

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GOIÁS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

**A RELAÇÃO ENTRE GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE JATAÍ E
OS ALUNOS DA EJA: CONTRIBUIÇÃO OU DESAFIO À SUA
PERMANÊNCIA NA ESCOLA**

ARLETE MIRANDA DA COSTA SILVA

Trabalho apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Profissional Integrada em Educação de Jovens e Adultos pelo programa de pós-graduação do Instituto Federal de Educação Tecnológica de Goiás. Sob a orientação da professora Dra. Maria Emília de Castro Rodrigues.

JATAÍ/GO

2009

CAPÍTULO I

OS DESAFIOS DA EJA DIANTE DAS CONSTANTES TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE

1.1 – Uma Breve Trajetória da EJA na história da Educação Brasileira

Ao longo da história da humanidade, todos os grupos precisaram de uma forma educacional para a base de adaptação em seu meio, interagir dentro dele e/ou transformá-lo. Isso reforça a importância da educação do indivíduo em uma sociedade podendo até mesmo constituir-se como um meio para a promoção da equidade social.

A educação no Brasil, se analisada em seu contexto histórico social, vem sendo constituída desde o período colonial, sob a ótica das classes dominantes, fugindo ao seu objetivo principal que é o de contribuir para a especificidade e atualização histórico-cultural dos cidadãos, preparando-os para o bem viver do exercício de sua cidadania e contribuir para a transformação da sociedade.

Em todo seu processo histórico, a educação brasileira veio sofrendo modificações sob influencia do sistema econômico de com as necessidades apresentadas em cada período. Necessidades estas que poderiam ser desde suprir a procura de mão-de-obra qualificada no mercado capitalista, como também servir de meio legalizador da hegemonia dos interesses da elite, e isso não foi diferente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Campanhas e programas foram sendo criados ao longo da história da EJA na educação brasileira, constituindo-se, portanto num processo à parte dos sistemas oficiais de ensino. É notável que devido a esses descasos, a mesma vai sendo marcada por descontínuas ações e não tem, portanto contribuído o bastante com a continuidade da escolarização, na construção do conhecimento a permanência e conclusão do ensino pelo aluno da EJA. Ao contrário, tem contribuído com a evasão e até mesmo com a exclusão dos indivíduos do processo educativo.

Nos últimos anos tem crescido a discussão sobre as políticas públicas educacionais no Brasil. Através da organização da sociedade, mecanismos estão sendo

criados ou pensados para que possam ser elaboradas políticas educacionais que atendam a todos com igualdade, de maneira a garantir a minimização das diferenças sociais.

À medida que os movimentos sociais vão se organizando, a sociedade vai se reeducando e mostrando sua força, tornando visível a urgência de mais compromisso com a educação, principalmente com a EJA, para que esta possa se integrar ao sistema regular de ensino e assim contribuir com a diminuição do ainda gritante analfabetismo e a formação de pessoas conscientes de sua força e importância, não se deixando tornar um produto alienado do sistema capitalista.

Analisando a trajetória da educação brasileira, se percebe que antes do período colonial ela se dava na preparação do indivíduo para a vida, através de práticas cotidianas, da observação e participação, os jovens iam, a partir da convivência com os mais velhos, assimilando funções e habilidades necessárias à vida em comunidade.

Já no período colonial, na perspectiva de Manfredi (2002), as práticas educativas e informais de qualificação para o trabalho, visavam atender às necessidades apresentadas pelo sistema de produção da época, que era o da agroindústria açucareira.

Nesse contexto merecem destaque os jesuítas, que desempenharam um importante papel nas artes e ofícios, como também na catequese e educação dos indígenas, nos colégios e residências sediados em alguns centros urbanos. Foram eles que construíram as primeiras escolas para os colonizadores, especialmente os de setores da elite. Como nas oficinas, a aprendizagem se dava nos moldes europeus. Os mestres davam preferência às crianças e adolescentes aos quais ministravam tarefas acessórias à produção.

No século XVIII, com o desenvolvimento da extração de minérios foram surgindo novas necessidades de um trabalho especializado que atendesse à demanda de um aparelho burocrático de Estado na administração da nascente sociedade urbana.

No Império, a educação profissional ora partia de associações civis, ora das esferas estatais. Nesse período, destacam-se os liceus de artes e ofícios e as casas de educandos artífices, onde o acesso aos cursos era livre, menos para os escravos. De acordo com Manfredi (2002), fossem eles mantidos por entidades filantrópicas ou estatais, procuravam de certa forma legitimar a dignidade da pobreza, constituindo-se de disciplinamento e repressão dos setores populares.

Na República, ocorreram grandes transformações: o fim da escravidão, o panorama agro-exportador cedendo lugar à industrialização e urbanização, são fatores de destaque que concorreram para o surgimento de uma demanda de mão-de-obra

diferenciada daquela agro exportadora. Desta forma, houve pressões dos trabalhadores, dos industriais e mesmo de organismos internacionais para que o Estado assumisse a educação pública e gratuita, e por meio de instituições escolares atendesse e qualificasse as pessoas para atuar nesse novo campo produtivo, pessoas estas que até então não tinham tido acesso à escola.

Ao discutir a trajetória da EJA na educação brasileira Ventura (2001) afirma:

[...] em primeiro lugar, a EJA sempre destinou-se aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; em segundo, ao longo da história ela se constituiu predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se ainda mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e ainda é excluída até mesmo desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira (p. 16).

O que parece ficar claro então é que com esse caráter imediatista, para atender as necessidades do mercado, a EJA não tem conseguido atingir nem mesmo à parcela excluída dos sistemas de ensino e muito menos acabar com a alienação ao sistema capitalista, como vem acontecendo em sua trajetória, sempre andando de acordo com as mudanças na produção industrial, década após década, sendo a cada mudança uma nova urgência, ou seja, necessidade de novos trabalhadores, adequados aos sistemas vigentes de cada período. Portanto, vê-se que é preciso ser reelaborada a proposta de ensino na EJA em outra perspectiva.

Durante o período republicano, o sistema educacional tem passado por grandes transformações até mesmo no que se refere à EJA, sendo no início do período, denominada educação de adultos (EDA), a qual em busca de eficiência produtiva passou a ser oferecida fora de instituições e espaços escolares, através de campanhas, onde as aulas eram ministradas por monitores voluntários que não recebiam pelo trabalho desenvolvido, direcionada à formação da classe trabalhadora. Devido às manifestações populares, pressões dos industriais que necessitavam de mão de obra qualificada e pressões internacionais, o governo procede a ampliação da escola pública, tornando responsabilidade do MEC, mas para a EDA, nas décadas de 1940 e 1950, este atendimento ainda que incipiente, restringe-se a campanhas de alfabetização. Na década de 1940 foi criado o sistema “S” de ensino: Senai, Senac, conduzido pelo empresariado e sob sua perspectiva e posteriormente, o Senar. Entre 1940 e 1960 ocorreu a implementação de campanhas, como a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

Nesse período, tanto a educação profissional quanto a EDA eram postas a atender ou preparar os indivíduos de modo a estimular o desenvolvimento social e econômico do país.

Todos esses programas e campanhas não permaneceram por muito tempo o que é próprio de campanhas, não tem continuidade entrando em declínio e sendo sucumbidos pelo próprio aparelho burocrático que os criaram, sofrendo inclusive muitas críticas, tanto em função de sua estrutura e organização, quanto no que se refere ao programa, material e metodologia utilizada. A exemplo desses, outros programas foram criados no limiar das décadas posteriores, porém, sabe-se que ainda permaneceram as discussões sobre o analfabetismo, a exclusão e outras mazelas da educação, deixando claro a urgência de novos planejamentos na área da educação, principalmente a EJA, como coloca Álvaro Viera Pinto: “O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social” (apud FÁVERO, 1983, p. 33).

A partir de 1960, o processo de alfabetização e educação de base, promovido por movimentos sociais e de educação popular, passa a ter um caráter não só educacional, mas de cunho político, cabendo à EDA uma formação emancipadora, podendo contribuir com a diminuição da marginalidade cultural da população. Nesse contexto é criado o Movimento de Educação de Base (MEB) pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e nele atuou a ala progressista da Igreja Católica, objetivando atender ao homem do meio rural. Desenvolveu-se para tanto, um projeto educativo utilizando um sistema de radiodifusão por meio do qual se procurava a valorização da cultura local e universal, permitindo assim, a formação de uma nova consciência social. Esse Movimento a partir de 1961 contou com o apoio do governo federal.

Ainda na década de 1960, ganha expressão o Movimento de Cultura Popular, promovido por intelectuais e estudantes, entre eles do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, e nele Paulo Freire e sua equipe que traz uma nova proposta de ensino, em que são valorizadas as expressões culturais em contraposição ao aprendizado instrumental antes aplicado. Como afirma Beisiegel: “Não é demais reafirmar que o projeto pedagógico de Paulo Freire exprimia o compromisso com os ideais cristãos de promoção do homem à condição de sujeito e de realização das possibilidades humanas de aperfeiçoamento” (BEISIEGEL, 1982, p. 288).

Isso significa que as mudanças promovidas pelo projeto de Paulo Freire na educação passaram a valorizar o indivíduo, levando-o ao exercício de sua cidadania quebrando a antiga ordem formadora de pessoas acríticas e monopolizadas pelo capitalismo. Nesse mesmo caminho também destacaram-se, entre outros, movimentos como Centro Popular de Cultura (CPC), promovido pela União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, um programa desenvolvido pela Prefeitura de Natal-RN.

Com o golpe militar de 1964, alguns programas e movimentos foram extintos, a exemplo o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), desenvolvido pelo MEC, com a proposta metodológica e a coordenação de Paulo Freire, com a justificativa de que era de teor subversivo, dentre outros. Um dos movimentos que permaneceu foi o Movimento de Educação de Base (MEB), que para sobreviver teve que passar por significativas modificações, especialmente no campo da conscientização, como afirma Leal (1985):

A mudança de orientação observou-se imediatamente no nível didático. Viver é lutar era substituído pelo Mutirão, passando o MEB da ênfase sobre a conscientização para a ênfase sobre a ajuda mútua. Segundo Emmanuel Kant, a politização era substituída pela cristianização (p. 30).

Num período em que as liberdades democráticas foram reduzidas, os movimentos sociais barrados, a educação que começava a ser percebida antes como emancipadora, tivera que se ajustar ao regime para continuar a pelo menos atender aos excluídos ou analfabetos. Foi o que aconteceu com programas como o MEB, substituindo seu caráter conscientizador, pelo de ajuda mútua com ênfase na cristianização. E quanto às ações do Estado, passou a adaptar as relações de produção impostas pelo capitalismo monopolista. Houve então um retrocesso.

Os militares, assentados em um projeto desenvolvimentista da teoria do capital humano e para oferecer respostas à sociedade, criam o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1967 que permaneceu até 1985.

Nesse espaço de tempo, a LDB foi criticada e colocada como incapaz de atender às exigências do desenvolvimento econômico do país. Já em 1971, a Lei nº 5692 /71, regulamenta a EJA que a partir daí passa a ter um capítulo próprio, sendo tratada como ensino supletivo, o qual, no bojo de um período tão doutrinário ganhou estatuto próprio. Há quem considere um avanço para o setor educacional, mas também igualmente, outros afirmam que foi mais um instrumento apaziguador das classes populares pelos governos da época, sabe-se porém que devido ao panorama em que se

encontrava o país naquele período o governo sentindo-se ameaçado pelas pressões populares, a regulamentou, portanto confirma esse caráter apaziguador das classes sociais não deixando de ser um avanço. No que se refere ao Mobral ao analisar seu papel político, um dos programas de maior repercussão da época, Paiva (1990) afirma:

Na concreta situação política do período, quando ainda se acreditava que o campo apresentava grandes riscos políticos e crescente tensão: a campanha alfabetizadora servia aí como ponta de lança para o controle político das massas, especialmente no interior, estendendo a todos os municípios brasileiros tentáculos capazes de perceber rapidamente não apenas tensões sociais, mas também eventuais mobilizações de natureza política num período em que ainda vicejavam, bem ou mal movimentos guerrilheiros no campo (p. 11).

Já em 1985 foi extinto o Mobral, transformado na Fundação Educar, que apesar de algumas mudanças significativas, como a sua subordinação à estrutura do MEC, entre outras, foi com o tempo perdendo forças até o seu fechamento em 1990, no governo Fernando Collor de Melo. Nesse governo, a EJA fica completamente desprovida de recursos e incentivos, como em outros momentos, porém, mantém a perspectiva de formação para o trabalho.

Como já dito inicialmente, no Brasil a educação de jovens e adultos sempre foi um alicerce no desenvolvimento do capitalismo, vem de acordo com as necessidades de cada período sendo reajustada, readaptada. E não foi diferente no que se refere aos anos 1980, em que a inovadora globalização passa a exigir uma nova demanda de trabalhadores flexíveis no processo de inserção do país na competitividade da economia mundial.

Com a promulgação da Constituição de 1988, em seu Artigo 205, a educação passa a ser direito de todos e dever do Estado, na educação básica, independentemente da idade. A partir daí, mais recursos passariam a ser destinados à educação, porém, no que se refere à EJA, esta foi excluída dos recursos do FUNDEF, o que dificultou sua inserção nos sistemas oficiais de ensino, retomando no governo federal a perspectiva de campanhas como foi o caso do Programa Alfabetização Solidária, que sequer tinha vínculo com o MEC, mas por outro lado, traz um aspecto importante que é o de preparar o indivíduo para o trabalho e para a cidadania, no qual se difere das anteriores. Portanto, esta constituição representou uma conquista efetiva para a EJA, inclusive tratando-a como um direito público subjetivo, sendo por este motivo marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, e de outro lado, sua negação pelas políticas públicas concretas.

Nos anos 1990 a nova LDB lei 9394/96, destinou um lugar especial, com um capítulo, tanto à Educação Profissional quanto à EJA, mas, pode-se dizer que em relação à Constituição de 1988 a LDB representou um retrocesso, pois a EJA foi referida como “cursos ou exames supletivos” (Art. 38). Por outro lado no governo de Collor, José Goldenberg, como terceiro Ministro da Educação, chegou a se referir à EJA como desnecessária e sem importância para a sociedade. Ainda que mesmo em âmbito governamental, a EJA fosse tratada como sem muita importância, e sem contar com recursos governamentais, sob a convocação da Unesco, com encontro sediado no Brasil para a realização do Ano Internacional de Alfabetização (AIA), pressionando os países com grande índice de analfabetismo a desenvolverem programas neste sentido, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) presidido pelo Senador João Calmon, que embora tenha se caracterizado por sua grande divulgação, não sobreviveu por muito tempo devido aos cortes do orçamento destinado a essa modalidade de ensino.

Mesmo que em âmbito nacional verificasse um descumprimento das leis quanto ao oferecimento e garantia de educação gratuita e de qualidade para todos, por parte do governo na década de 1990, Paiva (2004) afirma que:

No âmbito internacional, a Declaração de Educação Básica para Todos – crianças, jovens e adultos de Jomtien, na Tailândia, 1990 – é o primeiro marco, seguido da V Confinteia, em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, firmando a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro e reconhecendo dois aspectos fundamentais com que as nações, principalmente as mais pobres conviviam: a maciça existência de jovens na modalidade de educação de adultos, o que já fazia com que fosse designada com educação de jovens e adultos nesses países; e o reconhecimento de que essa educação atuava/ podia atuar alterando as construções sociais e a esfera dos direitos das populações, se pensada pelo sentido do aprender por toda a vida (p. 30).

Portanto, vê-se que os acordos firmados em âmbito internacional, levavam o Brasil como um país com grande índice de analfabetismo a se comprometer com a oferta de educação também na modalidade de jovens e adultos.

De acordo com Ventura, já no governo de Itamar Franco, em consequência das obrigações constitucionais e dos compromissos internacionais assumidos pelo governo federal, foi estabelecido no ano de 1993 o Plano Decenal de Educação para Todos, propondo a erradicação do analfabetismo. Também adveio dos acordos firmados na Confinteia, o surgimento do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA).

Nesse mesmo contexto surge uma proposta de Emenda Constitucional nº 233 que logo após se transformou em Projeto de Lei nº 92/96, alterando mesmo que de

forma quase imperceptível o Inciso I do Artigo 208 da Constituição retirando a obrigatoriedade de oferta de educação pública de jovens e adultos, fixando, portanto, somente o ensino fundamental como obrigatoriedade do poder público.

Na LDB de 1996, a EJA é posta como educação de segunda classe, ao separar a educação básica da formação profissional transferindo a responsabilidade ao Ministério do Trabalho, além de tratar a EJA como suplência (cursos e exames). Já Ireland, ao referir-se à LDB de 1996, diz que se interpretada corretamente pode-se perceber nas entrelinhas de seu texto, grandes avanços no que tange à EJA, com garantias e possibilidades de uma educação de qualidade aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em idade “regular”. Para além do que está explícito na Seção V, nos artigos 37 e 38 que realmente se refere à EJA como cursos e exames supletivos pode-se notar que o artigo 4º prevê:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivo mediante garantia de :

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

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

[...]

Ventura coloca que diante de acertos e desacertos, definição e redefinição, fica explícita, no entanto a fragilidade da EJA, nesse contexto de adequações aos parâmetros de um referencial flexível e em constantes adaptações.

Percebe-se então que tendo em vista essa prática onde se criam e reformulam políticas públicas educacionais, procurando integrar o indivíduo ao mercado de trabalho e também torná-lo cidadão consciente e participativo no meio em que vive, tanto a educação profissional quanto a EJA, parecem ainda estar diante de uma indefinição de responsabilidades entre as esferas do governo, contribuindo com a falta de identidade de ambas, principalmente da EJA.

Outro fator que merece destaque é a contradição entre discurso e prática, enquanto o encaminhamento de políticas públicas com relação à educação brasileira e como parte desta, a EJA. Cada candidato a governo, refere-se à educação como uma de suas prioridades, porém, ao assumirem o poder, parecem esquecer do que prometera, deixando assim que a EJA permaneça carente de ações concretas para que se torne

capaz de atender às necessidades dos alunos jovens e adultos dessa modalidade de ensino. Um exemplo disso foi o veto da EJA pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef). Deixando-a sem recursos para ser viabilizada.

Segundo estudiosos como Timothy D. Ireland, Maria Margarida Machado, Vera Esther J. da Costa Ireland, entre outros, o Brasil entrou no século XXI – batizado como o século do conhecimento – com um número bastante expressivo de jovens e adultos com menos de um ano de escolaridade, número até maior que toda a população de alguns países, como Angola, Moçambique e até Austrália. Sabe-se que nos últimos 50 anos vários programas emergenciais foram criados na tentativa de atender a essa quantidade de cidadãos com direito à educação no tempo considerado regular negado, como coloca Ireland (2001, p. 154):

A educação básica tem, nesse início de século, mais do que nunca, o grande desafio de atender, com qualidade, a grandes quantidades de pessoas. Para isso, considera-se que o perfil da população a ser escolarizada é que deve ser o critério a partir do qual a oferta deva se organizar, adequando-se esta àquele.

Confirma, portanto como já mencionado, que hoje, depois de tantas tentativas e desacertos e sob força dos movimentos sociais, e também por intermédio de estudo de grupos, conferências, congressos, fóruns de EJA, tem despertado uma consciência da necessidade de uma educação de qualidade que possa atender à imensa massa analfabeta de jovens e adultos ainda existentes, mas para que haja a concretização desses ideais, faz-se necessário a superação de vários desafios, principalmente diante das necessidades da sociedade contemporânea. E esses espaços de mobilização citados têm se tornado espaços democráticos de discussões e articulações na busca da construção de políticas públicas que atendam a EJA.

1.2 – Perfil do Aluno e do Professor da EJA

Ao se falar em desafios a serem enfrentados pela EJA, isto remete-nos às questões relacionadas tanto referente aos alunos quanto aos professores dessa modalidade de ensino. No que se refere aos alunos, vê-se a necessidade de serem

tratados com sua especificidade de jovens e adultos, com conteúdos específicos, horários adequados a suas necessidades, total de aulas por semana, avaliação, calendários próprios de maneira a contribuir com a construção do seu conhecimento e que essa contribuição possa contribuir para realmente proporcionar a formação de cidadãos conscientes sem ficar apenas no discurso, que venha realmente contribuir com a elevação destes como sujeitos capazes de refletir sobre suas ações e juntando à sua condição de jovens e adultos, propiciar a transformação da realidade social existente; possam também participar da elaboração e construção de propostas que firme a especificidade da modalidade de ensino com jovens e adultos.

José Carlos Barreto e Vera Barreto ao discutirem a visão que o aluno adulto tem sobre a escola esclarecem que, quando o adulto chega à escola já traz consigo uma ideologia construída em sua convivência em sociedade, ideologia esta que coloca a escola e o professor como única fonte do saber, e a partir dessa visão imaginam que o professor e a escola serão veículos capazes de transmitir um conhecimento que eles não possuem levando-os à ascensão social.

Como já discutido por outros autores sabe-se que o conhecimento não pode ser transmitido, portanto, cabe ao professor fazer uso dessa ideologia do aluno, para ir estimulando-o e criando situações novas a partir desse olhar de escola tradicional, de modo que não frustrasse esse aluno, mas consiga fazer uma relação que ele já sabe, do que ele esperava da escola com o novo, e através dessa relação este possa ir construindo seu conhecimento desmistificando a ideologia de que a “culpa do não saber ler, escrever”, é dele.

Em sua pesquisa sobre escolarização tardia, Geovania Lúcia dos Santos (2003) explicita que o acesso à escolarização de qualidade, que possibilite a construção do conhecimento, a elevação do aluno jovem e o adulto a sujeitos da sua história, não é bastante, pois existem outros dificultadores a serem superados, para que sua permanência, e conclusão do nível de ensino ofertado possam ser garantidos.

Como são alunos jovens e adultos, muitos aspectos precisam ser considerados, desde sua condição de excluídos ou direito à educação negado por algum motivo, condição de trabalhador ou em vias de ser, condição de pai ou mãe de família, a baixa auto-estima, baixo poder aquisitivo, falta de apoio por parte de familiares, entre outros, são portanto aspectos que tornam-se dificultadores ao regresso do aluno jovem e adulto a escola.

Ainda segundo a visão de Santos para que dificultadores/obstáculos possam ser superados, além da oferta de cursos com qualidade em lugares acessíveis, faz-se necessário o incentivo do aluno, primeiro para que possa recuperar sua auto-estima, levando-o a acreditar em sua capacidade, oferecer algumas condições como, por exemplo, um lanche (alimentação), já que muitos vão direto do trabalho pra escola, oferecer algum auxílio com materiais didáticos, para que assim as dificuldades possam ser superadas pelas facilidades, podendo contribuir com a permanência do aluno na escola.

Além disso, o papel do professor se faz muito importante, talvez um dos mais importantes, na contribuição para a permanência do aluno adulto na escola, pois, em sua relação com o educando poderá conhecer sua história, suas angústias, seus anseios e a partir daí, como ser racional e flexível, construir um ambiente de confiança e sustentação a estes, não como um “salvador da pátria”, mas como um condutor da restauração dos mesmos como sujeito histórico, sendo capaz de a partir daí ir construindo o seu conhecimento e se livrando do sentimento de culpa pelo fracasso que estava em se cristalizado.

Referente ao professor, que este tenha uma formação diferenciada e particular à EJA, contando com condições para trabalhar com esses alunos atendendo seus direitos a uma educação de qualidade e também respeitando seus limites, adequando-se à realidade dos mesmos.

Segundo Paulo Freire (1996) o educador em sua formação precisa constituir-se de uma ideologia ética e utópica, mas não uma utopia fantasiosa, e sim uma utopia esperançosa de modo que, em sua relação com o educando, sua prática possa contribuir para a formação livre do discurso neoliberal, da ideologia fatalística natural do mercado capitalista, colaborando assim com a construção autônoma do conhecimento.

Ainda de acordo com Freire, a prática do ensinar não significa transferir conhecimento, mas fazer com que o educando se torne sujeito na produção do conhecimento e o educador como sujeito em infinita condição de aprendizado, sendo assim: “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender...” (Freire 1996, p. 23)

Isso nos possibilita compreendermos a relação entre ensinar e aprender, que não se pode separar e muito menos um acontecer sem que o outro também aconteça, portanto em seu cotidiano o educador necessita refletir sobre teoria e prática para que assim possa pensar mecanismos, métodos e meios que melhor conduzam o exercício do

“ensinar e aprender, aprender e ensinar”, e que sua prática possa ser condizente com sua teoria sempre pensando em instigar a criticidade e a curiosidade no ato de aprender e que este venha a ser emancipador.

Para Freire, ensinar e aprender não termina, já que os saberes não são transferidos e sim construídos e reconstruídos. Nessa visão tanto educadores quanto educandos aprendem e ensinam tornando-se sujeitos do conhecimento e, sendo assim, o conhecimento que ambos já possuem pode ser o ponto de partida para que novos conhecimentos possam ser construídos.

De acordo com essa afirmativa é que o professor da EJA deverá conscientizar-se de que a sua prática educativa precisará partir do conhecimento que o educando já traz consigo, e daí saber conduzir o aluno em seu infindo processo de aprendizagem, elevando esse aluno a ter condição de reconhecer seus múltiplos saberes e constituir-se como sujeito, e desse modo esse sujeito terá capacidade de posicionar-se como ator diante do mundo.

Ao falar em formação de professores que atuam na EJA, requer dos próprios professores uma reflexão sobre sua prática, a visão que tem de educação, quais são seus anseios para a mesma, sua visão de mundo, sua visão sobre o aluno jovem e adulto, e a partir dessa reflexão reconhecer que estes, enquanto seres humanos em condição de inacabamento, necessitam de um educador compromissado com a tarefa de educar, já que esta poderá auxiliá-los em seu cotidiano e devolve-los o que antes foi lhes negado por algum motivo.

Além disso, o professor deverá tratar com muita responsabilidade a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pois esta possui uma grande pluralidade de sujeitos que compartilham diversas experiências, portanto o professor imbuído dessa responsabilidade terá em sua frente um leque de possibilidades na formação de novos saberes afirmando os direitos de cada um como seres humanos.

Segundo Oliveira (1999), na EJA encontramos verdadeiros mosaicos, diferentes culturas, indivíduos diferentes, com capacidades diferentes, habilidades e competências diferenciadas, muito embora capazes de atuar em seu contexto social de acordo com a demanda sócio-econômica, portanto o professor precisa valer-se dessa heterogeneidade para enriquecer sua prática pois, sendo o professor também um sujeito inacabado, em constante construção e reconstrução, poderá diante desse perfil de aluno ir elaborando novos mecanismos, aperfeiçoando sua prática concorrendo para a sua ilimitada construção do conhecimento.

Um outro desafio bastante expressivo é o da elaboração e concretização de políticas públicas que atendam a essa modalidade de ensino de acordo com suas especificidades. Sabe-se que esperar por vontade própria, ou por um gesto benévolo das esferas do governo, significa deixar a EJA à mercê da própria sorte, faz-se necessário então usar de espaços como, por exemplo, os fóruns como “espaço democrático” tornando público às discussões que condizem a esta, pois somente através da conscientização dos direitos e da luta contra hegemônica da sociedade civil para a concretização da EJA como política pública de Estado, esta poderá se efetivar.

Para assegurar essa efetivação compete às esferas do governo uma sincronização na sua atuação em prol da EJA, para que governo federal, estaduais e municipais e também a sociedade civil, possam contribuir para a discussão, articulação e propagação de políticas públicas de Estado para a EJA.

São, portanto estes alguns dos desafios a serem ainda enfrentados pela EJA, para que a barreira da exclusão social, do analfabetismo, da ineficiência na educação, possa ser superada, assim acontecendo, esta poderá tornar-se um instrumento eficaz e poderá ser vista como:

- Bem comum e fator estratégico para a nação;
- Direito subjetivo, fator de transformação pessoal e de participação na cidadania, acessível a todos, em todas as fases da vida;
- Fator de justiça social, oferecendo equidade de oportunidades a todos os cidadãos (Genro, 2004, p.1).

Na década de 1990, a partir da Declaração de Educação Básica para Todos, o pós-Hamburgo, no Brasil refletiu na apresentação de uma estratégia conhecida como Fórum de Educação de Jovens e Adultos, os quais vem ao longo desses anos até os dias atuais trazendo à tona a discussão sobre a EJA e suas políticas públicas, o que tem portanto contribuído muito com a desapropriação das velhas concepções de educação centralizadora, podendo construir uma concepção de educação emancipadora, em que o foco dessas discussões tem sido sempre o jovem e o adulto, suas condições de trabalho, o seu direito a educação de qualidade, e para tanto, conseqüentemente as adaptações necessárias para que esta possa ser garantida, além disso por não ter nenhum vínculo com as esferas governamentais, pode representar um grupo de constante pressão diante dos governos para que essa oferta de educação possa estar segura.

Nas últimas décadas em Dakar, em abril de 2000, onde estiveram reunidos países de todo o mundo, puderam constatar que as ações ou objetivos estabelecidos em

Jomtien, em 1990, não foram alcançados, com relação à educação como “direito de todos” e ao analfabetismo.

Segundo Jane Paiva (2004) foram estabelecidas em Dakar em abril de 2000, novas metas a serem alcançadas até 2015, como relação à educação e o problema do analfabetismo, para que estas se estabeleçam faz-se necessário garantir que todos tenham acesso ao “saber ler e escrever”, mas também que este possa contribuir com a construção do conhecimento emancipador em que qualquer educando, inclusive jovens e adultos de posse dele tenha a capacidade de reconhecer seus valores e direitos como direito e assim compor sua verdadeira cidadania livre das diferenças e da exclusão.

Também sobre esse assunto podemos citar Ireland, Machado e Ireland V. (2005, p.100) que afirmam:

Ao construir uma política pública de EJA, reconhece-se explicitamente a existência de jovens e adultos não-considerados como cidadãos ou cuja cidadania, no máximo, constitui um pobre reflexo do que se espera em uma democracia moderna. Vencer a barreira da exclusão já está garantido na lei, mas não no cotidiano concreto. Mas a EJA exige mais do que uma inclusão tutelada.

Explicita então que a educação brasileira carece ainda de ações concretas para sua efetivação e a EJA como parte desta, além de ações concretas necessita a elevação do jovem e do adulto como sujeitos capazes de construir seu conhecimento e mais do que isso, saber refletir sobre essa construção, e entender que a educação de qualidade é um direito, fazer valer esse direito, garantindo a continuidade ao longo da vida, de maneira que concorra para o bem estar do ser humano e da equidade social.

Paulo Freire (1987) em sua obra *Pedagogia do Oprimido* afirma que o homem torna-se capaz de pronunciar o mundo, construir e modificá-lo, de posse de uma educação composta de ação, reflexão, diálogo, amor e compromisso, sendo assim a prática educativa se tornará um “ato amoroso” eficaz como passaporte para a libertação, contrapondo à alienação do indivíduo.

1.3 – Educação e Trabalho

É na perspectiva de educação libertadora que se faz necessário portanto trazer a discussão entre educação e trabalho, já que cada vez mais o homem tem se

tornado alienado do trabalho e do modo de produção capitalista, diante disso, será preciso focar a educação como emancipadora e equalizadora, cabendo a ela a desconstrução da ideologia de somente formar para o trabalho. Até mesmo o trabalho se analisado na concepção marxiana, precisa ser um meio socializador e emancipador do homem, como aponta Mascarenhas (2005): “[...] Trabalho é a ação produtora, a ação criadora por meio da qual o homem estabelece relações com a natureza e com os outros homens. Portanto, trabalho é elemento fundamental de constituição da sociabilidade.” (p.162)

Nesta concepção o trabalho é colocado como um princípio educativo, portanto não deve ser visto somente como sinônimo de emprego. Sendo assim, tanto a educação, como o trabalho podem se constituir como instrumentos socializadores, capazes de promover a equidade social e a alforria da alienação do capitalismo.

Mascarenhas (2002) também traz a proposta de escola unitária gramsciana, que tem o trabalho como princípio educativo. Nesta proposta o ensino é colocado como trabalho sistematizado e disciplinador, integrando conhecimentos técnicos e conhecimentos gerais de modo a contribuir com a formação da autonomia intelectual, levando o educando à condição de cidadão crítico, criativo, capaz de saber agir e saber refletir sobre sua ação, podendo ser um trabalhador apto a adequar às demandas tecnológicas sem se tornar um trabalhador alienado ao mercado capitalista, abrindo espaço ao saber continuado, podendo então ser útil na sociedade globalizada sem deixar de lado os padrões de vida digna e natural.

Sabe-se que foi a partir de meados dos anos 80 que esta visão de formação unilateral do homem veio ser discutida, já que nas décadas de 60 e 70 discussões sobre a função social da escola traziam a concepção de que o papel da escola seria formar para o trabalho segundo as expectativas do mercado de trabalho e também com base na LDB 5692/71.

Marx considera o trabalho como “uma atividade adequada a um fim”, de acordo com Paro (2006). Se assim também considerarmos, o trabalho se constituirá em um fator determinante na diferenciação do homem do restante da natureza, pois, condicionará o mesmo a estabelecer metas a serem cumpridas e feito isto, o trabalho será o meio pelo qual o homem se constituirá como ser racional, fundado em valores e sujeito construtor da própria história, o que o torna diferentes das outras espécies animais. “Homem nenhum é capaz de produzir sua existência, o que empresta ao

trabalho (o meio pelo qual ele produz sua existência) uma característica necessariamente social” (PARO, 2006, p. 30).

De acordo com esses autores, o trabalho é fundamental na condução do homem como ser social. Sendo assim, torna-se de suma importância a proposta discutida nas últimas décadas, proposta esta que procura integrar EJA e EP (educação profissional) com o objetivo de ao mesmo tempo preparar o homem para o trabalho, mas não só isso. Prepará-lo também para atuar, crítico e consciente no trabalho e na sociedade em que está inserido.

A proposta de ensino integrado contrapõe àquela imposta pelo sistema capitalista onde houve a divisão do trabalho, produção em série (Taylor e Ford) procurando uma produção mais rápida, porém com um trabalhador alienado e não fazendo parte do processo de produção, assim também mais fácil de ser dominado, pois não tinha conhecimento geral do processo de produção.

Nesta lógica, o currículo escolar passa a ser organizado por disciplina, estreitando o conhecimento do educando em vista de ser um trabalhador. Assim, durante muito tempo, principalmente a partir da Revolução Industrial, a escola vem servindo ao capitalismo, preparando o indivíduo para o trabalho, com um ensino fragmentado e especializado, separando o que pensa do que executa (trabalho intelectual e trabalho manual).

Com o desenvolvimento globalizado e o neoliberalismo, principalmente a partir de 1980, o modelo de produção passou a ser baseado no Toyotismo que traz um novo modelo de configuração de trabalho e o trabalhador passa a ser flexível, ou seja, que saiba trabalhar em grupo e que tenha conhecimento mais geral do modo produtivo, dessa forma começa-se a pensar também uma nova maneira de formar o trabalhador, e a partir daí vão surgindo novas ideologias que passam a pensar o currículo escolar de maneira a acabar com o dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual, pensado num currículo escolar que possa não só dar conta de formar para o trabalho, mas também formar antes de tudo um ser humano capaz de refletir sobre uma prática e através dela construir seu próprio conhecimento, e além disso ainda na visão capitalista diminuir a mão-de-obra e aumentar a produtividade.

Sabe-se, porém, que a integração curricular proposta nas últimas décadas principalmente na EJA ainda se constitui um desafio, já que a sociedade atual ainda está impregnada de uma ideologia capitalista e busca na educação condições de promoção no trabalho, sem pensar que antes de ser um trabalhador o ser humano precisa estar

preparado para exercer sua cidadania, sendo assim a educação teria que exercer o papel de elevação do indivíduo à condição de cidadão crítico, atuante e de trabalhador no seio da sociedade de transformação, mas ,dentro dos padrões de dignidade, sem focar primeiramente no mercado de trabalho.

Sobre esse desafio da integração curricular a autora Machado (2006) diz que para os professores aceitarem-no, faz-se necessário a desmistificação de que conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes, pois, no mundo atual de trabalho busca-se cada vez mais a formação geral com pré-requisito. Sendo assim o melhor caminho para a integração curricular, seria buscar na realidade dos educandos elementos fundamentais que auxiliariam na aproximação do conhecimento empírico científico, minimizando o distanciamento entre conteúdos gerais e técnicos.

Ainda segundo Lucília Machado (2006), a elaboração de uma nova proposta curricular, exige a formação de uma nova postura educacional, rompendo com a fragmentação conteudista e hierarquização do conhecimento que foram construídas ao longo dos anos e procurar aproximar a formação geral e técnica de modo que nenhuma venha a ter maior valor do que a outra, valorizando primeiramente a qualidade do ensino-aprendizagem, garantindo ou pelo menos contribuindo para o desenvolvimento crítico do educando, condicionando-o a atuar no processo produtivo atendendo a versatilidade que demanda o mercado de trabalho, mas, sem se tornar alienado. Desse modo estariam assegurados a qualidade da educação e os objetivos da mesma.