

A POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL A PARTIR DE 1990

Ivanildo do Socorro Mendes Gomes (UFPA)

GT 02 – Formação de Professores

O atendimento educacional aos jovens e adultos pouco ou não-escolarizados, efetivado historicamente, sempre apresentou uma descontinuidade tanto no tempo quanto no espaço, alavancada ora pelo poder público, ora pelo movimento social, ora por pequenas mas significativas experiências. A análise, presente neste texto, não prescindiu do contexto histórico e considera que o movimento de reestruturação curricular que está se dando atualmente é produzido por novos desafios e por novas e antigas orientações

que vão dando cores, feições e personalidades aos destinos da educação de adultos. Assim foi com o movimento de educação popular que teve em Paulo Freire sua significativa fonte inspiradora. Assim foram as grandes campanhas alfabetizadoras que mostraram limites e possibilidades em governos conservadores e revolucionários. Assim foram as experiências formais de escolarização de jovens e adultos produzidas pelos sistemas público e privado de ensino. Todas elas permanecem como matrizes para novas experiências que vão se constituindo (HADDAD, 1998: pp. 7-8)

O currículo não é naturalmente produzido e exercido, ele é uma construção da mediação humana. Esse é o convencimento que os que pensam, analisam e constroem politicamente o currículo chegam. E a mediação do homem não deve conseqüentemente se pautar apenas em “como” organizar o currículo o que se resumiria apenas na elaboração técnica do mesmo, mas embasar-se na perspectiva política onde, segundo Silva (2002: p. 47), **“a questão importante é, ao invés disso, a questão do ‘por que’”**.

Uma das questões centrais que deve fazer parte do processo de construção do currículo, não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é *considerado verdadeiro*, o que nos permite tentar entender as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. A resposta não a essa questão não deve ser aceita dentro de critérios de verdade e falsidade, mas de indagação sobre de quem são os conhecimentos legítimos e os ilegítimos, que interesses e relações de poder guiam o processo de escolha e seleção dos conhecimentos.

A V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA defendeu que um dos desafios do século XXI é contribuir para a redefinição do conceito de educação de adultos como parte da reconstrução da educação como um todo que garanta

processos de formação de sujeitos sociais para a construção de uma cultura democrática que garanta, entre outros aspectos, a equidade de gênero; processos de autoformação e formação ético-política que respondam criticamente às demandas de uma realidade em contínua mudança (BRASIL, 1997: p. 29).

Neste sentido, a atenção que se dá atualmente à educação de jovens e adultos no Brasil, decorre muito dos objetivos preconizados pelas amplas reformas no Estado uma vez determinadas pelo processo de ajuste de acordo com as exigências do mercado mundial que apresenta como objetivo a sua afirmação como árbitro fundamental na regulação das relações

econômicas, sociais, culturais e educacionais e, como consequência, um profundo atrofiamento da esfera pública (FRIGOTTO, 2001).

Essa dinâmica no âmbito do sistema educacional tem silenciado, através de mecanismos de subordinação da comunidade escolar – Parâmetros Curriculares Nacionais, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Referenciais para a Formação de Professores, Programa de Formação para Professores em Exercício, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes e Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º Segmento), Avaliação Nacional de Cursos (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), Programa Nacional de Livro Didático – PNLD – as vozes de uma população que tem lutado por uma educação de qualidade que ouça as suas necessidades no que diz respeito à elevação da escolaridade, à necessidade de alfabetização de milhares de jovens e adultos, bem como formação do trabalhador não somente no sentido de conseguir a “qualidade total” com a elevação da capacidade dos recursos humanos para fins de competitividade e produtividade centrado num *know-how* favorável a economia globalizada. A educação de qualidade reivindicada deve estar compromissada: a) com a busca cotidiana da conquista da cidadania para homens e mulheres; b) com a luta por uma educação como instrumento de quebra da hegemonia das classes que dominam; c) com o resgate dos valores subsumidos das classes e grupos ainda à margem; d) com a formação política ainda negada em função da técnica etc. Esses fatores, embora muitas vezes presentes nos discursos, ainda são negados enquanto exercício da melhoria prática da qualidade de vida das pessoas.

Hoje, o discurso oficial que tem definido a função da escola no seio da sociedade – apesar de vivermos em um país democrático – não contempla aos interesses da maioria da população no que diz respeito às práticas não autoritárias e não alienantes que favoreça um processo educacional que ensine o homem e a mulher a ser livres, pois ainda se verifica nas reformas neoconservadoras que ocorrem no campo educativo, assim como em outros campos, um sentido destrutivo e mutilador do que é ser cidadão o que tem sinalizado, segundo Frigotto (2001), dificuldades e perplexidades para as forças comprometidas com um projeto alternativo de sociedade centrado na construção da democracia participativa.

Embora o Brasil tenha participado no ano de 1990 da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, demorou-se ainda onze anos para que fosse sancionada a Lei 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. Isso demonstra o descompromisso do governo brasileiro em melhorar o atendimento educacional dos jovens e adultos, uma vez que, nesse evento, as discussões levaram ao reconhecimento da necessidade de expansão e melhoria do atendimento ao público na escolarização dessa parte da população. Com a aprovação do PNE, fixa-se, entre outros pontos, as diretrizes para o atendimento de jovens e adultos pouco ou não escolarizados que, segundo Valente (2001, p. 105) deve se pautar nas

profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, [e que] têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na organização do mundo do trabalho.

A concepção de educação que se pode verificar no PNE, segundo o autor acima, é a de “*educação ao longo da vida*”, ou seja, se inicia com a alfabetização sem encerrar no ensinar a ler e escrever, mas que deve chegar na formação para o exercício da cidadania da população jovem e adulta, levando à melhoria da qualidade de vida e ampliando sua oportunidade no mercado de trabalho, sendo necessário para isso no mínimo uma formação

equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental cujos recursos para tal atendimento cabe aos poderes públicos estarem disponibilizando.

Um ponto unânime na defesa da educação de jovens e adultos apresentado como justificativa nos documentos referente a essa modalidade e destacado por alguns(mas) autores(as) é o da formação para o mundo do trabalho.

Segundo Barone (2003), essa orientação vem se desenhando devido um quadro sócio-político e econômico que tem produzido profundos impactos na definição das políticas sociais, na relação entre o público e o privado, nos debates sobre a redefinição do Estado, tocando na problemática do emprego e desemprego por agências e organismos internacionais, por diferentes setores e segmentos da sociedade e interação com as políticas educacionais, principalmente dos países em desenvolvimento.

Valente (2001: p. 106), defende que

A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos. É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente – o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornada de trabalho compatível com o horário escolar; concessão de licença para frequência em cursos de atualização; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho.

A Proposta Curricular – 1º Segmento (1998), para EJA, também justifica a importância do trabalho afirmando que o mundo contemporâneo passa atualmente por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente o mundo do trabalho. A cada dia são desenvolvidas novas tecnologias e novas formas de organizar a produção que tem elevado a escala cada vez maior a produtividade. Esta conjuntura está a exigir trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo e a escola deve estar caminhando junto com esses novos contextos.

É importante o repensar da educação de jovens e adultos frente a novos cenários que o mundo do trabalho estar a construir, mas é igualmente ou mais importante lembrarmos do que afirma Barone (2003: p. 8) que

o problema da educação de adultos não só vem sendo recolocado como incorporou proposições educacionais para grande parcela dos jovens que, por diferentes razões, estão fora da escola, ampliando seu espectro. As mudanças em curso no contexto socioeconômico, e suas implicações, são de tal ordem que parece estar ultrapassado o tempo em que a educação de adultos era sinônimo de conscientização. A era da educação popular, como pura educação política, parece ter ficado para trás, e hoje os programas devem estar referidos a busca de uma melhor qualidade de vida (...) Reinaugura-se o debate sobre a economia da educação de jovens e adultos, no qual se enfatiza de os programas desenvolverem uma aprendizagem que vá ao encontro dos valores e atitudes disseminados pelo modelo socioprodutivo vigente.

A solicitação que os documentos oficiais (diretrizes e propostas curriculares) fazem hoje a educação de jovens e adultos estão contemplando, em grande parte, o complexo e sofisticado mercado de trabalho, não que isso seja de todo negativo, mesmo porque acredito na educação para a vida em sociedade e o trabalho é parte dela, mas, é necessário entendermos até que ponto o que está sendo proposto (ou imposto) em termos de conhecimento contribuem para a construção do homem e da mulher emancipados.

É prudente que não percamos de vista os desafios demandados da cultura, da política, da ética, da cidadania, da justiça social e dos valores que são também fundamentais para a consolidação da nossa democracia. Neste sentido o nosso desafio pedagógico é muito grande, pois é fundamental que se reconheça as singularidades desses alunos que retornam a sala de aula após experiências frustrantes na trajetória escolar, pois, como afirmou Buarque (2003), não é possível que um país que tem a mesma língua, fabrica aviões, têm hidrelétricas, tem tanta riqueza, não consiga fazer com que todos os adultos leiam a língua, que quase todos falam, salvo alguns grupos indígenas. É uma vergonha que nós não tenhamos o direito de viver com ela e muito menos de deixá-la para gerações posteriores. Nós herdamos um país com analfabetos, mas não repassemos para os nossos filhos e netos, para as gerações futuras, um Brasil com a chaga do analfabetismo.¹ O esforço que se deve fazer é o de recuperar seu saber e sua experiência, tanto individual quanto coletiva como condição fundante da aprendizagem e conseqüentemente seu valor e sua estima.

Diante dessa realidade, temos forças políticas que tem saído das algemas de um projeto de educação que prima pela *“adequação funcional”*, *“pedagogia da competitividade”*, *“economia da educação”*, *“pedagogia do capital”*, o que nos leva a acreditar no que Apple (1999: p. 17) afirma: *“nem tudo está mal, em grande parte porque há aqui uma forte tradição de cidadania que encoraja a reação das pessoas”*².

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, podemos verificar que os documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais, Propostas Curriculares Nacionais (1º e 2º segmentos), Programa Recomeço – referem-se constantemente a formação do trabalhador como que respondendo às exigências das reformas no campo econômico no que diz respeito à aquisição de competências e habilidades fundamentais às perspectivas de empregabilidade e competitividade da economia globalizada. Mas, programas alternativos de educação às propostas nacionais tornaram-se cada vez mais numerosos e abrangentes no que diz respeito a EJA, durante a década de 1990 e durante esses primeiros anos da década atual, situados em diferentes âmbitos tanto da esfera pública – Estados (Minas Gerais) e Municípios (Porto Alegre/RS, Brasília/DF, Belém/PA) – quanto de iniciativas não governamentais (sindicatos, ONGs e outros).

Essas ações vão de encontro ao que é colocado nacionalmente para a educação dos jovens e dos adultos, pelo motivo de não aceitarem o enquadramento pedagógico, metodológico e praxiológico que os pacotes oficiais proporcionam e que podem ser, também responsáveis pelo fracasso escolar e, portanto, devem ser postos em suspeita.

É necessário que críticas³ sejam elaboradas as propostas curriculares nacionais, como forma de tentar barrar as investidas antidemocráticas sobre a educação, como forma de exercitarmos o poder, que também temos (população menos favorecida), de transformar a nossa realidade. Para isso é preciso que se tenha firmeza na seguinte idéia:

¹ Trecho do discurso feito pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque, durante cerimônia de posse, dia 02 de janeiro de 2003, no Ministério da Educação, em Brasília – DF.

² Embora essa afirmação esteja relacionada ao povo norte-americano, ela pode ser referida aos brasileiros que tem lutado diariamente por dias melhores nos vários setores da vida social (como é o caso dos movimentos sociais, dos sindicatos, das ONGs etc.).

³ A crítica a que me refiro neste texto é entendida na sua forma mais poderosa, de acordo com a concepção de fendida por Michael Apple (1999:18) baseado em Henry Louis Gates: “é em si mesma uma afirmação. É uma forma de compromisso, ‘um meio de estabelecer uma reivindicação’. Em essência, é um dos gestos máximos de cidadania porque se constitui *num* modo profundamente importante de dizer que não estou ‘apenas de passagem’. Eu (nós) *moro* (amos) aqui. A crítica é, então, um dos mais valiosos instrumentos que temos para demonstrar que esperamos mais do que promessas retóricas e sonhos desfeitos, porque tomamos certas promessas seriamente”.

É comum que os poderosos duvidem do patriotismo ou das boas intenções daqueles que apontam as fracassos de nossos países... Mas o que os poderosos parecem não entender é a extrema importância de manter as vozes da consciência, num tempo em que as condições conspiram para destruir tais valores e as metas que deveríamos defender com mais energia (APPLE, 1999: p. 17).

Não bastam análises que acreditam que o governo Fernando Henrique não apenas articulou e pôs em prática muitas das idéias sobre política educacional que vinham sendo discutidas anteriormente, como logrou alcançar resultados importantes no que se refere à universalização do ensino fundamental, expansão do ensino médio e implementação de uma série de mecanismos que visam aprimorar a qualidade do ensino nas escolas públicas, bem como dotar o MEC de instrumentos que o habilitem a exercer seu papel de agência formuladora de estratégias de longo prazo para a educação brasileira (SETUBAL, 2001).

Temos indicadores que demonstram que o nosso sistema educacional apresenta ainda dificuldades quanto à tão almejada educação de qualidade para todos – marcado pelo círculo vicioso da reprodução de pessoas não alfabetizadas ou com baixa escolaridade. Neste sentido, voltar o olhar para a política curricular que tem se consolidada no Brasil se torna imperativo porque, de uma forma ou de outra, tem defendido a sua concepção de que conhecimento deve se tornar oficial para a educação de jovens e adultos em nosso país.

A discussão que Michael Apple (2001) faz acerca do currículo com o olhar voltado para os problemas teóricos e práticos que são gerados pelas diversas formas de educação pública que se situam em um mundo de diferenças **“tanto celebradas quanto perniciosamente impostas”**, é relevante para que possamos perceber como e porque as propostas curriculares são carregadas de interesses que nem sempre são os da maioria e nem se contextualizam nas diferenças geográfica, econômica, sócio-política e cultural. Ele nos chama atenção para o movimento de reforma curricular dizendo:

É verdade que muitas pessoas de um amplo leque de posições políticas e educacionais estão envolvidas na luta por melhores padrões, currículos mais rigorosos em nível nacional e um sistema nacional de avaliação. Devemos, contudo, perguntar sempre: que grupo está liderando esses esforços de “reforma”? [...] Quem se beneficia e quem perde como resultado disso tudo? (APPLE, 2001: p. 57).

O que este autor afirma é uma preocupação para nós que vivemos em um país dito democrático e que é essencial compreendermos os limites que nos são impostos e as possibilidades que temos para instalarmos uma ação educacional que incursione pelos interesses populares. Isso é possível de ser realidade através de ações que, acima de tudo, seja politicamente decidida e efetivada. No que se refere ao processo de construção curricular para EJA, devemos estar vigilantes para que ele não se torne um “ato desumano”, e que diante do que está sendo posto como “conhecimento oficial” – mesmo com toda a dificuldade com que nos deparamos frente à hegemonia dos interesses direitistas (portanto classista) em implantar uma agenda definida pelo mercado – não percamos de vista que ele tem que emergir como uma resposta às nossas necessidades significativas de vida. Ele deve estar pautado

num princípio ético e político de que “nenhum ato desumano deveria ser usado como atalho para um futuro melhor”. E, especialmente, de que, em cada passo do caminho, qualquer ato social – na esfera da economia, da educação ou de qualquer outro campo – “deveria ser julgado tendo como referência a probabilidade de produzir equidade, compartilhamento, dignidade pessoal, segurança, liberdade e compaixão”. Isto implica que

devemos nos assegurar de que o curso que seguimos... “dignificará a vida humana...” e verá os outros... como sujeitos corresponsáveis, envolvidos no processo de deliberar democraticamente sobre os fins e os meios de todas as suas instituições (APPLE, 1999: p. 15).

Vivemos, ainda, numa democracia que tem se configurado como um valor abstrato ou reduzido ao campo político-eleitoral, pois, não se democratiza o conhecimento e nem se criam, cada vez mais, oportunidades para a participação. Por isso que ressalto a importância de se promover a construção de uma cidadania crítica nos nossos jovens e adultos que, por exemplo, desenvolva e fortaleça as organizações da sociedade civil na luta pela conservação do meio ambiente ou reivindique de fato, teórica e praticamente, a tão adiada e temida equidade de gênero e outros temas relevantes.

Me pergunto, portanto, como isso pode ser possível: a) sem o desenvolvimento da consciência crítica; b) sem o desenvolvimento de programas e projetos criativos, inovadores, com alta qualidade e pertinência; c) sem a participação crescente dos diversos atores sociais (sociedade civil); d) com a ausência da democratização dos processos, descentralizando não só as funções e as responsabilidades (como muitas vezes tem acontecido), como também os recursos e o poder de elaboração, execução e avaliação; e) com a carência de inovação, criatividade e rigor pedagógico e didático, respondendo a contextos e dinâmicas particulares; f) se ainda não foi superada as visões parciais, profissionalizantes e meramente compensatórias, que têm se perpetuado como características de muitas práticas de educação de adultos em detrimento da abertura a uma concepção integral e integradora dessa modalidade de ensino (HURTADO, 1998).

É notório o fato de que o poder decisório sobre educação, portanto, sobre currículo, é mantido sempre na mão de poucos e este é transferido para as próximas gerações sem oportunidade para aqueles que queiram participar do processo político em geral. Este quadro não tem mudado no Brasil de forma significativa, mesmo com a chegada dos partidos populares no poder: continuamos quase que com os mesmos projetos e programas tanto de financiamentos quanto pedagógico dos governos anteriores. Pouco se tem feito para que o currículo se torne menos classista, sexista, etnocêntrico.

Apple, defende um currículo que não tolera a discriminação, a exclusão, a exploração, a dominação, o controle e que não dê margem a injustiças e autoritarismo no processo educacional. Anuncia a necessidade da luta pela transformação social e da construção de uma escola democrática onde exista o espaço para o diferente e seja o currículo construído pautado em um projeto político-pedagógico emancipatório. Essa orientação é relevante para perceber como e porque nas propostas curriculares – e a voltada para a EJA não é diferente – **“... existe ainda uma tradição seletiva na qual o conhecimento específico de apenas alguns grupos torna-se conhecimento oficial”** (APPLE, 1999: p. 101).

Neste sentido torna-se importante analisar o processo de “construção curricular” para ir detectando e entendendo os pontos e orientações que afetam a configuração do currículo em seu nível *prescrito* como tentativa de objetivação de seu significado. Para discutir currículo prescrito parto da consideração que

Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta a sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a

esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para o outro. (SACRISTÁN, 2000: p. 104)

O currículo em seu nível prescrito pode dar apoio a importantes místicas a cerca do ensino estatal e da sociedade. Pode carregar em seu bojo a crença de que a especialidade e o controle se estabelece no seio dos governos centrais, das burocracias educativas e das comunidades universitárias. Isso implica nas decisões sobre que conhecimentos deve conter um desenho curricular que nas propostas curriculares brasileiras (inclusive a destinada para a EJA) são norteadas por “juego de objetivos”⁴. É necessário irmos descortinando no currículo oficial para EJA, em seu nível prescrito, a asserção dos interesses nele presentes, considerando que a responsabilidade pelo que vai se configurando enquanto conhecimento válido (tradição seletiva) ainda não é partilhada pelo coletivo envolvido na educação formal.

É significativa a questão de que é um mito a emancipação e autonomia da escola quando é arrogante a política que procura estabelecer o currículo escolar. Apesar de haver lutas em prol da transformação da educação brasileira ainda presenciamos ***“uno de los costes de la complicidad: el poder cotidiano y la autonomía para las escuelas y para los profesores dependen de que estos sigan aceptando la mentira fundamental”*** (GOODSON, 1995: p. 188), que o currículo deve ser elaborado por especialistas e, portanto suas regras devem ser seguidas moldando-se as práticas e os discursos empregados pela escola.

Isto me remete também para a discussão de como acontece a intervenção política no e sobre o currículo – “política curricular” – marcada por ***“... decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular”*** (SACRISTÁN, 2000: p. 109). Essa assertiva nos leva a considerar que o currículo em seu nível prescrito funciona como um instrumento da política curricular onde se faz presente as regulações definidas para um sistema educacional. Por isso pode funcionar como meio fundamental para aprofundar o condicionamento das pessoas – dos seus objetivos, do seu comportamento, dos seus discursos, de suas práticas etc. – a certos interesses de grupos ou sistemas.

Para esse autor, a política que incide sobre o currículo é uma forma de condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado aos discursos sobre a questão curricular. Não só é um dado da realidade curricular, como marca diretamente os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade, ou seja, a maneira como se configuram as práticas escolares concretas, em grande parte, apresentam características de racionalidade condicionadas pela política e mecanismos administrativos que influenciam na modelação do currículo dentro do sistema escolar (Ibdem, 107). Essa política tem sido orientada tradicionalmente pela necessidade do sistema capitalista, do poder oligárquico, da cultura erudita, da nova ordem mundial (globalização) que tem tentado, e conseguido, impor um modelo de currículo que responda aos seus interesses em detrimento dos da população (sem desconhecer a relação de poder que nesse processo ocorre). Embora tenha se apropriado dos discursos dos grupos de esquerda, os neoliberais têm criado mecanismos de regulação e concretização de suas metas: no currículo prescrito definem os objetivos, os conteúdos e sua organização, os mecanismos de avaliação etc. respaldados em concepção de jovem e adulto como força produtiva cuja educação cumpre a função de estar adequando estes aos sistemas inflexíveis.

⁴ Ivor F. Goodson em seu livro “Historia Del Currilum: la construcción social de las disciplinas escolares” (1995), chama a atenção para o fato de que o jogo de objetivos segue sendo – se não o único – o jogo mais importante que intervem no currículo como prescrição que se desenvolve a partir da crença de que podemos definir desapaixonadamente os ingredientes principais de um curso, para logo em seguida passar a ensinar de forma sistemática.

É importante, no meu entender, analisar as concepções, correntes e tendências que embasam as propostas curriculares de educação de jovens e adultos que, segundo Gadotti (2001), contribuem para o delineamento das propostas que são elaboradas para a população. Termos como “*educação de adultos*”, “*educação popular*”, “*educação não-formal*” e “*educação comunitária*”, são definidos dentro de um contexto. Esse autor defende que as ações educacionais de EJA devem levar em consideração as condições de vida da pessoa,

sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura [...] Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador (GADOTTI, 2001: p. 32).

Esse teórico alerta ainda para o fato de que

Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador [...] No mínimo, esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto [...] É preciso criar o interesse e o entusiasmo pela participação: o educador popular é um animador cultural, um articulador, um organizador, um intelectual (no sentido gramsciano) (Idem).

Paulo Freire foi e será um grande teórico que tem inspirado muitas propostas para a educação de jovens e adultos. Ele não apenas teorizou sobre a realidade educacional, mas propôs e liderou ações práticas inclusive como educador alfabetizando trabalhadores. Seus escritos e suas experiências, amplamente divulgadas, devem embasar nossas leituras sobre os princípios e diretrizes sócio-político-pedagógicos da proposta curricular nacional da EJA. Diante de uma realidade de opressão, Freire (1987: p. 32) defende a constituição da *pedagogia do oprimido*:

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

Acreditando que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, Paulo Freire propõe uma educação dialógica que se traduz no encontro dos homens entre si, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na simples relação eu-tu. É nessa perspectiva que procuro considerar os alunos jovens e adultos nas potencialidades que os unem indistintamente a todos os integrantes deste ser que se chama homem. Segundo Piconez (2002: p. 48),

Não é sem razão que Paulo Freire fundamentou sua pedagogia no pressuposto de que o homem se relaciona com uma realidade na qual o homem e realidade, ambos inacabados, interagem em permanente relação... ele fugiu daquele conceito de educação que se limita apenas a simples informação, instrução e capacitação técnica: foi muito além das

fronteiras, ultrapassou-as e constituiu, como princípio fundamental, a relação dialógica entre conhecimento e educando.

Assim, uma proposta educacional embasada por princípios democráticos na qual o currículo é construído com o intuito de viabilizar uma aprendizagem significativa onde a cultura, o saber e as experiências de vida, trabalho e luta social, estejam articulados com o saber acadêmico das várias áreas de conhecimento, não funciona como instrumento de desvelamento da realidade e de construção de novos cenários sociais se tal proposta não considerar a educação como um ato político como considera Paulo Freire, ou não possibilite aos envolvidos o reconhecimento técnico, político e ético do seu papel em

analisar e definir claramente a ação educativa, percebendo-a como uma ação social, estabelecendo uma proposta curricular que considere as relações escola-comunidade e o retrato cultural, produzindo uma prática educativa articuladora da teoria com a prática, tendo o educando como sujeito do processo de aprendizagem (LEMOS, 1999: p. 19).

Considerando que a formação para a cidadania, que é linguagem corrente em todas as esferas sociais (inclusive nas propostas neoliberais), perpassa pela visão do homem e mulher como um todo, não se pode pautar a educação de jovens e adultos em um currículo que considere esta como um conjunto de ações compensatórias. Historicamente essa modalidade esteve sempre relegada a uma posição secundária (ou pior que isso) no quadro mais geral das políticas educacionais no Brasil e quando ela toma um novo impulso na década de 90 do século passado ela aparece como “... destinada a oferecer uma segunda oportunidade de escolarização àqueles que não puderam frequentar a escola na idade apropriada” (BRASIL, 2001: p. 9) ou seja, a característica compensatória parece presente tanto nas bases legais quanto na proposta curricular.

Em suma, a educação básica de jovens e adultos, ainda que tenha historicamente muito aproximação com a discussão sobre a alfabetização, hoje faz-se necessário levarmos as nossas análises, produções e ações para além do domínio do alfabeto, da grafia e da leitura, obrigatoriamente nos encaminha para outra instância: “aquela que vai mais além da atividade ligada a língua mas, também às relações de ordem social, econômica, política e cultural à qual pertencemos” (CORRÊA, s/d. 8). É imperativo o debate sobre a EJA na tentativa de superarmos a centralização das decisões curriculares e sua execução, no sentido de tornar a educação mais reflexiva, problematizante, dialógica, considerando-se a complexidade humana. Para Corrêa (p.9), isso só se faz com ousadia de romper com olhares cristalizados sobre a educação escolar tradicionalmente manipulada sob a regulação dos velhos manuais funcionais ou utilitarista, procurando abrir as discussões e as possibilidades de, no processo de ensino e aprendizagem, os(as) alunos(as) e educadores(as) poderem vivenciar outras maneiras na re-leitura de suas realidades (específicas) e de lançarem outros olhares sobre a realidade social, cultural, política, comunitária a qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. **Política Cultural e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARONE, R. E. M. **Educação de Jovens e Adultos: um tema recorrente**. Disponível em: www.senac-nacional.br/./informativo/BTS/261/boltec261c.htm, acessado em 20 de julho de 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Ensino Fundamental. 2ª ed. **Educação para Jovens e Adultos. Ensino Fundamental. Proposta Curricular para o 1º Segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.
- BUARQUE, C. **Íntegra do discurso de posse do ministro da Educação**. Brasília: 02 de janeiro de 2003. Disponível em: www.mec.gov.br, acessado em 04 de janeiro de 2003.
- CORRÊA, L. O. R. **Economia Popular, Solidária e Autogestão: o papel da educação de adultos neste novo cenário**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2001. (mimeo).
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G. Reformas Educativas e o Retrocesso Democrático no Brasil nos Anos 90. In: LINHARES, C. (Org.). **Os Professores e a reinvenção da Escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- GOODSON, I. F. **Historia del Currículum: la construcción social de las disciplinas escolares**. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor, 1995.
- HADDAD, S. Prefácio. In: DURANT, M. **Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LEMOS, M. E. P. de. Proposta Curricular. In: Salto para o Futuro. **Educação de Jovens e Adultos**. MEC. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC: SEED, 1999. - (Série de Estudos. Educação a Distância, v. 10)
- PICONEZ, S. C.B. **Educação Escolar de Jovens e Adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. - (Coleção Papyrus Educação).
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.
- SETUBAL (Coord.). **Educação Básica no Brasil nos Anos 90: políticas governamentais e ações da sociedade civil**. São Paulo: Cenpec, 2001.
- VALENTE, I. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.