

DISCUTINDO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Selson Garutti¹

RESUMO

Este trabalho propõe, por meio de contribuições reflexivas, ampliar o entendimento sobre o significado e o alcance do que vem a ser Educação de Jovens e Adultos (EJA). A sua importância vai ao encontro do desenvolvimento socioeconômico almejado por todos de forma geral. Este objetivo por si só já demonstra a educação na perspectiva da emancipação e da transformação social, visto que ela precisa ser emancipatória, na perspectiva da formação do cidadão consciente e crítico, capaz de participar desse processo. Para isso, várias são as estratégias que buscam o desenvolvimento social e econômico.

Palavras-chave: educação; adulto; currículo.

INTRODUÇÃO

No Brasil, de forma geral, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se institucionalizou como parte da Educação Básica, mas não sem a constante participação e intervenção dos Fóruns e movimentos populares, nos quais a EJA surge como educação não escolarizada, e que lutaram para torná-la um direito. Assim, como campo de lutas e conquistas, a EJA vem sendo oferecida desde a década passada, em atenção à Constituição Federal de 1988 e a lei de Diretrizes e Base – LDB, do ano de 1996.

A Constituição Federal de 1988 estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias como expressa no seu art. 208 “como direito de todos e dever do Estado, proporcionar

¹ GARUTTI, Selson. Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Especialista em Pesquisa Educacional pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica (PUCSP). Docente do Centro Universitário de Maringá (CESUMAR). E-mail: selsongarutti@hotmail.com e/ou sgarutti@cesumar.br

o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiver acesso na época devida "e a segunda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96, conhecida como LDB, deixa claro no seu artigo 37 a intenção de "assegurar educação gratuita e de qualidade a esse segmento da população, respeitando a diversidade que nele se apresenta".

Entretanto, o que se observa é que a concepção posta na legislação e, portanto, que ampara as práticas pedagógicas e a organização curricular é de que a EJA é uma forma de suplência para quem não teve oportunidade de estudar no suposto período da vida tido como devido para a aprendizagem. Esta concepção é posta em xeque pelos números apresentados em diversas estatísticas, demonstrando que esta noção de oferecer ao educando da EJA o que já lhe foi oferecido anteriormente, nas suas passagens anteriores pela escola "regular", não se constitui efetivamente em garantia de direitos e de aprendizagem.

A UNESCO nos mostra, através de dados, que o número de analfabetos no Brasil é de 13,6% (dados do Censo de 2000). Neste contexto, o presente texto tem por objetivo analisar a realidade da educação de jovens e adultos, por entender que é quase impossível propiciar o desenvolvimento individual e social das pessoas sem lhes oferecer melhores condições de vida.

Como o campo da Educação de Jovens e Adultos é muito diversificado, para efeito deste trabalho, serão considerados somente os estudos relativos à educação formal escolar, em especial os da Rede Pública Estadual, tendo em vista que a concepção e a prática pedagógica que amparam o programa de alfabetização e a política de EJA avançam no sentido da educação como direito humano.

É importante salientar a importância de se fazer uma pesquisa mais aprofundada sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tendo em vista a dificuldade de coleta de dados sistematizados sobre esta modalidade referida. Seria de grande valor um banco de dados acessível sobre o assunto.

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) teve aprovado os pareceres CEB nº4 em 29 de janeiro de 1998, o qual versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e CEB nº15 de 1º de junho de 1998, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio cujas homologações, constituídas pelo Senhor Ministro de Estado da

Educação, acabaram por resultar também nas respectivas resoluções CEB nº2 de 15 de abril e CEB nº3 de 23 de junho, de 1998. Nesses pareceres, do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica atende às suas atribuições de deliberar sobre as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto (art. 9 §1º, C da lei nº. 4024/61 com a versão dada pela lei nº9), 131/95. Estas leis e pareceres são importantes por passarem a vigor sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que de acordo com a lei nº. 9. 394/96 passa a ser uma modalidade de educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, sendo essa uma tentativa de se ocupar das diretrizes da EJA cuja especificidade compõe o objetivo desse texto.

O resgate bibliográfico constatou a necessidade da adoção de uma sequência metodológica, tanto na fase de levantamento quanto na de análise e interpretação dos dados. Nesta metodologia os dados tanto qualitativos, quanto quantitativos devem ser entendidos como sendo complementares e que se retroalimentam no processo de pesquisa. Para aplicação desta técnica metodológica, tomou-se como referência de estudo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, levando-se em conta a formatação peculiar dessa modalidade de educação. O conteúdo desta pesquisa realizou-se por meio da recuperação e interpretação de uma série de LEIS que versavam sobre educação de Jovens e Adultos produzidos pelo Ministério da Educação do Governo Federativo do Brasil, além de uma bibliografia pertinente.

Para fins didáticos e para melhor visualização da opinião contida na bibliografia, as fases de formação da pesquisa foram divididas tomando por base o processo proposto por Andrade² e analisados sob o enfoque qualitativo apresentado através de uma sistematização e operacionalização de análise seguindo a metodologia proposta por Bardin. (ANDRADE, 1989).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção & recepção (variáveis inferidas) nas mensagens. Uma das características que definiu esta análise de

² ANDRADE, Cândido Teobaldo. *Psicossociologia de relações públicas*. São Paulo: Loyola, 1989.

conteúdo consistiu na busca do entendimento da comunicação entre os sujeitos, apoiando-se no (re) conhecimento do conteúdo das mensagens. Não querendo saber apenas “o que se diz”, mas “o que se quis dizer” com tal manifestação. Importante neste processo de análise de conteúdo foi a tentativa de captar as mensagens transmitidas.

Nesse procedimento proposto deveria ser dada uma ênfase na avaliação quantitativa dos dados. No entanto, deu-se maior ênfase à análise qualitativa por esta permitir não somente a análise do “conteúdo manifesto” nos documentos, como também de seu “conteúdo latente”, buscando uma conclusão apoiada não apenas em dados quantitativos, numa visão estática, mas, apoiando-se em uma visão de geral qualitativa e dinâmica.

Sem excluir as informações estatísticas, fez-se necessário uma interação dinâmica capaz de fazer “saltar aos olhos” as ideologias, tendências intenções e características dos fenômenos socioculturais religiosos que se quer analisar, buscando uma interação cada vez maior dos conteúdos, manifestos num processo dinâmico, estrutural e histórico.

O princípio norteador da técnica utilizada na análise de conteúdo em seu enfoque metodológico latente tem como base de interpretação a corrente dialética, querendo perceber a dinâmica contextual e histórica dos fatos e não apenas a sua caracterização e sistematização lógica, ou ainda, um simples relato de fatos históricos.

Esta sistematização proposta segue, basicamente, três etapas:

1. *Pré-análise*: consiste na seleção e organização do material documental;
2. *Descrição analítica*: consiste no processo de análise profunda dos documentos, tomando como base as hipóteses e referenciais teóricos. Neste momento, é que se criam os temas de estudo e as tramas de relações, podendo-se fazer a sua decodificação, classificação e/ou categorização;
3. *Interpretação referencial*: consiste em um momento de compreensão mais ampla das inferências e relações construídas entre as bases documentais. É neste momento que, a partir dos dados empíricos e informações coletadas, se estabelecem a compreensão das relações entre o objeto de análise e seu contexto mais amplo, chegando às reflexões que estabeleçam

a verificação das hipóteses anteriormente conjecturadas em vista das estruturas e relações propostas;

Tem-se aqui uma tentativa de desocultamento do significado dos discursos permitindo ir além das primeiras impressões, quebrando com a perigosa possibilidade de um entendimento meramente superficial daquilo que foi manifestado em uma fonte que é a base da expressão de processos individuais e sociais, fator que faz da inferência e confrontação a razão de ser desta análise. Desta forma, cada tema deve ser analisado quantitativamente, o constituindo-se em suporte para posterior análise qualitativa, a qual se realiza por meio de inferências entre as fases do processo da formação dos fatos e a verificação das transformações sociais ocorridas no processo. Deve-se levar em conta as relações conflituosas existentes, pelas quais, as classes com menos acesso ao poder conseguem se articular por meio de suas lideranças e ganhar expressão determinando novos caminhos para as relações entre os interesses políticos, econômicos, sociais e, por fim, educacional.

Numa sociedade marcada pela desigualdade entre as forças econômicas, culturais e etc., essas relações são fundamentais, pois a opinião popular nem sempre consegue ser visualizada como opinião social / pública, uma vez que para isso precisa ser legitimada pelos meios de comunicação de massa, que são dirigidos por forças antagônicas aos interesses sociais populares. Daí, a fundamental contribuição da análise de conteúdos sob uma perspectiva metodológica que se propõe propiciar uma maior facilitação em visualizar o desenvolvimento das etapas do processo da formação da mentalidade sociocultural da cidade, com base em um aprofundamento da análise por meio de uma perspectiva dialética. Essa análise parte da contextualização do fato, seu acompanhamento histórico, a constatação dos conflitos para a sua superação, percebendo o importante fluxo de informações na formação da opinião e em sua tomada de consciência sobre os fatos chegando à sua conseqüente transformação social. Deve-se partir dos conflitos de interesses aí contemplados, que consistem em um meio de análise e entendimento transversal, tendo como instrumental as referências das esferas políticas, sociais, culturais, econômicas, educacionais e todas as possíveis tramas de influências que possam estar contidas, analisando os eventos ocorridos, cronologicamente organizados e relacionando-os com as fases do processo, observando o seguinte quadro:

a) Levantamento das fontes.	b) Leitura da bibliografia.	c) Leitura de fontes.
d) Análise dos dados.	e) Elaborar qualificação.	f) Elaborar dissertação.

A definição do corte temporal tem como critério estabelecer o período em que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi institucionalizada até a atualidade. Assim, optou-se pelos documentos (leis) emitidos pelo Ministério da Educação da República Federativa do Brasil abaixo relacionados.

1 BASES LEGAIS DO HISTÓRICO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Segundo a Declaração de Hamburgo sobre a EJA, a educação de adultos torna-se mais que um direito consistindo na chave de leitura para o século XXI, sendo tanto consequência do exercício da cidadania quanto, condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, como também requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz com base na justiça.

Todas as legislações são permeadas por um histórico social de lutas e conquistas. As disposições legais expressam uma multiplicidade de interesses sociais constituídos por conflitos históricos que, em alguns casos, propõem avanços e em outros atrasos, mas sempre com a pecha de se propor como um estatuto que se dirija ao bem coletivo e social.

Já a aplicabilidade das leis por sua vez se constitui em uma ação estritamente política de se fazer valer segundo seus preceitos estabelecidos bem como dos recursos necessários para a sua efetivação concreta.

É evidente que aqui não se pretende um tratado específico e completo sobre as bases legais e históricas que se referem ao EJA. O que se pretende aqui é oferecer alguns elementos sociais para discutir alguns ordenamentos legais já extintos e possibilitar o

apontamento de temas e problemas que sempre estiveram na base das práticas e projetos concernentes a EJA e de suas diferentes formulações no Brasil.

1.1 AS BASES HISTÓRICAS DO EJA

Já a Constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita (art.179,32), contudo, a titularidade da cidadania era restrita aos livres e libertos. Em um país de mentalidade escravocrata, a educação escolar jamais foi prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Ler e escrever era apanágio de destinatários saídos das elites para ocupar funções burocráticas ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos, a educação escolar era tida como desnecessária e inútil, além do duro trabalho bastava a doutrina aprendida na oralidade e obediência constituída na violência física e/ou simbólica.

Durante o império os candidatos ao bacharelado poderiam se valer dos chamados exames preparatórios para efeito de ingresso no ensino superior cuja avaliação se dava via "Exames de Estado", os quais eram precedidos de "Aulas de Preparatórios", dado o número insuficiente de escolas secundárias. É também nesse período que se deve assinalar o decreto nº. 7.247 de 19/04/1879 da reforma de ensino apresentado por Leôncio de Carvalho, que previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno. A reforma também previa o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos.

A primeira Constituição Republicana de 1891 retirou de seu texto a referência à gratuidade da instrução (existente na Constituição Imperial - art.70, 2º), dando continuidade ao que, de certo modo, já estava posto na lei nº. 3029/ 1881, do Conselheiro Saraiva.

No início da república, seguindo uma tradição vinda do final do império, cursos noturnos de "instrução primária" eram propostos por associações civis que poderiam oferecê-las em estabelecimentos públicos desde que pagassem as contas de gás. (Cf. Decreto nº. 13. 1.1890 do Ministério do Interior). Eram iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam de um lado, recrutar futuros eleitores e, de outro, atender demandas específicas do mercado.

Nos anos 20 do século XX, muitos movimentos civis e mesmo oficiais se empenham na luta contra o analfabetismo considerando um “mal nacional” e “uma chaga social”. A pressão trazida pelos surtos de urbanização, a necessidade de formação mínima da mão-de-obra do próprio país, a manutenção das grandes reformas educacionais do período em quase todos os estados, além dos movimentos operários, fossem eles de inspiração libertária ou comunista, fizeram com que passassem a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações.

A presença cada vez mais significativa dos processos de urbanização, a aceleração da industrialização e a necessidade de impor limites às lutas sociais existentes provocam de um lado uma maior presença do Estado no âmbito da “questão social” e de outro, um maior controle sobre as forças sociais emergentes e reivindicantes. A educação primária das crianças passa a contar com os avanços trazidos pelas reformas dos anos 30, mas não fez da escolarização de adolescentes, jovens e adultos um objeto de ação sistemática.

A Constituição de 1934 acabou por reconhecer, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art. 149). Ao se referir, no art. 150, ao Plano Nacional de Educação, afirmava que se deveria obedecer aos princípios do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Essa constituição põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão.

A Constituição outorgada em 1937, fruto do temor das elites frente às exigências de maior democratização social e instrumento autoritário de um projeto modernizador excludente, deslocou na prática, a noção de direito para a de proteção e controle. Sob a égide do controle centralizador e autoritário, em termos de concepção, o Estado Novo chega a explicitar uma discriminação entre as elites intelectuais condutoras das massas e as classes menos favorecidas (art. 129 da constituição) voltadas para o trabalho manual e com acesso mínimo à leitura e a escrita.

Já a constituição de 1946 reconhece a educação como direito de todos (art. 166) e no seu artigo 167, diz que o ensino primário oficial é gratuito para todos. Contudo, a oposição está entre as noções de centralização e descentralização, constituindo assim as

lutas para se definir os limites entre o público e o privado. A questão da laicidade determinou por um bom tempo a inexistência de uma legislação própria adornada da nova constituição e a manutenção do *status quo* com pequenos ajustes do equipamento jurídico herdado do Estado Novo.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4021/61, acabou por reconhecer a educação como direito de todos e no título VI - capítulo II afirma o ensino primário como sendo obrigatório a partir dos sete anos e ministrado na língua nacional. Já em seu artigo nº. 99 determina que aos maiores de 16 anos seja permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar.

Uma nova redefinição é trazida pelo golpe de 1964 que aprofunda a distância entre o ímpeto urbano, modernizador industrializante e demográfico do país e os processos de democratização dos bens sociais. A concentração de renda e o fechamento dos canais de participação e de representação fazem parte destes mecanismos de distanciamento. O rígido controle sobre as forças sociais de oposição ao regime permitiu o aprofundamento dos processos conducentes à modernização econômica cujo sucesso importava à expansão da rede física da educação primária. O acesso a ela e a outros bens, por parte dos segmentos populares, não se deu de modo aberto, qualificado e universal, deu-se sob o signo do limite e do controle.

Continuando na mesma perspectiva a constituição de 1967 mantém a educação como direito de todos (art. 168), e pela primeira vez estendeu a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. Foi a partir disso que se constituiu a categoria dos adolescentes na escolaridade apropriada, propiciando com isso a emergência dos alunos com faixa etária de quinze anos, sob o conceito de jovem. Esse conceito se fez importante por tornar-se referência para o ensino supletivo.

Muito importante neste contexto, é a Lei nº. 5379/67 que propiciou a criação de um modelo de alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo, e propiciar a educação continuada para adolescentes e adultos. Vários decretos decorreram desta lei, sendo um deles o decreto nº. 61.311/67, a respeito do levantamento de recursos e, o outro, o decreto nº. 61.314/67, que tratava da constituição de campanhas cívicas em prol da alfabetização.

Nessa mesma perspectiva, a lei nº. 5.400 de 21/03/1968 relacionada ao recrutamento militar e ensino, que tratava da alfabetização de recrutas, que sendo ainda analfabetos aos dezessete anos de idade, seriam obrigados a alfabetizarem-se.

É, nesse contexto, que se desenvolvem várias reformas de cunho autoritário, como são os casos das leis das Leis nº. 5540/68 e nº. 5692/71, as quais versam sobre o processo de “modernização conservadora” que o ensino supletivo constitui como uma base específica para se desenvolver a contento.

Nessa perspectiva, a Lei nº. 5692/71 formulou cinco artigos próprios para o ensino supletivo, nos quais afirmava que esta modalidade de ensino destinava-se a suprir a escolarização regular, para adolescentes e adultos, que não a tinham concluído na idade própria. Essa modalidade abarcava o processo de alfabetização, aprendizagem, qualificação e atualização, podendo acontecer via ensino a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames deveriam ser organizados a partir dos sistemas estaduais e de acordo com seus respectivos conselhos de educação.

De acordo com o art.26, seriam entregues aos “estabelecimentos oficiais ou reconhecidos” cuja validade na jurisdição de todo o sistema de ensino ou parte deste, cujo pólo seria um grau maior de centralização administrativa. E o número de horas, segundo o art.25, deveria se ajustar com o tipo especial de aluno a que se destinavam, resultando daí uma grande flexibilidade curricular.

Também o Conselho Federal de Educação legislou de forma normativa sobre o tema. Muitos foram os pareceres e as resoluções produzidas, como é o caso do parecer nº. 699/72 do conselheiro Valnir Chagas, regulamentando a idade de prestação de exames e o controle destes pelos poderes públicos. Esse parecer destacou quatro funções do então ensino supletivo.

- A – A suplência: Tratava-se da substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos;
- B – O suprimento: tratava-se da complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização;
- C – Aprendizagem;
- D – Qualificação;

Esses elementos se desenvolveram por fora dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares, sendo um período de intensos investimentos públicos no ensino supletivo e o início de uma redefinição da aprendizagem e da qualificação na órbita do ministério do trabalho.

Pode-se afirmar que, em todas as constituições, atribui-se à União o papel de suprir as deficiências dos sistemas, de conceber assistência técnica e financeira no desenvolvimento de programas estaduais e municipais e de articular o conjunto das iniciativas exigindo algumas adequações do então supletivo aos princípios gerais do ensino atendido na idade, sendo que a partir de 1988 todos os dispositivos legais constituídos terão essa característica.

1.2 DOS FUNDAMENTOS E FUNÇÕES DO EJA NO BRASIL

O Brasil é possuidor de uma identidade nacional bastante conhecida, com um modelo de conceito e análise operatória baseado em noções opostas, constituindo essas noções em dois Brasis delimitados: um pelo conceito oficial e outro pelo real. Essa noção pode ser representada pelo tradicional e o moderno, pelo cosmopolita e o provinciano assim como os respectivos "tipos" que os habitam e o constituem. Essa tipificação dualizada, por vezes incompleta, e até mesmo equivocada, pode ser bem representada aqui quando ligada à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita estabelecendo uma linha divisória entre alfabetizados e analfabetos.

O Brasil se caracteriza por ainda possuir uma grande massa excluída, não só educacional, mas em vários segmentos sociais. Muitos brasileiros nunca tiveram acesso ao processo de alfabetização e um outro grupo teve acesso a uma iniciação tão precária, alienada e funcional do letramento no seu dia-a-dia, o que coloca tais grupos necessariamente excluídos de qualquer possibilidade de cidadania.

É nessa perspectiva mais universal e generalizada que se deve pensar o processo de educação dos jovens e adultos e para tanto, faz-se necessário remeter-se às Diretrizes Curriculares Nacionais, do ensino fundamental e médio, já homologadas. Essas discussões estão contempladas nas diretrizes educacionais, constituídas como intenção educacional que se pretende desenvolver via formação educacional constituída em instituições próprias.

1.3 CONCEITOS E FUNÇÕES DA EJA

Deve-se iniciar a conceituação do EJA a partir das políticas públicas, constituídas no ensino fundamental, universal e obrigatório, ampliando cada vez mais todos os alunos envolvidos nesse processo, processo o qual atualmente está em expansão de forma notável. Há uma quantidade crescente de vagas a fim de fazer jus ao princípio da obrigatoriedade face ao número de crianças em idade escolar. Entretanto, as adversas condições socioculturais em um contexto perverso associado a inadequados fatores administrativos de planejamentos, ou sua falta, e dimensões qualitativas interativas à escolarização condicionam o aluno ao sucesso ou ao fracasso. Mesmo assim, deve-se fazer presente, com bases estatísticas, que, nos últimos anos, foram desenvolvidos alguns esforços no afã de adequar os alunos, principalmente, no que se refere ao acesso à escolaridade obrigatória e as iniciativas de caráter preventivo para diminuir as várias distorções, entre elas a idade em relação à série.

Entre essas várias tentativas, encontra-se a EJA que pode ser classificada na categoria organizacional constante na estrutura da educação nacional tendo finalidades e funções específicas. O Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) aponta o ano de 1996, com 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14.7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional. Faz-se necessário notar que segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas com mais idade, de regiões pobres, do interior do país, sendo essa grande massa de indivíduos excluídos e marginalizados os que povoam estas cifras de candidatos aos cursos e exames do EJA também conhecido como ensino supletivo.

Nesse sentido, o Brasil figura entre aos países latino-americanos como um dos países com taxas de analfabetismo superiores a 10% de acordo com a UNESCO. Portanto, a educação de jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escala ou fora delas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

Vale aqui ressaltar que a ausência da escolarização não pode e não deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado, sendo relegado apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado.

De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, em que o código escrito ocupa uma posição privilegiada, impõe-se como sério problema a ser enfrentado. Sendo a leitura e a escrita bens relevantes, pautadas de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena.

Esse contexto atual é resultante de um processo histórico-cultural de ordem excludente de caráter subalterno atribuído, pelas elites dirigentes, à educação escolar, as quais estão impedidas de exercerem a plena cidadania. Essa exclusão se constitui de uma base social aceita pelas elites dominantes, de discriminação e de preconceitos com base em critérios econômicos, entre outros. A sociedade precisa urgentemente fazer a reparação desta realidade que se constitui como uma dívida inscrita em nossa história social, sendo um imperativo categórico de ética e cidadania constituindo-se como uma das funções sociais da EJA, que deve ter por base o reconhecimento do princípio de igualdade para todos.

Desse modo, a EJA possui uma função separadora que no limite significa, não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração dos direitos negados, mas também o reconhecimento de igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação social evidente na história brasileira acabou por resultar em fundamental importância para a construção da cidadania no Brasil.

A incorporação dos códigos relativos à leitura e a escrita, por parte do cidadão letrado, pode mascarar a marginalidade produzida por essa sociedade aos sujeitos possuidores de uma linguagem de oralidade, obscurecendo o acesso dos bens sociais que representam a constituição do letramento em instrumento de poder e desapropriação.

Romper com essa discriminação explícita não se constitui como tarefa exclusiva da educação escolar formal, mas é por excelência tarefa e dever fundamental da escola. A educação escolar participa dos sistemas sociais, constituindo-se em integrante e parte

operacional desse sistema, sendo imprescindível à cooperação das outras instituições sociais para formar a sociedade como um todo.

Desta forma, a educação escolar, em seus limites, possibilita um raio de atuação democrático de conhecimento e cidadania, assumindo um projeto emancipatório de sociedade igualitária e auxiliando na eliminação das discriminações. Assim, espera-se abrir espaço para a liberdade do exercício pleno da cidadania, e viabilizar o acesso aos conhecimentos científicos rompendo com poderes assentados no medo e na ignorância. Sendo, então, uma via de autorreconhecimento e de autoestima, abrindo caminhos para o exercício da cidadania e propiciando autonomia e liberdade em um número maior de sujeitos. E, em um mercado cada vez mais globalizado e tecnológico, em que a exigência do conhecimento se impõe, a necessidade da escolarização formal torna-se uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão, não mais tolerável.

A marginalização imposta pela falta de acesso a uma educação formal consciente prejudica sobremaneira a qualidade de vida da sociedade em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa na sociedade. No chamado "século do conhecimento", mais e mais saberes aliados às competências tornam-se indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho.

É esta uma das funções da escola democrática que está acentuada nos princípios de igualdade e liberdade, se constituindo em direito do cidadão e dever do estado, ação que interfere no campo das desigualdades desmantelando as hierarquias sociais, por meio das políticas públicas possibilitando a democratização do espaço social. Tão pesada quanto à iníqua distribuição de renda e riqueza é a brutal negação que o sujeito iletrado e / ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social, sendo a sociedade, como um todo, chamada a reparar esse dano e restituir essa dívida social.

Nessa atual sociedade pós-moderna e globalizada, as novas competências exigidas pelas transformações de base econômica do mundo contemporâneo requerem cada vez mais acesso a saberes diversificado de relações, imediata ou mediata, com o trabalho, seja para o trabalho ou para a multiformidade de emersões sociopolítico-culturais. Aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem

contar-se como excluídos das mais variadas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdade de toda espécie. Se as multimodalidades de trabalho e as mudanças no processo de produção já geram uma grande instabilidade e insegurança para os alfabetizados, quanto mais para os que se vêem desprovidos de bens tão básicos como a leitura e a escrita. O acesso ao conhecimento sempre teve um papel preponderante na estratificação social ainda mais nessa sociedade do conhecimento atual que exige novas competências e habilidades intelectuais básicas e aplicadas exigências as quais se tornaram obrigatórias até mesmo para o cotidiano do dia-a-dia.

Essa “nova” função da escola deve ser entendida como uma oportunidade concreta de cidadania, constituindo-se como alternativa acessível do resgate sócio-cultural dos saberes como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas capazes de satisfazer às reais necessidades do ensino-aprendizagem de jovens e adultos. Não se pode considerar esse novo conceito educacional da EJA apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA deve buscar formar e incentivar o cidadão não apenas a ser leitor de livros, mas, sim, a ser um leitor de mundo, das múltiplas linguagens visuais incorporando as dimensões do mundo do trabalho e da cidadania.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume uma função de equalizar a disparidade social, dando condições de acesso para finalizar uma equidade social procurando garantir uma redistribuição de renda mais igual.

É ilusão pensar que a educação por si só vá produzir essa equidade, mas com certeza sem a educação crítica essa equidade é totalmente impraticável. Trata-se, assim, de restabelecer uma trajetória escolar que busque readquirir as possibilidades e oportunidades no jogo de poder e conflitos da sociedade tentando amenizar ao mínimo a falta de igualdade de oportunidades.

A educação torna-se uma das chaves fundamentais e indispensáveis para o exercício da cidadania. Na sociedade contemporânea, se impõe cada vez mais, nestes tempos de grandes mudanças e inovação nos processos produtivos, fazendo com que o indivíduo marginalizado usufrua de seu potencial cognitivo para desenvolver suas habilidades e competências adquiridas na educação e/ou na da vida, possibilitando um crescente nível técnico e profissional mais qualificado.

Nessa perspectiva a educação, muito mais que aprender a ler e escrever consiste em uma ação conscientizadora de atualização dos conhecimentos, desenvolvimento das habilidades e acesso a novas tecnologias e ao universo da cultura e do trabalho. A EJA se apresenta como promessa de qualificação e atualização de conhecimentos, não se tratando apenas de uma função. Este é o próprio sentido da EJA que pretende ser um processo de desenvolvimento e criação de uma sociedade educada para a liberdade, a igualdade a solidariedade e o respeito à diversidade, qualificando a sociedade para novos campos de atuação como realização do ser pessoa, sujeito histórico e sócio cultural.

Portanto, a EJA se coloca como promessa de realização na conquista dos conhecimentos, até então obstaculizados por uma elite dominante, a qual impôs um imperativo de sobrevivência como elemento preponderante que comprime os espaços da estética da igualdade e da liberdade.

O espaço e o tempo do EJA se constituem como função separadora que equaliza a sociedade através da função qualificadora dos excluídos e marginalizados. Espaço de melhor capacitação para um mundo do trabalho cada vez mais digno, atribuindo significados socioculturais as experiências trazidas historicamente.

Essa proposta de educação só pode se constituir através do entendimento da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional como sendo entendida em uma perspectiva de encontro entre uma concepção universal de cidadania sendo os dois conceitos constituídos por uma pedagogia formativa que se desenvolve na vida de forma cada vez mais consciente democrática e libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo estando no século XXI o Brasil ainda se ressentir da mentalidade escrava e hierárquica onde a educação de jovens e adultos acaba sendo delineada como uma compensação. Nossa luta consiste em transformar o EJA em direito, aniquilando o conceito reparação e equidade, uma constante luta na busca de transformar a EJA em um permanente serviço do pleno desenvolvimento do educando no exercício da cidadania.

Esse texto consiste em uma tentativa de reflexão sobre o conceito de educação básica que permeia a organização de educação

delineada pelo estado em seus contornos e etapas. Diante de um mundo globalizado, cada vez mais tecnológico as necessidades do mercado se alargam exigindo cada vez mais da educação, portanto, mais do que um ensino fundamental, as pessoas buscam qualificação a qual só pode ser constituída pela educação como um todo.

Nesse sentido, a nova concepção da EJA é uma noção de educação permanente qual enfrenta os vários desafios sócio-culturais da economia arcaicos e conservadores.

Os liames entre escolarização, idade e profissionalização constituem em uma democratização escolar que se efetiva como "direito de todos", com escola de qualidade para todos os brasileiros com uma acessibilidade sem exclusão em um mundo em transformação na organização do trabalho nas novas tecnologias na rapidez da circulação das informações e na globalização das atividades produtivas, situações para as quais a educação deve se colocar como resposta democrática frente a tantos desafios.

Todos os pareceres da Câmara de Educação Básica, sobre as diretrizes curriculares nacionais do ensino de educação de jovens e adultos e da educação profissional de nível técnico, reafirmam a importância, o significado e a contemporaneidade da educação escolar democrática e suas ações daí de correntes em busca e ações em vista da universalidade de acesso e de permanência. Assim, entendemos que qualquer formação futura deve ter cada vez mais uma universalização de democracia, pelo qual se constitua um patamar de igualdade e de persecução de cidadania capazes de se constituírem em chaves de abertura para o mundo contemporâneo em seus desafios e exigências mais urgentes e um dos meios de reconhecimento de si como sujeito e do outro com a seu igual.

ABSTRACT

The present work if he/she intends to aim at reflexive contributions to enlarge the understanding on the meaning and the reach of what comes to be Education of Youths and Adults (EJA), that due to the fact of his/her importance for the socioeconomic development of all in a general way. This aims at by itself already demonstrates the education in the perspective of the emancipation and of the social transformation, because the education needs to be emancipatory, in the perspective of the conscious and critical and capable citizen's

formation of participating in the process of transformation of the society and of the construction of the several possible strategies of social and economical development

Key words: education; adult; curriculum.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Cândido Teobaldo. *Psicossociologia de relações públicas*. São Paulo: Loyola, 1989.
- BASTOS SILVA, Geraldo. *Educação secundária*. São Paulo. Cia. editora nacional. 1969.
- BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Persona, 1977, p.160
- BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1.996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Legislação Básica*. 2. ed. Brasília. PROEP, 1998 a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares-estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasil, MEC/SEF/SEESP, 1999.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº. 04/98 e Resolução CNE/CEB nº. 02/98* - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº. 15/98 Resolução CNE/CEB nº. 03/98* - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº. 22/98 e Resolução CNE/CEB nº. 01/99* - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº. 16/99 e Resolução CNE/CEB nº. 04/99* - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº. 01/2000* - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- BOBBIO, Norberto. *Igualdade e Liberdade*. Rio de Janeiro. Edeouro. 1996.
- COMENIUS, João Amós. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1984.

Discutindo as diretrizes curriculares - Selson Garutti

NAGLE, jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo. E PU/EDUSP, 1974.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO – *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto: Asa, 1996.

UNESCO/UNICEF/PNUD/FNUAP – *Informe Subregional de América Latina: E valuación de educación para todos en el año 2000*. Santiago do chile: UNESCO, 1999.

Recebido em março de 2010

Publicado em agosto de 2010