as tentativas de totalização situando o “sujeito moderno não na origem dos saberes; ele não é produtor de saberes, mas ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou talvez, melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes.” (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, p.44)

Logo, os estudos da perspectiva pós-crítica do currículo operaram com uma inversão no olhar para esse sujeito que antes tomado como um sujeito centrado, e para o qual o currículo sempre funcionou-funciona com o fim de garantir um lugar estável promovendo uma identidade fixa e unitária. Assim, um currículo linear, estático e sequencial da forma que se encontra enraizado nas instituições escolares é o que a perspectiva pós-crítica pretende desvelar e enfraquecer: as verdades totalizantes sobre o(s) saber (es).

Se o olhar sobre esse sujeito muda, muitas questões se abrem para pensar na problemática curricular baseada numa outra concepção de sujeito. É de fato fundamental repensar o currículo,

entendido aqui para além dos muros escolares, pois subjetivamente atua nas representações e práticas passando a dar sentido ao mundo em que vivemos. Que sentido queremos dar ao mundo que vivemos? Qual a relação do currículo com isso?

Para a operacionalização dessa reviravolta, é absolutamente fundamental o papel do professor. LARROSA (2006) propõe que para o fazer-saber do Currículo-Experiência, em contraponto com o Currículo-Verdade, a face profana do papel do professor seja a de acreditar que:

O logos pedagógico não é instrumento para a transmissão de verdades teóricas ou morais nem a projeção, sobre o outro, de um projeto explícito sobre como deveria ser, em quem deveria acreditar e como deveria se comportar, mas sim a interrupção constante de toda pretensão de imposição da verdade e a suspensão permanente de toda tentativa de fixação de um projeto. (p.128)

Portanto, para efetuar a travessia do Currículo-Verdade para o Currículo-Experiência é preciso superar o engessamento operado pela lógica cientificista e formalista de currículo nas quais fomos produzidos.

O autor ainda desenvolve o par experiência- sentido ( id, 2002) e o que ousamos aqui é caminhar ao lado desse par para a travessia do Currículo-Experiência como proposta de uma pedagogia profana. (id, 2006)

O sentido ao lado da palavra experiência não se sucederá enquanto o Currículo-Verdade transformar em excesso de informação saberes desconectados e “programados” para aceitar respostas e continuar a repeti-las.

Aceitar o desafio e a aventura de embarcar no Currículo-Experiência é aceitar que

Teremos, talvez, que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara mais humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é frágil e atenta, que não passe pela propriedade.(id, 2006, p. 165)

O Currículo-Experiência necessita de passageiros aventureiros que se lancem por caminhos e veredas ainda não desbravados, viagem sem rumo para uma experiência que não se impõe imperativa, muito menos linear ou sequencial, mas que se constitui e re(cria) sentidos na interação com o outro. É esse outro, jovem e adulto que nos mostra que é preciso conceber caminhos indisciplinados, ousar, romper e reinventar.

## COSTURAS, ALINHAVOS E ARREMATES

Quadro nenhum está acabado, disse certo pintor;  
Se pode sem fim continuá-lo, primeiro, ao além de outro  
quadro que, feito a partir de tal forma, tem na tela,  
oculta, uma porta que dá a um corredor que leva a outra  
e a muitas outras.

(Melo Neto, 1982, p. 8)

O grande escritor João Cabral de Melo Neto surpreende-me constantemente numa pluralidade de momentos. Dessa vez, num momento como este de tentar dizer o que diz este trabalho suas palavras não poderiam ser outras para o sentido que procuramos ao costurar esta pesquisa: o de levar os leitores a um corredor “que leva a outra e a muitas outras” portas.

Durante a pesquisa foram muitas as portas abertas pelas leituras, o contato com os autores e os questionamentos tecidos a cada movimento do abre e fecha de um livro. Por conta do tempo e das exigências de um trabalho acadêmico elegemos como parada uma porta tendo absoluta certeza de sua abertura para muitas outras. Ao abrirmos a porta escolhida nos deparamos com o seguinte questionamento: *Como se configuram os desenhos curriculares da Educação de Jovens e Adultos nos segmentos I e II à luz das falas que atravessam os discursos de um grupo de professores que atuam na modalidade?*

O contato com a perspectiva pós-estruturalista curricular contribuiu fundamentalmente para o uso que fizemos da palavra currículo neste trabalho. Assim, procuramos desde o primeiro capítulo compor o currículo da Educação de Jovens e Adultos entendendo a “realidade” como um processo de construção que aqui no nosso caso desenhou uma “realidade-Verdade” para a modalidade.

Desta maneira:

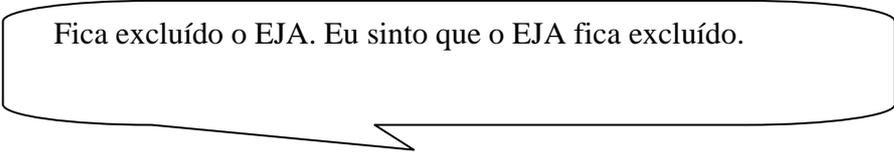
a perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade, ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro. (SILVA, 2007, p. 123)

Levamos conosco esta contribuição da perspectiva pós-estruturalista ao longo dos capítulos. Por consequência, os discursos dos professores ao lado da constituição do campo da Educação de Jovens e Adultos destacam a provisoriedade, a descontinuidade e sua emergência

nas pautas quando atrelada aos aspectos econômicos e políticos. Esse quadro permite demarcar uma visão compensatória e marginal da modalidade em sentidos plurais: do acesso, da permanência, da reflexão pedagógica, enfim, da garantia do direito humano pela educação.

Todas essas teias citadas permitem a construção de uma “realidade-Verdade” da modalidade ancoradas numa visão estreita do sujeito jovem e adulto.

O peso ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos através das inúmeras iniciativas provisórias e pontuais ainda faz parte da conjuntura atual dentro dos sistemas estaduais e municipais. É lá, no interior das escolas, na conversa com os professores, no currículo diário em que notamos a continuidade da “realidade-Verdade”. E assim complementa a professora Ana, do 2º segmento:



Fica excluído o EJA. Eu sinto que o EJA fica excluído.

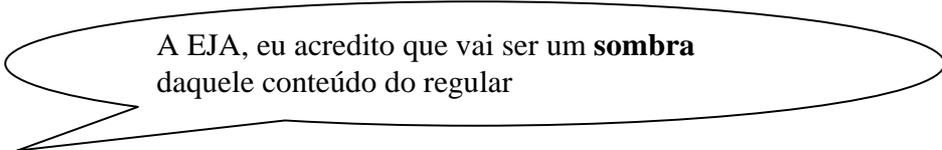
Essa exclusão de que fala a professora Ana pode ser analisada como uma areia movediça: seus efeitos circulam livremente pelas esferas nas quais a modalidade se faz presente conforme discutimos no capítulo dois deste trabalho, quando apontamos a força de enunciados-verdade, de tal modo que o ler, escrever e contar assumem o que se acredita ser possível para os jovens e adultos sujeitos do processo escolar.

Ainda sobre esse aspecto a falta de incentivo político e financeiro fez com que após a extinção da Fundação Educar (1990), os municípios assumissem a responsabilidade na modalidade sem contar com recursos, o que fez com que o quadro de atendimento permanecesse “em situação de estagnação ou declínio” (DI PIERRO, 2001, p. 67), o que de fato pudemos perceber na esfera municipal aqui pesquisada.

Na esfera estadual aqui acompanhada a questão do acesso à modalidade caminha a passos lentos e sua desvalorização é acentuada quando tratada apenas como quadro estatístico.

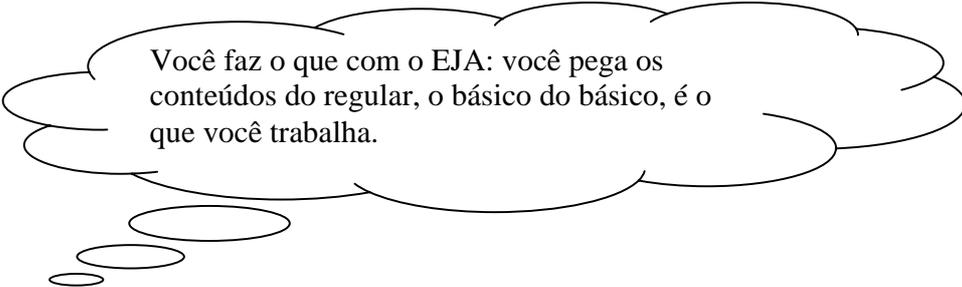
A exclusão toma dimensões cada vez mais avassaladoras após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (1996) a qual coloca a EJA no corpo do Ensino Fundamental e opera com a inserção dos jovens com quatorze anos completos. Acentua-se então o caráter compensatório da modalidade e a “solução” para resolver a correção do fluxo nos sistemas. Isto quer dizer que a EJA torna-se majoritariamente a saída para “as conhecidas deficiências do sistema regular público” (id, 2001, p. 64)

Além disso, notamos que o trabalho pedagógico dentro dos segmentos não possui uma identidade própria. No primeiro segmento, reproduzem-se as abordagens do ensino das crianças e no segundo segmento além dos critérios utilizados no primeiro segmento, cortam-se pela metade os conteúdos-Verdade que seriam trabalhados em um ano com o ensino regular. Dessa forma, a professora Aimé, entende que:



A EJA, eu acredito que vai ser um **sombra** daquele conteúdo do regular

E para a professora Rosa já está certo que:



Você faz o que com o EJA: você pega os conteúdos do regular, o básico do básico, é o que você trabalha.

A lógica que embasa essas concepções são a de um currículo formalista e cientificista que como apontamos ao longo do capítulo três permeia ambos os segmentos tornando-se mais um dos desafios a ser enfrentado na escola do jovem e adulto que vê diariamente seus saberes e vivências colocados como outsiders do espaço escolar.

Sobre essa questão esclarece OLIVEIRA, 2007:

Restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas-classes, mas dos próprios sujeitos à medida que fragmenta suas existências em pequenas “unidades analíticas” operacionais incompatíveis com a complexidade humana. (p.88)

A Educação de Jovens e Adultos como **sombra** do ensino regular deteriora as relações vividas em seu cotidiano: o professor não entende o aluno, o aluno não entende o professor e a escola. Nessa lógica, privilegia-se o par educação-informação e o tempo para “suprir” cada vez

mais e mais os sujeitos vazios num constante movimento opressor, no qual “o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos”. (LARROSA, 2002, p. 23)

Conforme já elucidado no capítulo três, o uso que se faz do currículo na escola do jovem e do adulto restringe-se a um guia que deve ser cumprido pelos Funcionários da Verdade. A seguir, gostaria de levá-los a uma analogia sobre essa questão do currículo-fóssil/funcionários-Verdade nos cotidianos escolares a partir de um fragmento de EXUPÉRY, (1996, p. 48.)

Nesse fragmento, o príncipezinho encontra o quinto planeta, o qual é habitado por um acendedor de lampiões. Curioso ao se deparar com o acendedor diz a ele:

- Bom dia. Por que acabas de apagar teu lampião?

- É o regulamento, respondeu o acendedor. Bom dia.

- Que é o regulamento?

- É o apagar meu lampião. Boa noite.

E tornou a acender.

- Mas por que acabas de acender de novo?

- É o regulamento, respondeu o acendedor.

- Eu não compreendo, disse o príncipezinho.

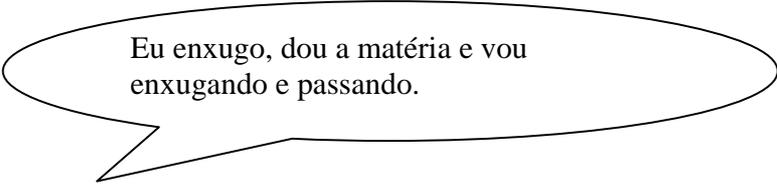
- Não é para compreender, disse o acendedor. Regulamento é regulamento. Bom dia.

E apagou o lampião.

EXUPÉRY (1996) traduz a engenharia curricular instalada nos regulamentos do cotidiano escolar: aulas-Verdade, cotidianos-Verdade e por fim, o majestoso Currículo-Verdade que é seguramente acendido diariamente por muitos Acendedores-Verdade que sem compreenderem limitam suas ações, pois de fato “regulamento é regulamento”.

Podemos então nos arriscar para outros modos mais abertos e cambiantes num fazer curricular: a flexibilização das “grades curriculares”.

Porém para tratar dessa questão nos deparamos com o grande vilão para os professores da modalidade: o tempo, pois à medida que se equipara a escola regular com a escola do jovem e do adulto, o tempo passa a sufocar e ditar ritmos e práticas evidenciados aqui na fala da professora Tera:



Eu enxugo, dou a matéria e vou enxugando e passando.

Para operar com uma flexibilização das “grades curriculares”, OLIVEIRA (2007) nos sugere que:

alguns conteúdos formais clássicos devem ser abandonados em prol de outros que sejam operacionais, ou seja, que possam contribuir para uma capacitação da ação social dos alunos. Assim sendo, a principal preocupação do trabalho pedagógico bem como dos processos de avaliação, não deve ser o “saber enciclopédico”, mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica. Não se trata de reduzir conteúdos para “facilitar”, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que a mera reposição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida. (p. 98)

Isso significa que algumas possibilidades podem ser pensadas dentro da escola do jovem e do adulto. Superar o engessamento das “grades curriculares” implica primeiramente em desafiar as fronteiras impostas pela disciplinarização dos corpos e dos saberes. Nesse sentido, alternativas como o “princípio da transversalidade” (ibid, p. 96) procuram desarrumar as gavetas-disciplinas encaradas como única forma soberana de agrupar os saberes. Por essa via, é possível compreender as redes de conhecimentos construindo e criando sentidos para direções diversas, isto quer dizer que “não se trata de buscar a homogeneidade dos saberes, mas sim a heterogeneidade do aprender” (VEIGA-NETO, 2007, p. 260)

Caminhando nas teias de Veiga-Neto é possível analisar o princípio da transversalidade numa ótica em que o professor de cada disciplina-Verdade deixa de pregar a homogeneidade dos saberes para buscar num fazer coletivo com seus pares a heterogeneidade do aprender.

Apostar na flexibilização das grades curriculares para a EJA não significa compor receitas globais e totalizadoras. É preciso apostar numa prática curricular heterogênea, no sentido colocado pelo autor acima, para buscar uma nova compreensão de uma engenharia curricular de tal forma que:

não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo (**alunos-professores**) ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam.(OLIVEIRA, 2007, p.93) (grifo meu)

Temos claro que a empreitada de reconhecer e ressignificar experiências e sentidos da escola do jovem e do adulto não está como uma solução ao passe de mágicas apenas na cartola do professor. Se faz fundamentalmente entender as teias de saberes e poderes nas tramas das esferas (municipais-estaduais) que marcam as relações no cotidiano escolar.

Convém, portanto, que cada esfera aqui representada desça de sua fortaleza sacrossanta das Verdades, o que as faz afastar qualquer possibilidade de diálogo e de tessitura dos conhecimentos e que permitam uma tentativa de desenhar um quadro comum garantindo a passagem dos alunos do primeiro para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos, de forma a assegurar-lhes o direito e a continuidade de seu processo de formação ao longo da vida.

Derrubar as fronteiras entre as esferas limitadas por muros das Verdades contribuiria para acertar muitas das arestas entre as esferas que acabam por afastar e impedir a permanência na escola para o sujeito jovem e adulto.

Por entre saberes e poderes a aproximação entre as esferas que atuam com a EJA pode ser compreendida e envolvida em redes de experiência nas quais seus fios priorizem olhar para o sujeito jovem e adulto que nos dá diariamente no cotidiano indicadores de novos desenhos curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e seus desafios plurais:

Adianta querer saber muita coisa? O senhor sabia, lá para cima, me disseram. Mas, de repente chegou neste sertão, viu tudo diverso diferente, o que nunca tinha visto. Sabença aprendida não adiantou para nada... Serviu algum? (João Guimarães Rosa, 1996)



Francisco Silva aluno da EJA “Colinas da Mantiqueira”, do ano de 2004.

## INTERLOCUTORES

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** Revista Brasileira de Educação mai-jun-jul-ago nº5 set-out-nov-dez 1997 nº 6

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento-**organizado por Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal-Belo Horizonte: Autentica 2004.

ALVES, Nilda. **Criar currículo no cotidiano.** Série Cultura, Memória e Currículo 1. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas-**São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar-** Campinas, SP, Papirus, 1995.

BARBIANI, Rosângela. **Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade.** Revista Virtual Textos & Contextos, nº 7, jul 2007.

BARTON, D. Literacy: **An introduction to the ecology of written language**, Oxford: Blackwell, 1994, capítulo 2.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Congresso Nacional Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 5.692-71.

\_\_\_\_\_. **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20-12-96.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE-CEB 11-2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BUSQUETS, Maria Dolors et al. **Temas Transversais em Educação**. São Paulo: Ática, 2003.  
CHAGAS, Marcos; Bonamino Alicia. **Programa de Educação Juvenil: projeto, práticas e críticas**. Teias: Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul-dez 2002.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, 2, Porto Alegre, 1990.

COLEÇÕES CAROS AMIGOS Fascículo 6- **Governo Médici- O milagre**. Caros Amigos Editora.

CORREIA, Antonio Carlos. **A alquimia curricular: um campo de pesquisa histórico e sociológico**. Caderno Prestige; 1- Lisboa, Educa, 2000.

CORREIA, Antonio Carlos; GALLEGO, Rita de Cássia. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar. (1880-1920)**. Cadernos Prestige 21 Educa- Lisboa, 2004.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, set-out-nov-dez 2003 nº 24.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol 26, n 92 p. 115-139, Especial- out. 2005.

\_\_\_\_\_. **O financiamento público da Educação Básica de Jovens e Adultos no Brasil no período 1985-1999.** in: ANPED, 2000. Caxambu- MG- Reunião Anual da Anped “Educação não é privilégio” (centenário de Anísio Teixeira) Resumos, RJ: Anped, 2000, p. 170.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1998.

EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe.** 44ªed-Rio de Janeiro: Agir, 1996.

FERRARI, Costa Shirley; AMARAL, Suely. **O aluno de EJA: jovem ou adolescente?** Disponível em [www.cereja.org.br](http://www.cereja.org.br). Acesso em: 04-04-2008.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** 4ª ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** 13ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** 26ª ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir.** 28ª ed. Petrópolis, Editora Vozes. 2004.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes. 1998

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 8ª ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HADDAD, Sergio. (Coord). **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte,** DF: REDUC, 1987.

\_\_\_\_\_. (Coord). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília, DF: MEC-INEP-COMPED, 2002. (Estado do Conhecimento, 8)

HADDAD, Sergio, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Mai-jun-jul-ago, 2000 n° 14 Revista Brasileira de Educação.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem de jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos.** São Paulo em Perspectiva, 14 (1), 2000.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** jan-fev-mar-abr, 2002 nº 19 Revista Brasileira de Educação.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4ª ed. Texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, 4ª ed, 3ª imp- Belo Horizonte, Autentica, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (orgs). **Currículo: Debates Contemporâneos.** São Paulo, Cortez, 2002.

MACHADO, Fernanda Quixabeira. **Por uma história da juventude brasileira.** Revista da Universidade Federal de Goiás, vol.6, nº1 jun de 2004.

MACHADO, Roberto. **Foucault e a ciência do saber-** 3ª ed. rev e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. **Escola noturna e jovens.** Revista Brasileira de Educação mai-jun-jul-ago 1997 nº5. set-out-nov-dez 1997 nº 6

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade: (uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira-** Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 2002.

MEIRELES, Cecília. **Escolha o seu sonho.** Rio de Janeiro: Record, s/d.

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais.** Revista Brasileira de Educação mai-jun-jul-ago, 1997 nº 5 set-out-nov-dez 1997 nº6.

MIGUEL, Antonio. **Percursos indisciplinados e mobilização cultural na atividade situada de investigação acadêmica em Educação.** ANPED, 2007, Caxambu. Anais. Minas Gerais

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões **acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar, Curitiba, n.29, p. 83-100. Editora UFPR.

PAIS, José Machado. **Máscaras, jovens e “escolas do diabo”**. Revista Brasileira de Educação v.13 n°37 jan-abr.2008.

PAIVA, Jane; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos no RJ**: Estudos da região metropolitana. FAPERJ, GT: Educação Pessoas jovens e adultas, n°18.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos. Contribuição à história da Educação brasileira**. Edições Loyola, São Paulo 1973.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo, Graal, 2000.

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. **Diálogos e conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de EJA**, 2003. 121f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural**. Revista Brasileira de Educação Mai-jun-jul-ago 1997 n°5 set-out-nov-dez 1997 n° 6.

PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. **Juventude, violência e políticas públicas**. Revista Espaço Acadêmico- n° 75 agosto- 2007 mensal ano VII. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br>

QUADRADO, Raquel Pereira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Papo de adolescente: articulando corpos, identidades e consumo**. PPGEA-FURG Rio de Janeiro, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 11ª ed, Portugal: Edições Afrontamento, 1999.

SILVA, Jaqueline Luzia; Mendonça, Maria Luiza Lixa de Mendonça. **Entre identidades e saberes: refletindo sobre os desafios da juvenilização na EJA**. Rio de Janeiro [2006?]

SILVA, Tomas Tadeu da. **O currículo como fetiche**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica 2003.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica 2007.

SOARES, Leôncio.(org). **Formação de educadores de jovens e adultos-** Belo Horizonte: Autentica- SECAD- MEC- UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.47 p. 83-100. jun. 2008.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação: jan-fev-mar-abr 2004 nº25.

SOMMER, Luis Henrique. **A ordem do discurso escolar**. Revista Brasileira de Educação v.12 nº34 jan-abr. 2007

VEIGA-NETO, Alfredo. **De Geometrias, Currículo e Diferenças**. Educação & Sociedade, ano XIII, nº 79, agosto- 2002.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

\_\_\_\_\_. **As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamentos curriculares**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.45. p. 249- 264. jun.2007

## **ANEXO**

### **Roteiro das entrevistas semi-estruturadas com os professores**

- Identificação do professor
- Como se deu a sua imersão na modalidade da Educação de Jovens e Adultos?
- Relatar sobre o processo de mudança da Educação de Adultos para a Educação de Jovens e Adultos
- Como vê o adulto que volta a estudar? O que pensa sobre esses alunos?
- Os alunos apresentam dificuldades para aprender? O que de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte você considera importante trabalhar? Por quê? E se deixasse de trabalhar certo conteúdo, qual escolheria, por quê?
- Sobre sua prática: relate seu cotidiano, material utilizado, suas aulas e a avaliação como se dá.
- Quais as bases dos critérios para a escolha do material didático que você utiliza? Os alunos acham o material difícil?

- Você pode me explicar o currículo que norteia seu trabalho? Além de conteúdos, o que faz parte do currículo?
- Como você constrói esse currículo?
- De que forma avalia seu planejamento? Quais elementos impedem de cumprir o que foi trabalhado?
- Como entende que o aluno pode ir pra 5ª série? O que usa como critério? (pergunta realizada apenas para as professoras do primeiro segmento)
- Qual o papel da escola? E para a Educação de Jovens e Adultos? Como avalia a EJA hoje?
- Que mudança proporia para a EJA? Além do salário e tempo, o que precisa mudar no trabalho do professor?