

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

XX SEPE - SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO SETOR DE
EDUCAÇÃO/2006

**EDUCAÇÃO E TRABALHO NA EJA: DISCUSSÃO DOS DOCUMENTOS
OFICIAIS DO ESTADO DO PARANÁ E DO CEEBJA DE GUARAPUAVA**

Márcio Luiz Bernardim – UFPR

Como parte de um esforço maior, relacionado à elaboração de dissertação de mestrado, este trabalho preliminar teve por objetivo estudar as relações entre educação e trabalho no âmbito da Educação de Jovens e Adultos – EJA, principalmente em função do impulso que essa modalidade de ensino ganhou a partir da reforma educacional ocorrida nos anos 1980 e 1990. Para isso, foram pesquisadas as Diretrizes Curriculares da EJA no Paraná, bem como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Guarapuava – Pr. O estudo se deu a partir do método dialético, compreendendo a EJA no conjunto das relações sociais que decorrem do sistema capitalista e das contradições que atravessam esse modo de produção. Além dos documentos oficiais citados, utilizou-se de autores como Marx, Gramsci, Enguita e Kosik, entre outros, para dar sustentação teórica à discussão. Representando uma conquista histórica da classe trabalhadora, a educação de jovens adultos tem um papel importante a desempenhar, seja no fornecimento de uma educação emancipadora, seja como ambiente privilegiado de articulação e organização dos trabalhadores para a compreensão das contradições que perpassam o sistema de produção e que condicionam as relações sociais.

Palavras-chave: **educação; trabalho; educação de jovens e adultos.**

EDUCAÇÃO E TRABALHO NA EJA: DISCUSSÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ESTADO DO PARANÁ E DO CEEBJA DE GUARAPUAVA

Márcio Luiz Bernardim – UFPR

Este estudo teve por objetivo analisar o discurso contido nos documentos oficiais que disciplinam a EJA no Estado do Paraná, bem como os documentos que norteiam as ações do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Guarapuava, Paraná - CEEBJA.

De acordo com o que se verifica nos documentos oficiais, e confirmação da Direção da escola pesquisada, o Estado do Paraná tem avançado no tocante à discussão e reordenamento educacional, inclusive quanto à EJA, o que tem se dado através de ampla discussão coletiva via encontros, fóruns de discussão e cursos de capacitação. As etapas desse movimento de reformulação curricular no Paraná estão consignadas no caderno das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná – DCE/Pr (2005).

Como fruto desses encontros e discussões, surgiu a proposta das Diretrizes Curriculares, primeiramente em versão preliminar, que segundo informações da escola pesquisa, acabou se transformando em documento definitivo e que tem servido de matriz norteadora das ações da EJA e referencial para a elaboração dos demais documentos relacionados à educação de adultos no âmbito das escolas espalhadas pelo Estado.

No momento em que se dava a realização desta pesquisa, inclusive, ocorreu a aprovação do Projeto Político-Pedagógico – PPP – do CEEBJA de Guarapuava, constituindo-se num importante documento, que de agora em diante passará a nortear as ações educacionais no âmbito da escola.

Além disso, o estudo contempla também uma análise do Regimento da Escola que, entre outras coisas, disciplina a organização escolar, a vida estudantil e as formas de representação da comunidade no conselho escolar.

Das diretrizes curriculares ao regimento escolar

As Diretrizes Curriculares da EJA representam o resultado de uma produção coletiva que contou com a participação de professores e funcionários do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA/Pr., e cujo texto final foi elaborado com a participação de nove representantes dos encontros de capacitação que foram realizados durante os anos de 2003 e 2004.

As Diretrizes foram elaboradas partindo do princípio que é “fundamental compreender o sentido do processo educacional na vida [dos] educandos-trabalhadores que não tiveram acesso ou continuidade da escolarização na denominada idade própria” (DCE/Pr., 2005, p. 28), como forma de superar a relação direta, que historicamente esteve presente, entre a educação e a necessidade de produção do sistema capitalista.

Dessa forma, seus objetivos, enquanto diretrizes, são de “dar ênfase ao educando, atendendo suas necessidades individuais e construindo propostas viáveis para que o acesso, a permanência e o sucesso nos estudos estejam assegurados”, o que se pretende, através de “políticas públicas que garantam esse atendimento, destinando recursos próprios para a manutenção e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas”, considerando o compromisso do Estado em atender a população-alvo da EJA “continuamente, enquanto houver demanda” (DCE/Pr., 2005, p. 29).

Considerando que essa modalidade de ensino se destina primeiramente ao público adulto, as Diretrizes estabelecem o compromisso de “atender, preferencialmente, os alunos acima de 18 anos no Ensino Fundamental e acima de 21 anos no Ensino Médio”¹ como uma das formas de garantir a especificidade da EJA, que assim se distingue do Ensino Regular.

Como forma de melhor atender as necessidades do seu público, as Diretrizes contemplaram três eixos-articuladores da ação pedagógico-curricular: cultura, trabalho e tempo.

¹ Embora haja essa disposição de atendimento preferencial, está havendo um embate entre forças privadas que, pressionando os órgãos públicos, em especial o Conselho Estadual de Educação, exigem a retirada dos termos “atendimento preferencial” do texto oficial, por ferir a Lei 9394/96, que contemplou atendimento pela EJA de todos aqueles que apresentam defasagem escolar e que têm idade mínima de 15 anos, para a conclusão do Ensino Fundamental, e de 18 anos, para conclusão do Ensino Médio.

A partir de conceito de Adorno (1996), as DCE/Pr. consideram que “no terreno da formação humana, a cultura é o elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade e é, também, o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo”.

Como a cultura é produzida “nas e pelas” relações sociais, entende-se que o currículo não pode ser pensado fora dessas relações. E é assim que as Diretrizes se referem ao eixo articular “trabalho”: “a ênfase no trabalho como princípio educativo não deve ser reduzida à preocupação em preparar o trabalhador apenas para atender às demandas do industrialismo e do mercado de trabalho, nem apenas destacar as dimensões relativas à produção e às suas transformações técnicas” (ARROYO, 2001, apud DCE/Pr, p. 38).

A partir dessas considerações, pode-se dizer que as Diretrizes estão fundadas em uma concepção materialista da história e do saber produzido pelo homem no decorrer de sua existência. Esse é um dado importante para que se possa apreender os nexos entre a ação pedagógica e os fundamentos da concepção de educação.

Conforme já mencionado, o “tempo” foi escolhido como outro eixo articulador para a elaboração das diretrizes:

Na dimensão escolar, o tempo de cada educando compreende um tempo definido pelo período de escolarização e um tempo singular de aprendizagem, que no caso dos educandos da EJA é bem diversificado, tendo em vista a especificidade dessa modalidade de ensino que busca atender, ainda, o tempo de que o educando dispõe para se dedicar aos estudos (DCE/Pr., 2005, p. 38)

Logo, a organização do tempo² está articulada com os espaços escolares onde se dá a relação entre educandos e educadores e se realiza toda a ação educativa.

Já ao eixo-articulador “trabalho” as Diretrizes não dão muita importância, pelo menos é o que se percebe ao inventariar os parágrafos destinados à apresentação dos eixos-articuladores: apenas dois fazem referência ao eixo “trabalho”. Ainda que esse dado, por si só, não permita uma constatação definitiva, é de estranhar que um documento que se propõe a ser o norteador das ações pedagógicas para a EJA, no Paraná, e que faz uma opção pelo princípio educativo do trabalho como elemento fundante da política educacional voltada à EJA, não aprofunde melhor o eixo “trabalho”

² O tempo deve ser considerado nas suas três dimensões: o tempo físico (relacionado ao calendário escolar), o tempo vivido (relacionado às experiências dos educadores e dos educandos) e o tempo pedagógico (que a escola disponibiliza para a socialização do conhecimento e os alunos dispõem para a escolarização) (DCE, 2005, p. 39).

e não explicita melhor a compreensão que se tem dessa categoria teórica no âmbito da educação voltada a jovens e adultos.

Tendo em vista os três eixos articuladores selecionados para fundamentar as Diretrizes Curriculares da EJA, as orientações metodológicas foram

[...] direcionadas para um currículo do tipo disciplinar, que não deve ser entendido como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares, mas sim, como uma forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes, estão articulados à realidade na qual o educando se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento.” (DCE/Pr., 2005, p. 47).

Para tanto, reconhece-se a necessidade de valorizar a cultura de referência de seus educandos, o que deverá constituir-se em critério para seleção dos conteúdos e das práticas educativas que sejam relevantes aos educandos, aí considerada a experiência social construída historicamente. Para Moreira (1998, p. 20), a:

[...] relevância precisa ser definida em termos do potencial que certos conhecimentos e processos educacionais possuem de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem desempenhar na mudança de seus ambientes e no desenvolvimento de seus países.

Nesse sentido, ainda de acordo com as Diretrizes, a metodologia a ser utilizada para a EJA deve considerar conteúdos e práticas que contemplem, entre outros:

[...] a articulação entre singularidade e totalidade no processo de apropriação do conhecimento experienciado na escola;
 [...] ensino com base na investigação e na problematização do conhecimento;
 [...] o envolvimento de toda a comunidade escolar, inclusive dos educandos, na definição dos conteúdos e práticas pedagógicas;
 [...] (DCE, 2005, p. 53 – sem grifo no original)

A prática educativa que articule **singularidade e totalidade** na apropriação do conhecimento é um pré-requisito para que a apropriação se dê pela via do real, sem ilusionismo e sem influência da concepção fenomenológica da história.

A totalidade enquanto categoria marxista de análise não implica na pretensão de esgotar todos os fatos, conforme esclarece Kosik (1976, p. 35):

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades das coisas, das relações e dos processos da realidade. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese

da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos), conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.

Daí porque a seleção de conteúdos tem fundamental importância para o processo educativo, porque “transcendem o contexto particular dos educandos garantindo o acesso ao conhecimento nas suas múltiplas naturezas – política, econômica, científica, ético-social, dentre outras – contribuindo para a formação da consciência histórica e política dos educandos” (DCE/Pr, 2005, p. 51).

De outro lado, o ensino com base na **investigação** e na **problematização** do conhecimento, requer um esforço maior tanto do professor quanto do educando. É preciso haver disposição para o ato de aprender, apostando-se tempo e disciplina nesse mister.

Segundo o PPP, esse é apenas um dos meios pelos quais se pretende conduzir os estudos, que contemplarão, ainda:

[...]

- desenvolvimento da capacidade de ouvir, refletir e argumentar;
- registros, utilizando recursos variados (esquemas, anotações, fotografias, ilustrações, textos individuais e coletivos), permitindo a sistematização e socialização dos conhecimentos;
- vivências culturais diversificadas que expressem a cultura dos educandos, bem como a reflexão sobre outras formas de expressão cultural.” (CEEBJA, 2006b, p. 7).

Apesar disso, se o processo se dá pela via da supletivação, com parte da carga-horária semi-presencial³, e quando se percebe que ainda perduram muitas práticas de certificação que isentam o aluno, em determinadas situações, de cursar a disciplina (ou parte dela) e, por conseguinte, de ter pelo menos acesso aos conteúdos, parece improvável que se possa atingir esse objetivo, já que a permanência do aluno na escola se restringe ao tempo estritamente necessário para dar conta das exigências legais e da aprovação nas disciplinas.

A terceira questão aqui suscitada é a que propõe a **participação, inclusive dos educandos, na definição dos conteúdos e práticas pedagógicas**. Que isso queira representar um esforço para que a comunidade acadêmica, em especial os professores, de forma coletiva, discutam o projeto pedagógico e proporcionem a articulação entre os

³ Embora ainda tenham sido abolidos os “exames de massa” como forma de avaliação e certificação, persistem outros mecanismos previstos no Regimento Escolar: classificação, reclassificação, Avaliação de Apropriação de Conteúdos por Disciplina (CEEBJA, 2006b). Essa última, embora conste do PPP, foi abolida através de decisão recente da DEJA, tendo em vista parecer do Conselho Estadual de Educação.

conteúdos das disciplinas, é uma iniciativa louvável. Mas se o que se pretende é que os alunos participem do processo de definição dos conteúdos a serem estudados e das práticas pedagógicas a serem adotadas, é preciso considerar que isso implica no rebaixamento do papel do educador.

A esse respeito, deve pesar o fato de que os alunos-trabalhadores atendidos pela EJA representam um público profundamente vitimado pela sociedade que os marginalizou e que, portanto, têm pressa de “recuperar” o tempo perdido, o que pode ter uma influência negativa sobre as escolhas de conteúdos e sobre a sistemática de aprendizagem. Um dado que ajuda a esclarecer é o fato de 50% dos alunos terem declarado, durante a pesquisa de campo, que escolheram a EJA por proporcionar uma formação “mais rápida”. Outras respostas não menos expressivas demonstram que a classe trabalhadora sabe que depende da escolarização, mas ainda tem uma “consciência ingênua” quanto ao tipo de educação que lhe pode proporcionar a emancipação buscada.

Quanto à realização desse intento, a EJA se impõe a missão de colaborar, desempenhando um papel potencializador da satisfação dos anseios da classe trabalhadora:

Com relação às perspectivas dos educandos e seus projetos de vida, a EJA poderá colaborar para que os mesmos ampliem seus conhecimentos de forma crítica, viabilizando a busca pelos direitos de melhoria de sua qualidade de vida e construção da sua autonomia intelectual e moral, que o levará a emancipação e ao exercício de uma cidadania democrática”(CEEBJA, 2006b, p. 5).

Mas é um trabalho de fôlego, visto que os educandos-trabalhadores estão envolvidos, até mais do que quaisquer outros, pelo discurso de adesão da sociedade capitalista, que impele os trabalhadores à busca incessante da melhoria de sua empregabilidade, alimentando a utopia de um devir inatingível sob a forma de organização do trabalho na sociedade atual:

A distinção entre o indivíduo pessoal e o indivíduo enquanto membro de classe, a contingência das condições de vida para o indivíduo, aparecem somente com a emergência da classe que é, ela própria, um produto da burguesia. Essa contingência só é formada e desenvolvida pela concorrência e pela luta dos indivíduos entre si. Assim, na imaginação, os indivíduos parecem ser mais livres sob a dominação da burguesia que antes, porque suas condições de vida parecem acidentais; porém, na realidade, não são livres, porque estão mais ainda subsumidos por um poder objetivo (MARX, 2004, p. 115).

Além disso, os trabalhadores que chegam até a EJA fazem parte de uma classe que, pelas condições em que se apresenta o capitalismo, vêem seus anseios subsumidos

pela classe dominante, restando a eles buscar seu espaço no horizonte já definido pelo sistema: a concorrência dentro da própria classe.

Essa possibilidade de “liberdade” que a “democracia capitalista” gesta no seio da própria classe trabalhadora, instala no interior da classe uma concorrência meritocrática, minando as bases do pensamento e da articulação coletiva e sublevando quaisquer possibilidades de ação coletiva da classe trabalhadora, de forma que os indivíduos esperam alcançar seu objetivo na medida em que rompem com a classe de origem, surgindo a negação da própria classe, conforme já alertava Gramsci (1988, p. 183):

No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, da legislação, que exprime este desenvolvimento, favorece a passagem (molecular) dos grupos dirigidos ao grupo dirigente.

A partir da consideração que a EJA foi concebida para atender um público excluído econômica e socialmente, desempenhará um bom papel se contribuir para reforçar a identidade de classe que vive do próprio trabalho, que historicamente esteve marginalizada do acesso à educação, mas que, principalmente por sua condição de classe dominada, não pode prescindir de uma educação de qualidade, a partir mesmo de sua concepção, o que não parecer ser o que está posto no Regimento Escolar:

Art. 6º - O Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos deverá assegurar, gratuitamente, oportunidade apropriadas de escolarização, para os jovens, adultos e idosos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, mediante **cursos e exames supletivos** no nível do ensino fundamental e médio, objetivando que o educando da EJA **relacione-se com o mundo do trabalho** e que através deste **busque melhorar sua qualidade de vida e tenha acesso aos bens produzidos pelos homens** (CEEBJA, 2006a, sem grifo no original).

A maior garantia que a escola pode e deve proporcionar aos seus alunos é o acesso aos bens culturais. Essa missão (de ensinar) está contemplada no regimento escolar e já foi anteriormente referida neste mesmo estudo. Esse “acesso aos bens culturais” deve anteceder todos os outros, inclusive a “melhoria da qualidade de vida”. Todavia, quando se abre a possibilidade de alcançar esse objetivo mediante “cursos e exames supletivos”⁴ (DCE/Pr., 2006, p. 9), cria-se uma contradição insuperável no interior da própria escola. Se ela existe para proporcionar uma educação de qualidade,

⁴ Há uma incongruência entre o que está previsto nas Diretrizes Curriculares e a previsão no PPP. Enquanto as Diretrizes ainda mencionam a semi-presencialidade (DCE, 2005, p. 26) como possibilidade concreta, o PPP não faz referência a ela e, pelo contrário, afirma que os cursos da EJA caracterizam-se por serem “estudos presenciais” (CEEBJA, 2006a, p. 7).

onde o aluno “relacione-se com o mundo do trabalho” e, através dessa relação teórico-prática, desenvolva a práxis que proporcione melhor “qualidade de vida”, parece um contra-senso negar ao aluno o tempo suficiente para o amadurecimento dessa práxis que brota da prática reflexiva.

Se o “acesso aos bens produzidos pelos homens”, tal como escrito no regimento escolar, contemplar o acesso a uma educação emancipadora, e portanto, crítica, é de se esperar que o momento privilegiado de consecução do objetivo da educação escolar, a saber, o momento da aula, seja o mais sério e ao mesmo tempo o mais democrático exercício da crítica.

É preciso que o ensino proporcione os meios para a apreensão da realidade através das suas inúmeras facetas, para que a educação se dê pela abertura e aceitação da crítica, pela organização dos educandos enquanto classe que se aproxima do seu devir, que articule reflexão e ação para a construção de um novo modelo em que a produção da vida seja uma garantia coletiva.

Os elementos materiais para a subversão total são, por um lado, as forças produtivas existentes e, por outro, a formação de uma massa revolucionária que se revolte não só contra as condições particulares da sociedade atual, mas também contra a própria “produção da vida” vigente, contra a “atividade total” sobre a qual se fundamenta (MARX, 2004, p. 66).

Caracterização da escola pesquisada

Conforme já anunciado, na sua dimensão empírica o estudo foi realizado junto ao Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA, localizado no município de Guarapuava. Trata-se de uma escola que compõe a rede pública estadual de educação, voltada à especificidade da EJA.

Em 2006, a Escola está completando vinte anos de funcionamento, tendo passado por quatro fases distintas desde a sua criação, a saber:

- 1^a. - Núcleo Avançado de Estudos Supletivos – NAES, criado através da Resolução 5.126, de 28.11.1986.
- 2^a. - Centro de Estudos Supletivos de Guarapuava – CES, criado através da Resolução 3.675/90.
- 3^a. – Centro de Educação Aberta, Continuada e à Distância de Guarapuava – CEAD, a partir de 02.09.1998.

- 4ª. - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Guarapuava – CEEBJA, criado através da Resolução 4.561/99.

Essas quatro etapas correspondem ao período de amadurecimento das ações do governo do estado com vistas ao atendimento da demanda da EJA no município, o que vem se ampliando desde o início das suas atividades.

Em se tratando de uma escola que visa atender um público-alvo distinto da Escola Regular – jovens e adultos, entende-se que há uma especificidade na forma de ser e de agir da escola. Embora observando as mesmas normas e orientações pertinentes aos ensinos médio e fundamental no Brasil, ao longo do tempo foram sendo discutidos e criados mecanismos que visam permitir maior efetividade na atuação da EJA, tanto no que se refere à constituição da escola e regulamentação do seu funcionamento, quanto na organização curricular e desenvolvimento de condições didático-pedagógicas para o cumprimento da sua função.

São características dessa modalidade de ensino a “diversidade do perfil dos educandos, com relação à idade, ao nível de escolarização em que se encontram, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e a motivação pela qual procuram a escola” (CEEBJA, 2006b, p. 4).

Sendo assim, segundo o Projeto Político-Pedagógico (CEEBJA, 2006a, p. 6-7) o público da EJA está definido como sendo de: a) os jovens com idade superior a 14 anos, vítimas da evasão e reprovação no Ensino Regular; b) jovens e adultos trabalhadores; b) pessoas idosas, que buscam o desenvolvimento ou a ampliação de seus conhecimentos; c) as mulheres, que sofreram e ainda sobrem marginalização decorrente da tradição patriarcal; d) pessoas com necessidades especiais; e) pessoas originárias da área rural.

Para garantir efetividade no atendimento a esse público, além do PPP, a Escola dispõe de um Regimento Escolar, que contempla aspectos como a organização escolar, a organização pedagógica, o regime escolar e os direitos e deveres da comunidade escolar. Sua existência é do conhecimento da comunidade escolar, e sua consulta está aberta à comunidade em geral.

- **Gestão e organização escolar**

Conforme previsto no Regimento Escolar, a Escola dispõe de um Conselho Escolar, órgão colegiado sob a presidência da direção, constituído por representantes de todos os segmentos escolares (direção, equipe pedagógica, corpo docente, equipe técnica, equipe de serviços gerais, corpo discente, pais de alunos, grêmio estudantil, movimentos sociais organizados da comunidade).

A possibilidade de participação de todos os segmentos no Conselho Escolar faz parte do processo de democratização pelo qual passou a escola pública nos últimos anos, constituindo-se num espaço privilegiado de discussão sobre a pertinência e efetividade da escola nos moldes em que vem atuando. Isso corrobora as palavras de Enguita (1989, p. 5):

A evolução da escola não teve paralelo na evolução do processo de trabalho [...] A gestão da escola conheceu uma certa democratização, os direitos dos alunos se multiplicaram e ficaram mais efetivos, a pedagogia evoluiu e o discurso escolar se aproximou mais da humanização no ambiente escolar [...] A consequência é que a escola gera nos jovens expectativas que o trabalho, com sua estrutura atual, não pode satisfazer.

O Conselho Escolar exerce funções de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, e “a atuação e representação de qualquer dos integrantes [...] visará ao interesse maior dos alunos, inspirados nas finalidades e objetivos da educação pública, definidos no seu Projeto Político Pedagógico, para assegurar o cumprimento da função da escolar que é ensinar” (Art. 21).

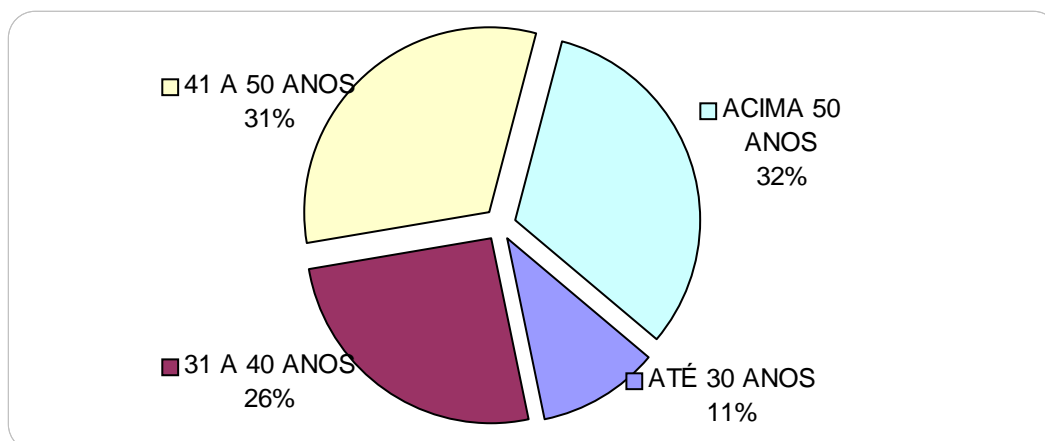
Se aí a escola aparece com a função de **ensinar**, os integrantes do Conselho Escolar podem desempenhar um papel importante na definição de “o quê” e “como” deve ser ensinado.

- **Corpo docente**

Depois de vinte anos de funcionamento, a Escola estudada apresenta hoje um quadro de professores bastante maduro, conforme se verifica no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores do CEEBJA de Guarapuava

(em % do total - março/2006)



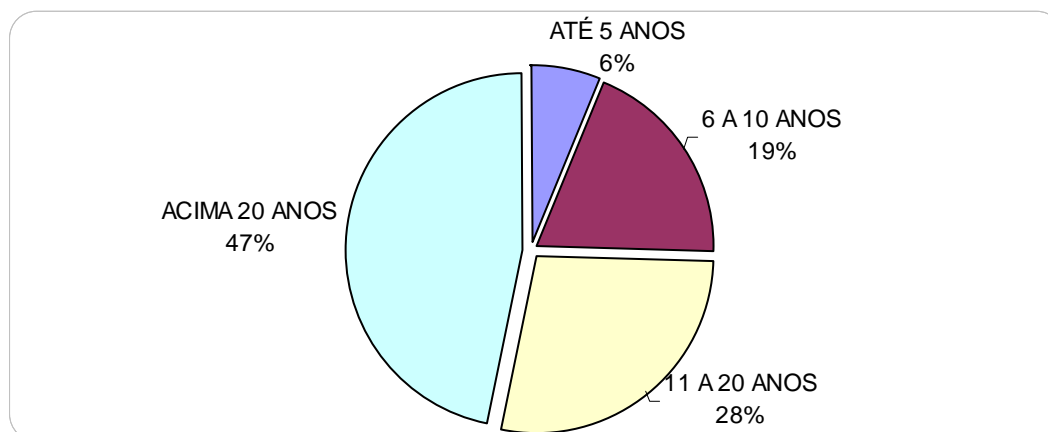
Fonte: Arquivos do CEEBJA (2006).

No processo de educação de um público heterogêneo, mas que se caracteriza principalmente pela média de idade mais avançada (conforme se verá no capítulo 4), constitui-se num aspecto positivo que o corpo docente também se situe numa faixa etária mais elevada e que, portanto, reúna meios de compreender o universo e as demandas em que se insere o aluno nas suas condições concretas de vida e trabalho.

Também conta favoravelmente, e aqui também a escola corresponde bem às expectativas, o fato de ser o quadro docente bastante experiente, com uma média de tempo de magistério igual a dezesseis anos. Esse fator, em especial, atesta as condições de oferta e manutenção da EJA, posto que seria inconcebível uma equipe de professores que viesse a trabalhar com um público na sua maioria inserido no mercado de trabalho, enquanto eles mesmos, os docentes, ainda fossem iniciantes nessa realidade concreta. Isto porque se pressupõe que o educador, numa perspectiva de educação que abranja a totalidade da vida e das condições de existência do educando, tenha no mínimo apreendido nas condições mesmas dessa realidade (o trabalho ou a necessidade de trabalhar para viver), os elementos que vão ser úteis ao processo educacional.

O gráfico abaixo confirma, portanto, que a Escola está em condições de realizar um bom trabalho, no tocante ao aspecto específico de experiência no local de realização da educação escolar.

Gráfico 2 – Tempo de magistério dos professores do CEEBJA de Guarapuava
(em % do total - março/2006)



Fonte: Arquivos do CEEBJA (2006).

Dentre o perfil esperado do docente da EJA e contemplado no Regimento Escolar (Art. 79) estão a “visão global do currículo e dos princípios de sua organização”, uma “postura interdisciplinar e contextualizada” e o “conhecimento da função social da EJA”. Infere-se, então, que profissionais mais maduros e com mais tempo de magistério podem atender mais efetivamente a esse perfil.

Também é essa a percepção que boa parte dos alunos da Escola têm, pois quando perguntados sobre os pontos fortes do CEEBJA de Guarapuava, 21% deles afirmaram, espontaneamente, ser a “qualidade dos professores”.

Considerações finais

Embora este relato esteja resumido, dadas as regras da Semana de Estudos, a pesquisa realizada permitiu entender os papéis que a EJA pode desempenhar no sistema educacional: de emancipação, viabilizando um espaço privilegiado de resistência e de articulação da classe trabalhadora; ou de reprodução e perpetuação do sistema dual, onde uma escola de qualidade é reservada à classe dominante, enquanto à classe trabalhadora resta um tipo de educação adaptativa aos interesses da elite.

Procurou-se refletir sobre os desafios postos para a educação de jovens e adultos, utilizando-se o método materialista-histórico de Marx para aprofundar a análise e compreender o fenômeno educacional enquanto marcado pelo modo capitalista de produção.

O novo impulso que se deu à educação de adultos no Brasil precisa ser acompanhado de uma concepção de educação que sirva aos interesses da classe

trabalhadora, que esteve historicamente marginalizada das melhores oportunidades ou mesmo de qualquer oportunidade educacional.

A interdependência entre o Estado e a classe que domina a produção, bem como a relação entre Estado e Escola determinam políticas públicas de educação que visam, via de regra, satisfazer as necessidades do sistema capitalista: uma escola de qualidade para as elites e uma escola precária para a classe trabalhadora.

Assim, no atual estágio da sociedade, quem mais precisa da escola é o trabalhador. Logo, não se pode admitir que a oportunidade potencializada com a educação de jovens e adultos se transforme numa mera educação adaptativa, mediante o fornecimento de uma educação aligeirada, precária e fragmentada.

A EJA terá realizado sua função quando possibilitar o acesso de todos ao conhecimento, para além dos limites da classe dominante, o que implica dizer que ao educando é preciso dar condições de compreender as contradições existentes na sua realidade concreta de trabalhador.

Referências

ADORNO, Theodor. **Teoria da semicultura**. Revista Educação e Sociedade. N. 56, dez. 1996.

ARROYO, Miguel G. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 138-165.

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Guarapuava. **Projeto Político Pedagógico**. Guarapuava, 2006a.

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Guarapuava. **Regimento Escolar**. Guarapuava, 2006b.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MOREIRA, Antônio F. Currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomás Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.7-20.

PARANÁ, Governo do. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos no estado do Paraná – versão preliminar.** Curitiba: 2005.