

Eixo Temático

**Política Educacional**

Título

**< A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DO  
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES  
CURRICULARES NO ESTADO DO PARANÁ (1990 A 2010)**

Autor(es)

**Silvia Hass Dolinski**

Instituição

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

E-mail

**silviadolinski@bol.com.br**

Palavras-chave

Diretrizes Curriculares. EJA. Políticas Públicas.

Resumo

A presente pesquisa analisa o processo de construção das Diretrizes Curriculares da EJA no Paraná, de 1990 a 2010, bem como aspectos das políticas públicas para jovens e adultos que vivem no analfabetismo. Foram analisados documentos institucionais e oficiais a fim de entender as razões que geraram as Diretrizes Curriculares à EJA no Estado do Paraná e sua relação com as Diretrizes da Educação Básica do Estado do Paraná, respondendo, assim, as questões norteadoras. Essas análises foram realizadas a partir da literatura relacionada à temática apresentada, a fim de compreender as contradições históricas, presentes no cenário da educação básica na modalidade EJA. Parte-se do pressuposto que os fenômenos, não são como fatos acabados e estáticos, mas em movimento muitas vezes contraditório. A fundamentação teórica baseia-se nas contribuições de Gramsci (2000, 1979, 1978) sobre o método do materialismo histórico, autores que fundamentam as Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA (WILLIAM (1979); GRAMSCI (1981-1937) bem como de autores que discutem sobre as políticas da EJA, KUENZER (1998), CIAVATTA; RUMMER (2010); RUMMER (2007). A história da EJA demonstra que os esforços contra o analfabetismo não surtem os efeitos esperados e, entre avanços e retrocessos, procura-se a alternativa correta para resolver esse grave problema de exclusão social, agravado no contexto da fase atual de

internacionalização do capital. Identificou-se os limites e dificuldades dessa modalidade de ensino. Cabe destacar que a análise dessas mudanças, de modo geral, tem sido objeto de pesquisas sobre os processos de implementação, construção, elaboração, e, ainda, aprofundar as discussões desse debate.

## Texto Completo

### **Introdução**

O objetivo desse trabalho é desenvolver uma análise de como se deu o processo de construção das Diretrizes Curriculares da EJA no Estado do Paraná, aborda a questão das políticas públicas que consubstanciam a EJA a partir dos anos 90. Esse trabalho integra uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo é analisar o processo de construção das diretrizes curriculares da EJA no Estado do Paraná de 1990 a 2010.

A referida pesquisa busca explicitar a contextualização das políticas neoliberais a partir da década de 1990 e inserção do Brasil no conjunto de relações internacionais. A partir da literatura pertinente discutiram-se os conceitos de analfabetismo, educação e trabalho e suas contradições em relação aos princípios que fundamentam as políticas da EJA. Analisa os documentos institucionais e oficiais de forma que se possam entender as razões que à luz das contradições históricas explicitam a construção das Diretrizes Curriculares para EJA no Estado do Paraná, cotejando com as Diretrizes Curriculares Nacionais à EJA e as Diretrizes da Educação Básica do Estado do Paraná, com propósito de responder as questões norteadoras do estudo.

O presente trabalho contempla a análise de uma das categorias citadas: as diretrizes curriculares da EJA. A análise desse aspecto contribui para a compreensão das concepções de cultura, trabalho e tempo, os quais contribuem para a construção de um currículo para a formação dos educandos na modalidade EJA. A concepção de cultura apoia-se em Williams (1979) resgatada de Gramsci (1891-1937).

### **Como se deu o processo de construção das Diretrizes Curriculares da EJA no Estado do Paraná?**

A Educação de Adultos começa a merecer alguma atenção a partir de meados do século passado em diante, particularmente com a lei 5692/71. Houve a implantação

do Ensino Supletivo e as diretrizes da EJA no Paraná. Sua inserção no sistema permitiu uma perceptível expansão quantitativa dos anos 1980 aos anos 1990.

Ainda na década de 1980, foi ofertado o Ensino para Jovens e Adultos no Estado do Paraná, iniciou-se com o ensino supletivo seriado, e os Centros de Estudos Supletivos (CES), atualmente denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs), e os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES) – descentralizando o atendimento de EJA nas diversas regiões do Estado.

A Constituição Estadual do Paraná de 1989, na seção I do capítulo II, artigo 177, em sua redação repete os termos do artigo 206 do capítulo III, seção I da Constituição Federal de 1988, no que se refere à educação como direito e dever do Estado. E, ainda o artigo 179, inciso I, “o Estado garante o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. O artigo 179 e inciso I repetem os termos do artigo I do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 que passou a vigorar de acordo com a redação da Emenda 59 de 2009.

A década de 1990 está marcada pela ampliação de estudos e pesquisas voltados à educação de adultos. Permanecem, no entanto, até hoje, as ideias dos anos 1970 e 1980, através de um processo de reflexão sobre o cotidiano da escola, sobre as vivências dos professores e alunos, apoiados num referencial teórico, com outra concepção teórica com que foi elaborada a proposta pedagógica da EJA, a qual está voltada aos interesses e necessidades daqueles cidadãos que não tiveram acesso à educação básica. Sendo assim, a escolarização constitui-se como direito previsto na legislação e aponta para a necessidade de se investigar e construir alternativas para as demandas relacionadas à especificidade desse público.

Ainda na década de 90, têm início os projetos de escolarização aos educando em privação de liberdade nas unidades penitenciárias e nas unidades sócio-educativas na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Também nesse período, a Secretaria de Estado da Educação estabelece convênios com organizações não-governamentais, visando a oferta de alfabetização de jovens e adultos no meio urbano, rural e indígena e a escolarização correspondente às séries iniciais do ensino fundamental.

Na metade da década de 1990, o Paraná se insere em um movimento de privatizações, consequência do movimento de internacionalização da economia e passa a conviver com a entrada em massa de grupos internacionais que se instalam nas regiões urbanas do estado. Com os objetivos de debater e propor políticas públicas para a educação de jovens e adultos em nível nacional, evidencia-se a articulação de diversos segmentos sociais tais como: Organizações Não-Governamentais (ONGs), Movimentos Sociais, Governos Municipais e Estaduais, Universidades, Organizações Empresariais (Sistema “S”).

Também, foram criadas outras formas de descentralização para atender à demanda de EJA como Postos Avançados dos CEEBJAs (PACs) e os Termos de Cooperação Técnica (TCTs) – convênios entre a Secretaria de Estado da Educação e empresas/entidades públicas e privadas que desejassem escolarizar seus funcionários.

Com a implementação de programas de qualidade total nas empresas e a exigência de níveis mínimos de escolaridade dos funcionários para obtenção de certificados de qualidade, foram assinados Termos de Cooperação Técnica, iniciando nos anos 1990 e com ampliação na segunda metade da década. Esses termos eram celebrados entre a SEED e empresas ou instituições privadas e públicas, com a escolarização realizada dentro dos locais de trabalho.

Em 1997, a Deliberação 07/97, do CEE, possibilitou a oferta do PAC em outros municípios fora da sede do CES, em comunidades indígenas e rurais, que apresentassem as condições mínimas exigidas pela legislação (PARANÁ, 1997).

Após 1997 houve nos CEEBJAs uma intensificação da cobrança de resultados numéricos de matrículas por parte da SEED/DEJA e foram lançados “projetos especiais”, sinônimo de aceleração, tempo mínimo de permanência e de qualidade duvidosa. O enxugamento dos CEEBJAs era realizado pelas resoluções que determinavam o porte da escola. Desta forma, muitos professores, técnicos pedagógicos e funcionários eram obrigados a deixar o trabalho nas unidades, desestruturando desta forma, o funcionamento das mesmas (PARANÁ, 2001).

Era de responsabilidade dos CEEBJAs a implantação da proposta pedagógica, o treinamento e a capacitação dos professores, o fornecimento do material didático para que a empresa providenciasse a reprodução, além da matrícula e certificação dos

educandos concluintes. Cabia igualmente à empresa providenciar o espaço físico adequado para o desenvolvimento das aulas, a reprodução do material didático e a contratação de professores (PARANÁ, 2001).

Os exames supletivos, que tiveram início no Paraná em 1972, foram contemplados com um projeto, aprovado no ano de 1995 pelo CEE, que propôs alterações na organização dos mesmos. Em 2002, a SEED passou a ofertar os exames supletivos on-line, com o objetivo de atender candidatos sabatistas, caminhoneiros, trabalhadores por turnos e outros grupos impedidos de participar dos exames aos sábados e domingos. Novamente fica evidenciado que os exames concretizavam-se de uma forma rápida, com baixos custos e altamente produtivos em termos de conclusão e certificação.

A partir das informações obtidas no documento das Diretrizes (PARANÁ, 2006) evidenciou-se que o processo de construção das Diretrizes Curriculares tem sido marcado por referenciais teóricos e metodológicos ocorrido nos seminários ou nos diferentes eventos de formação continuada, no Estado do Paraná.

No ano de 2002 houve uma reorganização nos CEEBJAs, sob a forma de curso semipresencial o qual se estendeu até 2005. Dessa forma, reconhece-se a necessidade da organização de um currículo apropriado com uma formação específica para os educadores de adultos, a produção de material didático adequado e a elaboração de estratégias de ensino diferenciados. Conforme mencionado no capítulo I, com a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (V Confinte), originaram-se as discussões entre os vários segmentos por meio da constituição de Fóruns Estaduais da EJA. Foi um movimento que intensificou os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas), desde o ano de 1999.

Em fevereiro de 2002 criou-se em defesa da educação de Jovens e Adultos como Política Pública, o Fórum Paranaense de EJA. Nestes fóruns houve amadurecimento das discussões e experiências sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, e por determinações legais, que foram promulgadas em 10 de maio de 2000.

A escola pública que foi replanejada pela Gestão 2003-06, no governo Roberto Requião, traz uma luz diferenciada para a prática pedagógica sustentada sob intensa

discussão de concepções que permeiam a organização do trabalho educativo na escola sobre as propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, e, especificamente a da EJA. Assim, inicia-se a análise a partir da identificação da especificidade das concepções e metodologias inseridas nas Diretrizes; é necessário situar, ainda que de forma sucinta, o contexto no qual as mesmas se desenvolveram.

O Paraná foi um dos primeiros Estados da federação a criar programas inovadores, “contribuindo com experiências enriquecedoras e despertando a academia para a problemática da EJA” (SOARES, 2002, p. 08). Por isso, no que se refere à política de alfabetização de jovens, adultos e idosos, a SEED, no período de 1993 a 2003, financiou ações de alfabetização realizadas em parceria com organizações não-governamentais no Paraná.

O documento elaborado pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná SEED/DEJA (PARANÁ, 2005) expressa que os dados do analfabetismo e baixa escolaridade constituem desafios de não só atender a população não alfabetizada oriundas da exclusão, como também de repensar as políticas educacionais e as práticas pedagógicas mais recentes.

Ainda, o documento acrescenta que considera a necessidade de explicitar uma política educacional que leve em conta a especificidade do perfil do aluno da EJA. Desde 2003, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) iniciou as discussões das propostas que norteariam o currículo das escolas. Após a análise das propostas pedagógicas da EJA vigentes, evidenciou-se a necessidade de reorganização da oferta da EJA, atendendo as reais necessidades educativas do jovem, adulto e idoso.

A partir do ano de 2004, implantou o Programa Paraná Alfabetizado, integrado às políticas públicas de EJA da rede estadual de educação e articulado a continuidade da escolarização. Identificaram-se os problemas da prática pedagógica, por meio de reflexões, tendo como referência o histórico das políticas educacionais, o diagnóstico da EJA em nível nacional e estadual e a caracterização dos educandos.

Para a elaboração das Diretrizes Curriculares da EJA aprovada no ano de 2006, analisaram-se as propostas curriculares de 2005, em que permaneceu uma organização na forma presencial, com avaliação no processo a que melhor conviesse aos alunos adultos.

É uma organização destinada àqueles que em seu tipo de trabalho precisam conciliar tempos produtivos com os tempos da escola e também para aqueles que podem frequentar, regularmente, com um cronograma de aulas previamente estabelecidas. A proposta contempla, também, ações pedagógicas descentralizadas (APEDs), que são turmas de EJA em regiões com baixa demanda educacional e que não possuem a estrutura de uma escola.

Houve também, reordenação dos cursos da EJA na rede de ensino do Estado do Paraná, a partir de 2005, segundo as prioridades e viabilidade do atendimento. Para análise, realizou-se levantamento de dados para reorganização dos cursos considerando: o crescimento da população local/municipal; as ofertas nas regiões/municípios da EJA turmas de alfabetização e 1º e 2º segmento do ensino fundamental e ensino médio; o local e o número de turmas de Posto Avançado do CEEBJA (PAC).

A educação de jovens e adultos compete à política pública, articulada com os diversos segmentos sociais. De acordo com o documento elaborado pelo DEJA-SEED/PR (2005) constituiu-se no mês de fevereiro (2002) o Fórum Paranaense de EJA. Os Encontros Paranaense de EJA (EPEJAS) e as reuniões plenárias em diversas regiões do estado intensificaram a articulação das instituições governamentais, não-governamentais, empresariais, acadêmicas e movimentos sociais.

Neste contexto, ainda o documento anuncia que este movimento nacional e paranaense vem qualificando as propostas, experiências, intercâmbios e avaliações das políticas de educação de jovens e adultos, articulando iniciativas e esforços para ampliação do direito à educação pública e de qualidade. O documento expressa os dados evidenciados de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais, em consonância com o cenário brasileiro, esta realidade evidencia-se atualmente no Paraná, explicitada pelo número de 649.705 pessoas não alfabetizadas com essa faixa etária, o que representa 9,5% da população paranaense, distribuída em 7,5% na área urbana e 14,3% no campo (IBGE, 2000).

Uma pesquisa realizada em 1990 pela (PNAD) Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio, um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), evidenciou que no Brasil existe cerca de 17.732.629, de uma população analfabeta, considerando 37% das pessoas entre 15 e 39 anos. Os índices de

analfabetos no Paraná subia para 42%, sendo que na capital do Estado a proporção era de 28% na rede municipal de ensino. Diante dessa constatação em relação aos altos índices de analfabetismo, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) Secretaria de Estado da Educação (SEED) iniciou programas de alfabetização para que a questão, se não fosse resolvida, pelo menos contribuísse para a diminuição desses índices (ZANETTI, 2006).

Porém, diante destas questões, o documento do Departamento da Educação de Jovens e Adultos/DEJA (idem, 2006) acrescenta que para responder aos problemas da prática pedagógica, as reflexões tiveram como referência o histórico das políticas educacionais, o diagnóstico da EJA em nível nacional e estadual. Desse processo de discussão, que envolveu professores, coordenações dos Núcleos Regionais de Educação e da Secretaria de Estado da Educação, direções, pedagogos e educandos da EJA de todo o Estado, resultou a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais de EJA, na sua versão preliminar.

Entende-se que de acordo com o documento o processo de discussão tomou por referência o atendimento ao perfil dos educandos jovens, adultos e idosos em que se avaliaram as propostas pedagógico-curriculares de EJA desenvolvidas até 2005, possibilitando parcialmente aos educandos-trabalhadores a flexibilização de horários e de organização do tempo escolar correspondente às suas necessidades e expectativas. Os cursos de escolarização de jovens e adultos ofertados pela SEED/DEJA até 2005 se organizavam nas formas presencial e semipresencial.

Os cursos presenciais por etapas na rede pública estadual eram ofertados exclusivamente no período noturno, na Fase II do ensino fundamental e no nível médio. Houve cessação gradativa desta organização curricular. Os cursos semipresenciais eram ofertados, exclusivamente, pelos CEEBJAs, no nível do ensino fundamental fase I e fase II e do ensino médio, com matrícula por disciplina, organizados em momentos presenciais e não presenciais, sendo 30% da carga horária total do curso na forma presencial e 70% não presencial. A matriz curricular contemplava disciplinas da base nacional comum, com avaliações no processo e uma avaliação estadual final, conforme prevê a Resolução 001/2000, do CNE. Para atender a essa exigência legal, a SEED manteve um Banco Estadual de Itens, através de sistema on-line, que deveria ser continuamente atualizado pelos professores da rede pública estadual atuantes nos



curso semipresenciais. Esta forma de organização curricular foi cessada no início do ano de 2006.

Ainda, segundo o documento, na redefinição da proposta pedagógica-curricular de EJA da Rede Estadual de Educação, mantiveram-se as propostas vigentes, as características de organização que melhor atendessem à Educação de Jovens e Adultos, a fim de permitir aos educandos percorrerem trajetórias de aprendizagem, respeitando o ritmo próprio de cada um no processo de apropriação dos saberes; organizar o tempo escolar a partir do tempo disponível do educando-trabalhador, verificando sempre a bagagem cultural dos educandos. A escola, porém, não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. Assim, é “possível tratar do mesmo conteúdo de formas diferenciadas, tendo em vista as histórias de vida dos educandos” (ZANETTI, 2006, p.25).

Nesta proposta pedagógico-curricular de EJA, vigente a partir de 2006, contempla-se cem por cento (100%) da carga horária total na forma presencial (1200h ou 1440h/a), com avaliação no processo. A matrícula dos educandos é feita por disciplina, que se organiza em duas formas: na organização coletiva e/ou individual. A organização coletiva destina-se, preferencialmente, àqueles que têm a possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido. A organização individual destina-se, preferencialmente, àqueles que não têm possibilidade de frequentar regularmente as aulas (PARANÁ, 2006).

Desta forma, o documento pontua “sendo a elaboração e implementação da proposta pedagógica curricular um processo dinâmico, requer esforço e comprometimento coletivo com a formulação de uma educação de qualidade e adequada às demandas socioeducativas do público da EJA” Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA do Estado do Paraná (2006, p.26). Não se cumpre uma proposta apenas em cumprimento a uma exigência legal.

Ainda, nas considerações do documento Zanetti (2006) afirma-se ser a proposta um grande desafio exigindo constante estudo e reflexão sobre as políticas educacionais e sobre a prática pedagógica das escolas. É nessa direção que se estabeleceu na proposta pedagógico-curricular a avaliação institucional, que possibilitou, por meio da produção e aplicação de um banco de itens pelas escolas, a compreensão, a reflexão e a mudança

da prática pedagógica da escola, bem como da gestão educacional, numa perspectiva processual, formativa e emancipadora.

Diante disso, o documento destaca que na base de todo esse processo de reorganização e reorientação do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos está o desafio de desenvolver processos de formação humana, articulados com os contextos sócio-históricos e com o enfrentamento de seus processos de exclusão, garantindo aos educandos jovens, adultos e idosos o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno desses sujeitos à escolarização básica como direito fundamental.

Cabe aqui ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos nas escolas da Rede Estadual do Paraná contempla apenas as Séries Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No final de 2006, as escolas e os Centros de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJAs) deixaram de ofertar a fase I, cabendo esta responsabilidade apenas à Rede Municipal. Isto se deve à interpretação da Constituição de 1988 que, no artigo 211, define: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. E, em seu parágrafo 2º, estabelece que os municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

### **Diretrizes estaduais para EJA: Interfaces com as Diretrizes da Educação Básica**

As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006, p.40) definem a EJA como modalidade da Educação Básica a fim de garantir formação humana integral conforme aponta o documento com “o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual”. Ainda, nessa perspectiva o documento defende a construção de um currículo para a formação dos educandos na modalidade EJA, com isso acentua o documento em fornecer subsídios para que se afirmem como “sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos” (idem, p.40).

Nesta perspectiva as Diretrizes Estaduais para EJA expressam a função social, com o compromisso na formação de cidadãos com consciência crítica, aprimorando os valores éticos e políticos, desenvolvendo-se intelectualmente na direção da autonomia intelectual e moral.

Em relação ao perfil dos educandos o documento expõe a sua importância, em que professor deve se considerar os costumes, a cultura dos alunos propriamente ditos, sua história vivida. No documento das Diretrizes Estaduais para EJA (PARANÁ, 2006, p.32), o conceito de cultura, expressa na perspectiva de Williams (1992) “compreende como forma de produção da vida material e imaterial composto por um sistema de significações envolvidos em todas as formas de atividade social, destacando sua historicidade”.

Sendo assim, este conceito apresenta uma concepção de cultura que tem uma dimensão histórica e não pode ser ignorada, ela é atividade do ser humano que compreende a sua produção, nela incluindo, o trabalho. No entanto, a palavra cultura passa a ser usada como o resultado daquilo que o homem produz para construir sua própria existência.

Williams (1979) apoia-se na concepção de cultura resgatada de Gramsci (1891-1937), quando afirma que a existência de um discurso de uma determinada classe domina significados, valores, crenças e a impõe a outras classes. Na expressão de Gramsci, a cultura deixa de ser reflexo de uma determinada base, isto é, torna-se elemento constitutivo do processo social. Isso significa que há uma relação dialética entre a cultura e as estruturas sociais. Para Williams, a cultura comum é relacional, ou seja, a cultura é comum a todos, no entanto, o acesso a ela se dá de forma diferenciada.

O documento defende uma proposta para a formação humana quando afirma, segundo a perspectiva de Adorno (1996), que “a cultura é o elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade e, nesse sentido, tem duplo caráter: remete o indivíduo à sociedade e é, também, o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo” Diretrizes Estaduais para EJA (PARANÁ, 2006, p.32). É a cultura do próprio sujeito que constitui na verdade, os saberes, os valores e as opiniões que o sujeito detém e traz consigo quando vem para escola.

Na perspectiva das Diretrizes EJA, a cultura precisa ser o elemento fundante no processo de elaboração do saber, para que se definam participativamente parâmetros de qualidade para a EJA, garantindo as condições para sua exequibilidade, e que estimule a elaboração e implantação de currículos e metodologias próprias, um trabalho de integração entre a prática e a teoria, com auxílio e o domínio dos avanços tecnológicos nas comunicações e informática.

Segundo o documento das Diretrizes (PARANÁ, 2006), a questão da educação não se exclui da relação com o trabalho, pois entre tais categorias existe uma relação intrínseca, que juntas transformam o homem no padrão de uma sociedade que se tem e/ou pretende ter. Gramsci (1979) confirma que o trabalho é um princípio educativo, que permite a mudança do homem, das suas capacidades orgânicas e, consequentemente, a possibilidade da evidenciação da tão desejada transformação social via superação das desigualdades e do avolumado índice de exclusão por parte dos “cidadãos vítimas” que se encontram, desde muito tempo até a contemporaneidade à mercê da economia política de respaldo capitalista (GRAMSCI, 1979).

Diante dos autores citados e da análise que se propôs a desenvolver é importante explicitar que o trabalho é o princípio educativo. Para isso, apoia-se em Silva (2003), no debate das Diretrizes quando discute afirmando que o trabalho é o princípio educativo que orienta o currículo, e que compreende a produção histórica como parte da totalidade trabalho no sentido ontológico, ou seja, elemento pertencente ao ser humano.

Para a autora, o trabalho, como princípio educativo, significa compreender a natureza da relação que os homens estabelecem com o meio natural e social, e das relações sociais mais amplas. O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da educação escolar, segundo Kuenzer (1998, p.33), “atende a essas demandas da organização do trabalho de base, e que toma o mundo do trabalho e das relações sociais”. Como o trabalho é o eixo definidor dos conteúdos das Diretrizes para a EJA, vincula-se entre educação, escola que se situa numa perspectiva mais ampla, a fim de constituir a historicidade do ser humano, “sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação” (PARANÁ, 2006, p.33).

Nesta perspectiva, o trabalho como princípio educativo serve de referencial teórico dos autores utilizados seja no processo de elaboração e de implementação das Diretrizes. Nas Diretrizes evidencia-se em diversos momentos o trabalho como

princípio educativo. Mas qual trabalho? A questão central não é o trabalho, enquanto ocupação profissional somente, mas no seu sentido ontológico, que Ramos (2008b, p.46) afirma “como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos”. Dessa forma, o trabalho como princípio educativo é uma possibilidade apontada pelas Diretrizes.

Para Gramsci (2004, p.43), “o trabalho como princípio educativo é a atividade teórico-prática imanente à escola primária, já que a ordem social – direitos e deveres – é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho”. Esta afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, na qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

É assim o trabalho como princípio educativo que significa “levar à compreensão de que a ciência e a sociedade, da forma como estão dadas, são o resultado de uma construção social, humana, realizada pelos homens em suas relações concretas e históricas” afirma Brandão (2006, p.119). Para a autora, significa compreender que, se a realidade social que está dada foi determinada historicamente, existe um movimento onde o futuro não está definido a priori, mas sim, depende da ação teórico-prática dos homens que a constroem no presente.

É nesse sentido que a autora quando analisa essa questão afirma que nesse processo o objetivo é a educação numa perspectiva política realmente democrática, voltada para a construção de uma escola que possibilite uma formação humana a fim de garantir a aprendizagem necessária para as atividades dos alunos na sociedade. Para Gramsci, o papel da escola é a elevação do senso comum a uma consciência científica e filosófica, na perspectiva do ser que saiba pensar, propor, dirigir e controlar quem dirige. A ideia de formação de todos para serem dirigentes é a essência da escola, que ainda tem validade no atual contexto educacional e social.

Para os educandos da EJA o tempo é singular para aprendizagem, diversificado por ser uma modalidade de ensino que considera a disponibilidade de cada um com vistas a sua especificidade e dedicação aos estudos (PARANÁ, 2006). A educação básica é o processo pelo qual as pessoas se apropriam genericamente dos conhecimentos

e da cultura da sociedade em que vivem e adquirem meios para compreendê-los, ampliá-los e transformá-los.

Na educação de jovens e adultos, Arroio (2005) declara que o diálogo é fundamental para enriquecer e inovar este sistema de ensino, a fim de torná-lo mais democrático, mais público. A concepção dialógica é um pressuposto básico, quando o educando expõe suas ideias, traz à tona diferentes experiências vividas aumentando as possibilidades de compreender o que está sendo estudado. É esta a maneira mais eficiente de conhecer sua cultura. Faz-se necessário considerar que para a EJA, o ponto de partida e de chegada do ensino é o conceito.

Dessa maneira, concorda-se com Zanella (2009), quando afirma que, para que o conceito seja assimilado pelos alunos, o professor pode começar pela problematização da prática social dos alunos ou pela própria problematização do conceito. Destaca ainda, que o ensino do conceito não pode ficar determinado pelos interesses pragmáticos dos alunos e nem do grupo ou classe social da qual o aluno faz parte. A prática social do aluno é uma mediação para que ele assimile o conceito.

O autor chama a atenção para o fato de que, ensinar o conceito é um compromisso com a verdade do real natural e social, tal qual é o ponto de partida e ponto de chegada. A prática social dos alunos e seus interesses imediatos são mediações necessárias para o desvelamento do conceito. E desvelar o conceito é desvelar as vivências dos alunos. É neste sentido que se faz necessária focalizar as contribuições advindas das Diretrizes:

[...] o tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada. Pelo contrário, devem ser abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida (PARANÁ, 2006, p.26).

Deste contexto resultam os conteúdos estruturantes na acepção das Diretrizes, a essência dos conteúdos é a mesma do ensino regular, nos níveis Fundamental e Médio, embora com encaminhamento metodológico diferenciado, em que se considerem as especificidades da EJA, tendo em vista as experiências de vida desses educandos.

As Diretrizes Curriculares Estaduais para EJA orientam a organização curricular de todas as escolas do Paraná que ofertam essa modalidade de ensino. O referencial para sua construção é o atendimento ao perfil dos educandos jovens, adultos e idosos. Essas Diretrizes são resultado de uma construção coletiva, processo este que envolveu diferentes segmentos da rede pública de ensino, em amplas discussões, estudos e debates em diversas etapas promovidas pela Secretaria de Estado da Educação.

O documento compõe-se de um breve histórico e diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos; discussão sobre sua função social; perfil de seus educandos; eixos articuladores do currículo; concepção de avaliação e orientações metodológicas.

Convém destacar, segundo Zanetti (2006), que estas Diretrizes constituem um documento de grande referencial para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Estado, tanto para os cursos, como para os exames e a forma de legitimá-las se constitui na efetivação concreta da prática pedagógica.

Em se tratando das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná afirma-se que existe um diferencial na sua elaboração que é o de assumir uma estrutura curricular disciplinar, reafirmando a importância dos conteúdos de cada disciplina. A base para a organização curricular são os conceitos de conteúdos estruturantes que assim se posiciona:

A proposta curricular do Estado do Paraná terá, a partir desta discussão, a base disciplinar, ou seja, a ênfase é nos conteúdos científicos, nos saberes escolares das disciplinas que compõe a grade curricular, e não em competências e habilidades, como era anteriormente. Tal discussão já foi devidamente realizada e registrada em documentos encaminhados pela SEED para todas as escolas (SUED/SEED, 2005).

Com esta análise entende-se que o processo de construção das diretrizes retrata uma estreita relação com os anos 80, porque as metodologias utilizadas eram dos professores da Rede Estadual de Ensino que eram levadas para discussão e validação das propostas das disciplinas curriculares, com a participação nos encontros definidos no processo de elaboração.

Segundo Arco Verde (2008) para a reformulação curricular da Educação Básica do Estado do Paraná, os conteúdos foram retomados a partir de uma perspectiva diferenciada das tendências teóricas, nas concepções apresentadas. O conhecimento realiza-se na relação entre sujeito e objeto num dado contexto histórico-social. Significa dizer, que é nesta relação mediada pela prática, no processo de contínua transformação, que a realidade objetiva transforma-se em conhecimento para a fundamentação dos conteúdos estruturantes das disciplinas escolares.

Em análise do documento das Diretrizes da Educação Básica (PARANÁ, 2008) observa-se que a base nacional comum e a parte diversificada compõem as disciplinas das Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Constituem-se de uma abordagem com ênfase na problematização estabelecendo relações entre os saberes socialmente produzidos e os conteúdos sistematizados. Para os percursos das disciplinas utilizou-se, o Currículo Básico, a Proposta de Reformulação do 2º Grau e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No documento os fundamentos teóricos-metodológicos definem os rumos da disciplina, no que se refere ao tratamento a ser dado aos conteúdos por meio dos procedimentos metodológicos e avaliativos, e, também para a seleção dos conteúdos e do referencial bibliográfico (PARANÁ,2008). Assim, o conjunto proposto pela dimensão histórica da disciplina, os fundamentos teórico-metodológicos, os conteúdos estruturantes, o encaminhamento metodológico, a avaliação e a bibliografia constituem o que chamamos de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

Como pressuposto, na perspectiva das Diretrizes da Educação Básica faz-se necessário entender o conceito de conhecimento, de ciência e de tecnologia, estabelecendo uma relação entre a cultura e o trabalho, a partir dos quais fundamentam o conceito de conteúdos estruturantes, implicados para sua compreensão que deverão ser assimilados pelos alunos, por meio da ação pedagógica em harmonia com os seus fundamentos.

Tem-se como pressuposto do materialismo histórico, o processo de produção do conhecimento que é produto da atividade humana, atividade não abstrata, mas atividade real, objetiva, material. Ainda, na perspectiva das Diretrizes Arco Verde (2008, p. 17), remete-se a Vasquez “conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o



homem e o mundo, entre o homem e a natureza, relação esta que se estabelece a partir da atividade prática humana”.

Nessa concepção apresentada, o conhecimento se realiza na relação entre sujeito e objeto num dado contexto histórico-social. Significa dizer, que é nesta relação mediada pela prática, no processo de contínua transformação, que a realidade objetiva transforma-se em conhecimento.

Para o processo de ensino e de aprendizagem importa e muito essa distinção, pois considera-se que, por mais que a atividade teórica se aproxime da prática, por ser um processo de apropriação da realidade pelo pensamento, não pode ser confundida com a práxis (ARCO VERDE,2008).

A atividade teórica que o documento se refere, é essencial para a transformação da realidade, no entanto, só a teoria e o pensamento não a asseguram. É uma atividade que, por não produzir nada diretamente material, não pode ser identificada com o conceito de práxis por lhe faltar a transformação objetiva de uma matéria pelo sujeito.

Os textos que compõem os cadernos se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.

O texto refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

Nesse documento consta uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Desse modo, os conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante), eles são considerados o ponto de partida para organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Sendo assim, o que diferencia os conteúdos das Diretrizes da EJA dos conteúdos das Diretrizes da Educação Básica para os alunos adolescentes do ensino regular é a forma pela qual são trabalhados esses conteúdos. Percebe-se que o aluno da EJA precisa ser tratado de forma diferenciada, daí a importância das Diretrizes específicas para a EJA.

### **Considerações Finais**

As discussões apresentadas buscaram problematizar as políticas públicas para EJA, discutindo-se a Educação de Jovens e Adultos no contexto histórico brasileiro (de 1990 a 2010), o contexto social e pedagógico do analfabetismo e as políticas públicas de superação, na tentativa de analisar como se deu o processo de construção das Diretrizes Curriculares da EJA no Estado do Paraná.

Optou-se por esse período de 1990 a 2010, pela configuração da nova Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que institucionalizou o atendimento à escolarização de jovens e adultos ofertados pela Rede Estadual de Ensino momento de grandes reformas no Brasil e no Estado do Paraná.

Essas análises foram realizadas a partir do referencial teórico do materialismo histórico e da contribuição da literatura relacionada à temática apresentada, elaborou-se um estudo comparativo entre as Diretrizes Curriculares da EJA e as Diretrizes da Educação Básica para dessa forma compreender as contradições históricas, presentes no cenário da educação básica, ofertada na modalidade EJA.

Por esse motivo, essa discussão considera que o analfabetismo não pode ser compreendido se não for inserido dentro do contexto contraditório, permeado pela contradição expressa e vivenciada numa sociedade em que o mundo da produção capitalista se amplia nas desigualdades sociais. Nessas condições, a contradição existe por ser a escolarização formal considerada uma das exigências para os alunos da EJA visto que atende a questões pessoais e do mundo do trabalho. Além disso, tal contradição inclui quando se concretiza a fragmentação e descontinuidade dos projetos, sendo esta uma marca presente da EJA na atualidade.

Porém, a importância de escolarizar esses sujeitos dentro do contexto do neoliberalismo é fundamental, visto que o sentido da escolarização é transformar essa população em potencial de trabalhadores que funcionam como Exército Industrial de Reserva. É importante salientar que na história da EJA os esforços demonstrado contra

o analfabetismo não surtem os efeitos esperados e, entre avanços e retrocessos, procura-se a alternativa correta para resolver esse grave problema de exclusão social, agravado no contexto da fase atual de internacionalização do capital

A ênfase dada até o momento às políticas de governo, principalmente nos mandatos que se sucederam entre 1995 e 2009, não deve perder de vista a atuação da sociedade civil na proposição, implementação e problematização das ações, dos projetos e dos programas que representam à política voltada para a EJA. A análise da organização desses atores sociais, nesse período, revela uma mudança significativa na organização da sociedade civil que luta pela EJA no País.

Por meio das ações identificou-se os limites e dificuldades dessa modalidade. Possui uma estrutura legal; as condições efetivas de financiamento, dadas pelo FUNDEB. Mas, ainda é necessária uma permanente e inquietante luta mobilizadora dos sujeitos que demandam a EJA. É importante salientar, principalmente, nos aspectos da formação continuada e específica dos professores dessa modalidade de ensino.

Por isso, este trabalho, com enfoque no processo de construção, elaboração e implementação das mesmas, também considerou-se que a EJA carece de devida atenção. Nesse contexto, afirma-se que há compreensão de que o educando da EJA relaciona-se com o mundo do trabalho e que através deste busca melhorar a sua qualidade de vida e ter acesso aos bens produzidos pelo homem. Isso significa contemplar, na organização curricular, as reflexões sobre a função do trabalho na vida humana.

Por isso, a organização pedagógico-curricular é inerente a EJA, assim como valorizar os diferentes tempos necessários à aprendizagem dos educandos de EJA. Sendo assim, confirma-se ser necessário considerar os saberes adquiridos na informalidade das suas vivências e do mundo do trabalho, face à diversidade de suas características.

Diante disso, percebe-se que na história da EJA houve mudanças que ocorreram, “umas retrocederam e outras contribuíram para o seu aperfeiçoamento e iniciativas centradas em uma concepção que objetiva a superação do analfabetismo e a exclusão social” (SECAD, 2006, p.184). Compete, então, lutar por políticas públicas de EJA; unir-se a todos aqueles que lutam por políticas públicas para a EJA no Brasil, desde a alfabetização de jovens e adultos até o ensino superior; superar o analfabetismo como uma forma de criar condições para enfrentar os desafios políticos.

Foi possível constatar ser a EJA considerada uma modalidade de ensino compensatório pelas políticas públicas, constituindo descaso para a sociedade como um todo, e, ainda, continua sendo muitos os desafios, especificamente no que se refere à elaboração de um currículo para esse público. Entende-se que há necessidade de um estudo aprofundado que contemplem os alunos que tiveram um percurso irregular, muitos no processo de alfabetização e outros durante a escolaridade.

Com a implementação das inovações tecnológicas direcionadas ao mundo do trabalho e efeitos produzidos pela globalização exige-se desse trabalhador um perfil que seja capaz de atuar com flexibilidade e dinamismo. É neste contexto que se aponta a necessidade de discussão sobre formação e de atuação significativa no mundo do trabalho.

Cabe então destacar que aos poucos o currículo da EJA pode ser modificado ou substituído por outros. A análise dessas mudanças, de modo geral, tem sido objeto de pesquisa, e, ainda, aprofundamento nas discussões.

#### **REFERÊNCIAS**

ARCO VERDE, Yvelise de Souza. Superintendente da Educação da SEED/PR. Introdução às Diretrizes Curriculares. Diretrizes da Educação Básica para a Rede Pública Estadual de ensino, 2008.

BRANDÃO, Marisa. Educação básica de jovens e adultos e trabalho. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc.** 2010, v. 31, n. 111, p. 461-480. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issues&pid=0101-7330&Ing=pt&nrm=isodoi:10.1590/SO101-733010000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0101-7330&Ing=pt&nrm=isodoi:10.1590/SO101-733010000200009)>. Acesso em: 25/11/10.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KUENZER, C. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura, S, Carapeto (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez: 1998.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Coord. FANTI, Maria Eneida, 2008.

PARANÁ. Constituição (1989). **Constituição do Estado do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná**. SEED/SUED, 2006.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná**. Versão preliminar, SEED/SUED: 2005.

RAMOS, M.N. **Parecer das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná**. Curitiba, 2008.

SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Organização das Nações Unidas para a Educação. **A Ciência e a Cultura** (UNESCO) Segunda Impressão: 2006.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Pressupostos sociológicos para a organização do conhecimento na escola/Princípios orientadores da discussão das diretrizes curriculares**. Texto elaborado com a finalidade de auxiliar os debates no seminário “Elementos norteadores da discussão curricular na EJA”, set. 2003.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZANELLA, José Luis. Síntese da Palestra. **Congresso Internacional de Educação de Ponta Grossa**, Outubro, 2009.

ZANETTI, Maria Aparecida (Coord.). **Documento elaborado pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos/DEJA**, 2006 – SEED/PR.