

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO



**DIRETRIZES CURRICULARES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

CURITIBA
2006

Secretaria de Estado da Educação - SEED

**Coordenação Geral do Programa de Elaboração das Diretrizes
Curriculares**

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Assessoria Político-Pedagógica

Maria Eneida Fantin

Revisão Técnica

Marlise de Cássia Bassfeld

Capa

Sonia Oleskovicz

Projeto Gráfico e Diagramação

MEMVAVMEM Editora

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Superintendência da Educação

Avenida Água Verde, 2140

CEP: 80240-900 Curitiba – Paraná – Brasil

Telefone: (41) 33401700

Fax: (41) 32430903

e-mail: sued@seed.pr.gov.br

Impresso no Brasil
Distribuição gratuita

Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

Governador do Estado do Paraná

Roberto Requião

Secretário de Estado da Educação

Mauricio Requião de Mello e Silva

Diretor Geral

Ricardo Fernandes Bezerra

Superintendente da Educação

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Chefe do Departamento de Ensino Fundamental

Fátima Ikiko Yokohama

Chefe do Departamento de Ensino Médio

Mary Lane Hutner

Chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos

Maria Aparecida Zanetti

Chefe do Departamento de Educação Profissional

Sandra Regina de Oliveira Garcia

Chefe do Departamento de Educação Especial

Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei



Dirertrizes EJA



Professores

As Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná chegam às escolas como um documento oficial que traz as marcas de sua construção: a horizontalidade, que abraçou todas as Escolas e Núcleos Regionais de Educação do Estado e a polifonia, que faz ressoar nelas as vozes de todos os professores das Escolas Públicas Paranaenses.

Este é um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública.

Os mesmos princípios democráticos que fundamentam a construção destas Diretrizes solicitam, dos professores, o engajamento na contínua reflexão sobre este documento, para que sua participação crítica, constante e transformadora efetive, nas escolas de todo o Estado, um currículo dinâmico e democrático.



Diretrizes EJA

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná expressam o conjunto de esforços de professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e de técnicos-pedagógicos da SEED, na construção de um documento orientador do currículo para toda a rede pública estadual. Durante o período de construção das diretrizes, foram realizados inúmeros seminários, simpósios, reuniões técnicas e encontros descentralizados, com o objetivo de favorecer a participação dos educadores nas discussões que se deram ao longo de três anos de intensos debates. Esse processo de formação continuada em torno das diretrizes evidenciou a necessidade de nelas contemplar as especificidades dos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, sem perder de vista a contribuição dos diferentes componentes curriculares na formação integral dos alunos ao longo do processo de escolarização.

Assim, além de tratar das especificidades da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares organizam-se a partir das disciplinas que compõem a base nacional comum e a parte diversificada. O texto que orienta a organização de cada uma das disciplinas – Arte, Artes, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia – constitui-se de uma abordagem sobre a dimensão histórica da disciplina, com ênfase na problematização das relações entre a(s) ciência(s) de referência e a disciplina escolar, os percursos da disciplina no âmbito escolar, destacando-se os mais recentes indicativos que marcaram a história do componente curricular, a saber, o Currículo Básico, a Proposta de Reformulação do 2º Grau e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por meio da análise histórica das ciências de referência e/ou disciplina escolar, definiram-se também os conteúdos estruturantes das disciplinas, ou seja, os saberes – conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas – que identificam e organizam os diferentes campos de estudo das disciplinas escolares. Os conteúdos estruturantes são fundamentais para a compreensão do objeto de estudo das referidas áreas do conhecimento.

As diretrizes de cada uma das disciplinas de tradição curricular apresentam os fundamentos teórico-metodológicos, a partir dos quais definem-se os rumos da disciplina, seja no que se refere ao tratamento a ser dado aos conteúdos por meio dos procedimentos metodológicos e avaliativos, seja na orientação para a seleção dos conteúdos e de referencial bibliográfico.

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.

É certo que a efetiva implementação das diretrizes, na rede pública estadual, depende de uma série de variáveis, dentre as quais destacam-se a continuidade do processo de formação continuada, da produção de material didático-pedagógico e de apoio, da participação dos professores como autores, entre outras. Todavia, acreditamos que os primeiros passos desta caminhada, consolidados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, já marcam um novo tempo na história da educação paranaense.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Superintendente da Educação



Diretrizes EJA



Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos

As Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos 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 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.

Maria Aparecida Zanetti

Chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos



Diretrizes EJA



Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

(Paulo Freire, 1996)



Diretrizes EJA



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	16
3 A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	27
4 PERFIL DOS EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	29
5 EIXOS ARTICULADORES DO CURRÍCULO NA EJA: CULTURA, TRABALHO E TEMPO	32
6 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	35
7 AVALIAÇÃO.....	40
8 REFERÊNCIAS.....	43



Diretrizes EJA



1 INTRODUÇÃO

As transformações políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira nos últimos anos, as contribuições de pesquisadores em educação, o perfil dos educandos jovens, adultos e idosos, assim como os diagnósticos e as considerações das escolas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Paraná desencadearam reflexões por parte dos envolvidos com esta modalidade educacional. Em decorrência, observou-se a necessidade de rever as políticas educacionais da EJA do Estado e, mais especificamente, a organização curricular de suas escolas.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), organizou amplas discussões e estudos das propostas curriculares, além do histórico das políticas e diagnóstico da EJA, do perfil dos educandos atendidos e das razões sociopolíticas e educacionais de constituição dessa demanda. A metodologia aplicada foi a da problematização, que implica pensar e caracterizar os desafios existentes para responder aos problemas da prática pedagógica. Nesse processo, envolveram-se professores, coordenações dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), direções, educandos, equipe administrativa e pedagógica da EJA de todo o Estado.

Assim, nas diversas etapas de capacitação realizadas de 2003 a 2005, destacaram-se as seguintes atividades:

- estudos;
- reflexões e debates com base em exposições dialogadas com professores e assessores;
- estudos de textos de fundamentação;
- reflexões individuais e coletivas sobre a prática pedagógica;
- discussões e produção escrita entre os profissionais da EJA do Paraná, para a elaboração das Diretrizes Curriculares que orientam a organização curricular de todas as escolas da EJA no Estado do Paraná.

O documento ora apresentado, portanto, é uma produção coletiva. A fim de elaborar o texto de cada coletivo de capacitação, escolheram-se representantes por região, entre os quais sete compuseram a equipe de redação. Assim, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos tiveram sua versão preliminar concluída, a partir de um trabalho conjunto que também incluiu a equipe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos e assessorias. Em 2006, elas foram encaminhadas às respectivas escolas estaduais, para estudos durante a Semana Pedagógica, de modo que receberam críticas e contribuições relativas à sua redação. Por fim, os NRE e a equipe da própria SEED trabalharam para consolidá-la nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a Educação de Jovens e Adultos.

Ainda assim, tal consolidação é processual; isto é, as Diretrizes Curriculares para a EJA devem ser entendidas como parte de um processo dialógico, da prática pedagógica dos educadores, da sua permanente formação, e devem assegurar os espaços fundamentais de reflexão, reescrita e atualização, pela constante construção de uma educação de qualidade para todos.

Estas Diretrizes são destinadas aos educandos jovens, adultos e idosos, como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, de sua história e condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, territorial, geracional e cultural, dentre outras.

Considerando este perfil e a concepção de currículo como processo de seleção da cultura, foram definidos os seguintes eixos articuladores para a Educação de Jovens e Adultos:

- a cultura,
- o trabalho e
- o tempo.

Este documento que chega às escolas, para divulgar as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná, inclui um breve histórico da EJA e algumas propostas curriculares, além de uma discussão sobre a sua função social, o perfil de seus educandos, os eixos articuladores do currículo da EJA e algumas orientações teórico-metodológicas e avaliativas.

A elaboração coletiva destas Diretrizes Curriculares e seus desdobramentos configuram uma opção política que deve ser legitimada pela prática pedagógica. Trata-se de um trabalho coletivo que trouxe aos educadores que dele participaram amadurecimento teórico, político e conceitual. Portanto, o desafio de garantir que as diversas idéias e concepções presentes no cotidiano das escolas fossem manifestadas para que, no debate e na reflexão coletiva, fosse definida a direção político-pedagógica que se busca para a Educação de Jovens e Adultos no Estado.

Destaca-se que a legislação prevê como forma de oferta da Educação de Jovens e Adultos os cursos e os exames. Neste sentido, estas Diretrizes Curriculares constituem referências tanto para os cursos quanto para os exames.

Na base da reorganização e da reorientação do trabalho pedagógico na EJA, está o desafio de desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio-históricos, a fim de que se reverta a exclusão e se garanta aos jovens, adultos e idosos o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno desses sujeitos à escolarização básica como direito fundamental.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao longo da história do Brasil, desde a colonização portuguesa, constata-se a emergência de políticas para a educação de jovens e adultos focadas e restritas sobretudo aos processos de alfabetização, de modo que é muito recente a conquista, o reconhecimento e a definição desta modalidade como política pública de acesso e continuidade à escolarização básica.

Durante quase quatro séculos, observa-se o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos. Historicamente, constata-se o desenrolar de uma educação seletiva, discriminatória e excludente. Esta realidade pode ser comprovada pelos dados do Censo Nacional de 1890, que verificou a existência de 85,21% de “iletrados” na população total brasileira (PAIVA, 1983).

No final do século XIX e início do século XX, num contexto de emergente desenvolvimento urbano industrial e sob forte influência da cultura europeia, foram aprovados projetos de leis que enfatizavam a obrigatoriedade da educação de adultos. Buscava-se aumentar o contingente eleitoral, sobretudo no primeiro período republicano para, por efeito, atender aos interesses das elites. A escolarização passou a se tornar critério de ascensão social, referendada pela Lei Saraiva de 1882, incorporada depois à Constituição Federal de 1891, que impediu o voto ao analfabeto, alistando somente os eleitores e candidatos que soubessem ler e escrever.

Em 1925, por meio da Reforma João Alves, surgiu o ensino noturno para jovens e adultos, com o intuito de atender aos interesses da classe dominante que, por volta de 1930, iniciava um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis cujo objetivo também era o de aumentar o contingente eleitoral.

Assim, a educação escolar passou a ser considerada baluarte do progresso e do desenvolvimento da nação. O analfabetismo foi compreendido como um “mal e uma doença nacional” e o analfabeto como “inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz”. O domínio da leitura e da escrita foi valorizado para a execução das emergentes técnicas de produção industrial, frente ao acelerado processo de urbanização do país.

Conforme afirma Couto (1933, p.190),

O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório.

Pela Constituição Federal de 1934, foram instituídas no Brasil a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos. Contudo, era incipiente a sua oferta, a considerar os altos índices de analfabetismo no país. Tomando por base a população de 15 anos ou mais, o índice de analfabetismo caiu de 69,9%, em 1920, para 56,2%, em 1940 (FAUSTO, 1999). Naquele mesmo ano, a educação de jovens e adultos era tema de política educacional.

A educação de adultos foi referendada pela dotação de 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (Fnep), destinado, especificamente, ao ensino da população adulta analfabeta. A criação do Fnep, em 1942, cujo funcionamento iniciou-se somente em 1946, foi marco propulsor de uma política pública de educação de adultos, reconhecida no espectro da instrução básica popular (PAIVA, 1983; BEISEGEL, 1992).

Ainda que a educação de adultos tivesse uma autonomia em relação ao ensino elementar, tendo em vista a alocação de recursos independentes no Fnep, a insuficiente expansão do ensino elementar continuava a ampliar os índices de analfabetismo, fosse pela falta de escolas e vagas, fosse pela qualidade do ensino, potencial indicador dos índices de semi-analfabetismo.

O período pós-Segunda Guerra Mundial foi fortemente marcado por campanhas nacionais de alfabetização em massa, realizadas pelo governo federal de forma centralizada, assistemática, descontínua e assistencialista, para atender sobretudo à população

do meio rural. As demais ofertas de escolarização de jovens e adultos, desse período, limitaram-se ao ensino primário e, na década de 1960, estendeu-se ao curso ginásial.

No final da década de 1950 e início da década seguinte, criou-se uma nova perspectiva na educação brasileira, fundamentada nas idéias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire. Esse educador idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade. O trabalho pedagógico com jovens e adultos passou a contar com os princípios da educação popular.

Essa nova perspectiva também estava associada a um contexto de efervescência dos movimentos sociais, políticos e culturais. Dentre as experiências de educação popular daquele período, destacaram-se o Movimento de Educação de Base (MEB), da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), e o início da execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), de janeiro a abril de 1964, pelo governo federal, para uma política nacional de alfabetização de jovens e adultos em todo o país, coordenada por Paulo Freire.

Nessas experiências de educação e cultura popular, passou-se a questionar a ordem capitalista e a fomentar a articulação das organizações e movimentos sociais em torno das Reformas de Base, conduzidas pelo então governo João Goulart.

Conforme afirma Paiva (1983, p. 259),

a multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos elitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado [...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas idéias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras.

Contudo, o golpe militar de abril de 1964 suprimiu muitas experiências nessa perspectiva. Três anos depois, o próprio governo militar e ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com perfil centralizador e doutrinário. Sua proposta pedagógica desconsiderava a migração rural-urbana, intensa naquele período, e dava primazia a um modelo industrial-urbano com padrões capitalistas de produção e consumo.

Houve poucos avanços nos 15 anos de vigência do Mobral, haja vista que, das quarenta milhões de pessoas que freqüentaram aquele Movimento, apenas 10% foram alfabetizadas. A partir das reflexões de Paiva (1983), Amaral (2002, p.44-45) afirma que,

ainda que recebendo pareceres negativos dos consultores da UNESCO, os quais criticavam as campanhas de massa como uma estratégia ineficiente de reduzir os altos índices de analfabetismo, o MOBREAL buscou provocar entusiasmo popular portando concepções e finalidades como a "erradicação da chaga social que era a existência de analfabetos" ou da consideração do analfabetismo como causa do desemprego, conteúdos presentes nos Livros-cadernos de Integração – material didático próprio e massificado para todas as regiões do país.

Na Lei n. 5692/71, havia um capítulo para o ensino supletivo e o Parecer 699/72, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamentava os cursos supletivos seriados e os exames com certificação. A organização curricular e a matriz do ensino supletivo seguiam a proposta curricular do ensino regular, porém de forma compactada, não denotando qualquer especificidade à população jovem e adulta no processo de escolarização.

O ensino supletivo foi apresentado, em princípio, como uma modalidade temporária, de suplência, para os que precisavam comprovar escolaridade no trabalho e para os analfabetos. Porém, tornou-se uma forma de ensino permanente, de oferta necessária, considerando a crescente demanda.

Com a abertura democrática do país, na primeira metade dos anos de 1980, foram realizados muitos debates em torno das grandes questões sociais, dentre elas, a educação pública, de qualidade e universalizada para todos.

A situação educacional brasileira era explicitamente dramática, conforme se observa:

- 50% das crianças reprovavam ou eram excluídas ao longo da 1.ª série do 1.º Grau;
- 30% da população era formada por analfabetos;
- 23% dos professores eram leigos e
- 30% das crianças estavam fora da escola.

Além disso, oito milhões de crianças no 1.º Grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas se concentravam nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações (SHIROMA, 2000). O fracasso escolar entre os alunos na 1.ª série do ensino de 1.º Grau passava a corresponder a 56% do total de matrículas, sendo considerado seu “ponto de estrangulamento” (BRANDÃO, 1983). Nas décadas posteriores, aqueles ex-alunos corresponderam à intensa demanda de jovens e adultos não-alfabetizados ou com reduzido tempo de escolarização. Tais indicadores estavam vinculados à realidade de 60% da população que vivia abaixo da linha da pobreza.

Com a Nova República, a partir de 1985, o governo federal rompeu com a política de educação de jovens e adultos do período militar, extinguiu o Mobral e criou a Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos). Essa Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas de educação básica de jovens e adultos, conduzidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil.

Em 1986, o Ministério da Educação organizou uma Comissão para a elaboração de Diretrizes Curriculares Político-Pedagógicas da Fundação Educar, a qual reivindicou a oferta pública, gratuita e de qualidade do ensino de 1.º Grau aos jovens e adultos, dotando-o de identidade própria. A Comissão fazia ainda recomendações relativas à criação de uma política nacional de educação de jovens e adultos, ao seu financiamento e à revisão crítica da legislação nessa área.

Naquele período, iniciou-se a descentralização dos recursos e do poder decisório, até então concentrado no MEC, em torno das políticas educacionais. Vislumbrava-se, ainda, a emergência de ofertas de educação de jovens e adultos pelos próprios estados e municípios, que passaram a assumir, com seus orçamentos, a demanda de alfabetização e escolarização desse público.

Sob tal lógica, além do ensino supletivo seriado ofertado na década de 1980, o Estado do Paraná criou 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.

Outras formas de descentralização do atendimento à demanda de EJA foram criadas como os Postos Avançados dos Ceebjas (PAC) e também os Termos de Cooperação Técnica (TCT) – convênios entre a Secretaria de Estado da Educação e empresas/entidades públicas e privadas que desejassem escolarizar seus funcionários.

Ainda na década de 1990, tiveram início os projetos de escolarização aos educandos em privação de liberdade nas unidades penitenciárias e nas unidades socioeducativas, na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas estaduais se vincula às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988, na qual a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na denominada idade própria.

Entretanto, com a extinção da Fundação Educar em 1990, Ano Internacional da Alfabetização instituído pela Unesco, o governo federal se omitiu do cenário de financiamento para a educação de jovens e adultos, cessando os programas de alfabetização até então existentes.

Naquele mesmo ano, realizou-se em Jomtiem, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial, de modo que ficou explícita a dramática realidade mundial de analfabetismo de pessoas jovens e adultas, bem como os baixos índices de escolarização básica e a evasão escolar de crianças e adolescentes.

Em nível mundial, destacava-se a existência de mais de 960 milhões de adultos analfabetos – dois terços dos quais eram mulheres. O analfabetismo funcional foi então reconhecido como um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento.

Conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unicef, 1991), mais de um terço dos adultos no mundo, naquele ano, não tinham acesso ao conhecimento impresso e às habilidades tecnológicas que poderiam melhorar sua qualidade de vida e permitir que se adaptassem às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos, ainda segundo a Declaração, não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguiam adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Essa realidade internacional, na qual o Brasil se incluía, não mudou muito. Conforme seus interesses econômicos, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – credores da dívida externa brasileira – e o governo federal brasileiro definiram, no período, as novas orientações para as políticas educacionais. O foco, mais uma vez, estava na educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países, considerando imprescindíveis os ajustes da economia brasileira às exigências da reestruturação econômica global, às mudanças no modelo produtivo e aos avanços tecnológicos já prenunciados (MONLEVADE; SILVA, 2000).

Segundo Shiroma (2000, p. 56),

disseminou-se a idéia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista -, atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990.

Ainda na década de 1990, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e com especificidade própria.

Ressalta-se que os legisladores não observaram a recomendação da Comissão Nacional de EJA (nomeada pela Portaria Ministerial 1181, de 12 de agosto de 1994), de manter a idade mínima para certificação, por meio de exames supletivos para conclusão do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente 18 e 21 anos. Com a redução da idade para 15 e 18 anos, nos níveis de conclusão da Educação Básica, a legislação fez aumentar significativamente a demanda por esta modalidade e, portanto, fez reduzir a demanda no ensino regular, espaço de formação mais adequado aos adolescentes e jovens com pequena defasagem série/idade.

Aliado a essa legislação, o Governo do Paraná promulgou a Resolução n. 2618, de 1 de novembro de 2001, que proíbe as matrículas no Ensino Fundamental regular noturno, obrigando os educandos desse turno a freqüentarem as escolas de EJA. Isto intensificou a migração dos alunos do ensino regular, com menos de 18 anos, para a modalidade EJA.

Apesar da Lei n. 9394/96 estabelecer um capítulo específico para a EJA, destaca-se que a aprovação da Emenda Constitucional n. 14/1996 suprime a obrigatoriedade do poder público em oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. E, ainda, suprime o compromisso de eliminar o analfabetismo no prazo de dez anos, bem como a vinculação dos percentuais de recursos financeiros estabelecidos em Lei para este fim.

Além disso, a partir da mesma Emenda, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei n. 9424/96, na qual é vetada a contabilização das matrículas no Ensino Fundamental nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, para fins de repasse desses recursos. Este veto, conforme Zanetti (1998), inviabilizou a inclusão do público da educação de jovens e adultos no financiamento da Educação Básica, o que evidenciou desca-so no atendimento a esta demanda.

A segunda metade da década de 1990 evidenciou também a articulação de diversos segmentos sociais como: Organizações Não-Governamentais (ONGs), movimentos sociais, Governos Municipais e Estaduais, universidades, organizações empresariais (Sistema “S”), com os objetivos de debater e propor políticas públicas para a educação de jovens e adultos em nível nacional.

Provocados pelas discussões preparatórias e posteriores à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha, esses vários segmentos iniciaram sua articulação por meio da constituição de Fóruns Estaduais de EJA, num crescente e importante movimento que se desdobrou em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas), desde o ano de 1999.

No Paraná, também se fez a defesa da educação de jovens e adultos como política pública, sobretudo com a criação, em fevereiro de 2002, do Fórum Paranaense de EJA. Tal instância tornou mais forte a articulação das instituições governamentais, não-governamentais, empresariais, acadêmicas e movimentos sociais, em reuniões plenárias regionais e nos Encontros Paranaenses de EJA (Epejas).

Esse movimento nacional e paranaense tem qualificado as proposições, experiências, intercâmbios e avaliações das políticas de educação de jovens e adultos e tem propiciado iniciativas e esforços para ampliar o direito à educação pública e de qualidade.

Com o amadurecimento das discussões e experiências de educação de jovens e adultos na década de 1990, e por efeito das determinações legais advindas, foram promulgadas, em 10 de maio de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

Tais Diretrizes superaram a visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou apto apenas a tarefas e funções ditas desqualificadas no mundo do trabalho. Além disso, reconheceram a diversidade cultural e regional, presentes nos diferentes estratos sociais, os quais são portadores de uma rica cultura baseada na oralidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos passaram a valorizar ainda:

- as especificidades de tempo e espaço para seus educandos;
- o tratamento presencial dos conteúdos curriculares;
- a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação; e
- a formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os de EJA.

As Diretrizes lançadas em 2000 também ressaltaram a EJA como direito e substituíram a idéia de compensação pelos princípios de reparação e equidade. Ainda, regulamentaram a realização de exames, oferecendo o Ensino Fundamental a maiores de 15 anos e o Ensino Médio a maiores de 18 anos (BRASIL, 2000).

Nesse mesmo contexto, a educação de jovens e adultos foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 9 de janeiro de 2001, pelo Governo Federal. Assim, foi referendada a determinação constitucional que define como um dos

objetivos do PNE a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I), tratando-se de tarefa que exige ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

O Plano estabelece que da Educação de Jovens e Adultos deve fazer parte, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries do Ensino Fundamental e reconhece a necessária produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do seu corpo docente.

Dentre as metas do Plano Nacional para a EJA, destacam-se:

- criação de programas com a finalidade de alfabetizar dez milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, a superação dos índices de analfabetismo;
- garantia da oferta, em cinco anos, de EJA equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais, que não tenha atingido esse nível de escolaridade;
- inclusão, a partir da aprovação do PNE, da EJA nas formas de financiamento da Educação Básica (BRASIL, 2001).

Apesar do PNE estabelecer metas para o atendimento ao público jovem, adulto e idoso, dados estatísticos têm demonstrado que ainda é significativo o número de pessoas excluídas dos processos de escolarização.

Como se observa nas Tabelas 1 e 2, o analfabetismo ainda se apresenta como demanda e desafio histórico, a se considerar o demasiado período de descaso e ausência de investimentos na área da educação no país, especialmente na EJA.

TABELA 1 - EVOLUÇÃO DO ANALFABETISMO NO BRASIL ENTRE PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS - 1920/2000

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
1996*	107.540.981	14.018.960	13,03
1997**	108.025.650	15.883.372	14,07
2000	119.533.000	16.295.000	13,60

*Refere-se à população sem instrução, e não àquela analfabeta pelos critérios censitários.

**Exclusiva a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

FONTE: IBGE. Censos Demográficos e Contagem da População 1996. PNAD 1997.

TABELA 2 – CARACTERIZAÇÃO EDUCACIONAL DA UNIDADE DA FEDERAÇÃO. 2001 – ANALFABETISMO (NÚMEROS ABSOLUTOS EM 1.000)

Unidade da Federação	População residente de 15 anos ou mais	População analfabeta			Analfabetos funcionais de 15 anos ou mais ¹	
		15 anos ou mais	15 a 19 anos	60 anos ou mais	Total	Taxa
Brasil	121.011	14.954	559	5.211	33.067	27,3
Sul	18.696	1.323	29	580	3.956	21,2
Paraná	6.997	605	15	250	1777	25,4

FONTE: IBGE, Pnad 2001.

Nota: Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Em sintonia com o cenário brasileiro, essa realidade se evidencia no Paraná com 649.705 pessoas não-alfabetizadas com 15 anos ou mais, o que representava, no ano 2000, 9,5% da população paranaense, distribuída em 7,5% na área urbana e 14,3% no campo (IBGE, 2000).

De 1993 a 2003, no que se refere à política de alfabetização de jovens, adultos e idosos, a SEED financiou ações de alfabetização realizadas em parceria com Organizações Não-Governamentais no Paraná. A partir de 2004, criou o Programa Paraná Alfabetizado, como política pública de EJA articulada à continuidade da escolarização, na Rede Estadual de Educação.

Como sintomas sociais originados de diversos processos de exclusão, o analfabetismo e a baixa escolaridade requerem tanto o atendimento escolar imediato e adequado quanto a reflexão acerca das políticas educacionais e práticas pedagógicas mais recentes. Isso porque elas impediram e, por vezes, ainda impedem o acesso, a permanência e o êxito de parte significativa da população na educação escolar.

Assim, reconhecida a necessidade de uma política educacional para o público da EJA, desde 2003, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos organizou ampla discussão e estudo das proposições que nortearam até então o currículo das escolas.

A análise das propostas pedagógicas de EJA vigentes, bem como o estudo, a reflexão e os debates com os profissionais e educandos desta modalidade de ensino demonstraram que é preciso reorganizar a oferta de EJA no que se refere à sua identidade e à flexibilidade no processo ensino-aprendizagem. Identificou-se que é preciso consolidar uma pedagogia que viabilize o acesso, a permanência e, sobretudo, o êxito educacional dos educandos.

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 e a caracterização dos educandos dessa modalidade de ensino.

Desse processo 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 versão preliminar dessas Diretrizes Curriculares da EJA, como documento orientador para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos.

Ressalta-se que foram avaliadas as propostas pedagógico-curriculares de EJA desenvolvidas até 2005, as quais possibilitaram parcialmente aos educandos-trabalhadores adaptar horários e organizar o tempo escolar correspondente às suas necessidades e expectativas.

De fato, existe um grau de dificuldade de permanência no curso e de êxito na apropriação dos saberes que lhes foram negados ao longo de sua história de vida. Os cursos para 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. No Nível Médio, eram divididos em quatro etapas, cada uma com a duração de um semestre. Por sua vez, a matrícula era feita por etapa, com avaliação no processo. Essa organização curricular está em gradual processo de cessação.

Os cursos semipresenciais eram ofertados, exclusivamente, pelos CEEBJA, no 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, pelo sistema *on-line*, que deveria ser continuamente atualizado pelos professores da Rede Pública Estadual atuantes nos cursos semipresenciais. Esta forma de organização curricular foi cessada no início do ano de 2006.

Na redefinição da proposta pedagógico-curricular de EJA da Rede Estadual de Educação, buscou-se manter as características de organização que atendem melhor à Educação de Jovens e Adultos, para:

- permitir aos educandos percorrerem trajetórias de aprendizagem não-padronizadas, 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, seja no que se refere à organização diária das aulas, seja no total de dias previstos na semana.

A proposta pedagógico-curricular de EJA, vigente a partir de 2006, contempla cem por cento da carga horária total na forma presencial (1200h ou 1440h/a), com avaliação no processo. A matrícula do educando é feita por disciplina e pode se dar na organização coletiva ou individual. A organização coletiva se destina, preferencialmente, aos que podem freqüentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido. A organização individual destina-se, de preferência, aos que não podem freqüentar com regularidade as aulas, como por exemplo, um caminhoneiro ou um trabalhador que troca de turno ou um trabalhador rural que precisa, para voltar a estudar, conciliar os ciclos de plantio e de colheita com a escolarização.

A proposta pressupõe, também, ações pedagógicas descentralizadas (Aped), que são turmas de EJA em regiões com baixa demanda educacional, que não justificam a existência da estrutura de uma escola. Tais ações são voltadas a populações indígenas, ribeirinhas, remanescentes de quilombos, acampados e assentados rurais, dentre outros, nos turnos e horários necessários para cada comunidade.

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. Ao contrário, devem ser abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida. De fato, os adultos não são crianças grandes e, portanto, têm clareza do porquê e para que estudar.

Assim, os conteúdos estruturantes da EJA são os mesmos do ensino regular, nos níveis Fundamental e Médio; porém, com encaminhamento metodológico diferenciado, considerando as especificidades dos(as) educandos(as) da EJA; ou seja, o tempo curricular, ainda que diferente do estabelecido para o ensino regular, contempla o mesmo conteúdo. Isso se deve ao fato de que o público adulto possui uma bagagem cultural e de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes. Assim, é possível tratar do mesmo conteúdo de formas e em tempos diferenciados, tendo em vista as experiências e trajetórias de vida dos educandos da EJA.

Para reorganizar a oferta de cursos da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, a partir de 2005, foram adotados os seguintes critérios e indicadores de análise, vinculados ao georreferenciamento local e/ou municipal de cada Núcleo Regional de Educação:

- crescimento e concentração populacional local/municipal;
- oferta nas regiões/municípios de EJA - turmas de alfabetização e de 1.º e 2.º segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- local e número de turmas fora da sede da escola;
- disponibilidade de espaço escolar ocioso no período noturno na região/município para atender à modalidade EJA, quando justificada a reorganização do atendimento da demanda, e
- dados de matrícula nas escolas da EJA.

A elaboração e implementação da Proposta Pedagógico-Curricular é dinâmica requer esforço e comprometimento coletivo com a formulação de uma educação de qualidade, adequada às demandas socioeducativas do público da EJA. Tal proposta não deve acontecer apenas em cumprimento a uma exigência legal, mas como garantia de oferta de qualidade nos processos educativos. Trata-se de uma construção cotidiana que envolve a mantenedora e as escolas, ou seja, todos os sujeitos que fazem a Educação no Estado do Paraná.

3 A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Historicamente, a educação formal e não-formal dos diferentes grupos sociais de trabalhadores tem buscado habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, tratando a função social da educação de forma controlada para responder às necessidades de produção. A fim de superar esta relação direta da educação com a demanda de trabalho, torna-se fundamental compreender o sentido desse processo na vida dos educandos que não tiveram acesso ou continuidade da escolarização na denominada idade própria.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidades e objetivos 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.

O papel fundamental da construção curricular para a formação dos educandos desta modalidade de ensino é fornecer subsídios para que se afirmem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos. Tendo em vista esta função, a educação deve voltar-se a uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (KUENZER, 2000, p. 40).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96), em seu artigo 37, prescreve que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. É característica 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.

O universo da EJA contempla diferentes culturas que devem ser priorizadas na construção das diretrizes educacionais. Conforme Soares (1986), o educando passa a ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos e experiências acumuladas. Cada sujeito possui um tempo próprio de formação, apropriando-se de saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si mesmo. Tendo em vista a diversidade desses educandos, com situações socialmente diferenciadas, é preciso que a Educação de Jovens e Adultos proporcione seu atendimento por meio de outras formas de socialização dos conhecimentos e culturas.

Considerando-se o diálogo entre as diversas culturas e saberes, é necessário retirar esta modalidade de ensino de uma estrutura rígida pré-estabelecida, ou adequá-la a estruturas de ensino já existentes, levando-se em conta suas especificidades.

A EJA deve ter uma estrutura flexível e ser capaz de contemplar inovações que tenham conteúdos significativos. Nesta perspectiva, há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos. Os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados; portanto, é desafio destas Diretrizes apresentar propostas viáveis para que o acesso, a permanência e o sucesso do educando nos estudos estejam assegurados.

Tais conquistas serão viáveis e fortalecidas, a partir destas Diretrizes, com políticas públicas e recursos próprios para manter e melhorar a qualidade do ensino nas escolas. De fato, a função social da EJA se articula a um compromisso do Estado em atender esta população enquanto houver demanda, continuamente.

Assim, a alfabetização se apresenta como tarefa fundamental para o envolvimento dos educandos jovens, adultos e idosos nas práticas escolares, com acesso aos saberes em suas diferentes linguagens. Tais práticas devem estar intimamente articuladas às suas necessidades, expectativas e trajetórias de vida, e devem servir como incentivo para que continuem os estudos.

Desta forma, a Lei n. 9394/96 incorpora uma concepção mais ampla e abre outras perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida na pluralidade de vivências humanas. Conforme aponta o artigo 1.º da Lei vigente:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O educando da EJA torna-se sujeito na construção do conhecimento mediante a compreensão dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura. Portanto, passa a se reconhecer como sujeito do processo e a confirmar saberes adquiridos para além da educação escolar, na própria vida. Trata-se de uma consistente comprovação de que esta modalidade de ensino pode permitir a construção e a apropriação de conhecimentos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, de modo que o educando ressignifique suas experiências socioculturais.

A identidade de homens e mulheres é formada pelas experiências do meio em que vivem e se modifica conforme se alteram as relações sociais, principalmente as relações no mundo do trabalho.

O trabalho é o processo social pelo qual o homem se modifica, altera o que é necessário e desenvolve novas idéias. Dessa forma, por meio do pensamento crítico, o educando pode desmitificar a divisão social e técnica do trabalho, como, por exemplo entre trabalho manual e intelectual, conceitos opressores estabelecidos pelos modelos de organização do sistema produtivo.

A compreensão das contradições inerentes ao processo da divisão social do trabalho possibilitará ao educando da EJA melhor entendimento de sua relação com o mundo do trabalho e demais relações sociais.

Cabe aos professores da EJA evidenciar possíveis mudanças que apontem para uma nova relação entre ciência, trabalho e cultura, por meio de uma base sólida de formação científica e histórica que ajude os educandos no seu desenvolvimento. Assim, conhecer significa a possibilidade de interferir socialmente.

A escola é um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva. A ação da escola será de mediação entre o educando e os saberes, de forma que ele assimile conhecimentos como recursos de transformação de sua realidade.

A Educação de Jovens e Adultos tem um papel fundamental na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural.

O tempo que um educando participa da EJA tem valor próprio e significativo e, portanto, a escola deve superar o ensino de caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento. Quanto aos conteúdos específicos de cada disciplina, deverão estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, articulada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, dentre outros.

Com relação às perspectivas dos educandos e seus projetos de vida, a EJA poderá colaborar para que eles ampliem seus conhecimentos de forma crítica, viabilizando a reflexão pela busca dos direitos de melhoria de sua qualidade de vida. Além disso, contribuirá para que compreendam as dicotomias e complexidades do mundo do trabalho contemporâneo, no contexto mais amplo possível.

No transcorrer do processo educativo, a autonomia intelectual do educando deve ser estimulada para que ele continue seus estudos, independentemente da educação formal. Cabe ao educador incentivar a busca constante pelo conhecimento produzido pela humanidade, presente em outras fontes de estudo ou pesquisa. Esta forma de estudo individual é necessária, quando se trata da administração do tempo de permanência desse educando na escola e importante na construção da autonomia.

A emancipação humana será decorrência da construção dessa autonomia obtida pela educação escolar. O exercício de uma cidadania democrática pelos educandos da EJA será o reflexo de um processo cognitivo, crítico e emancipatório, com base em valores como respeito mútuo, solidariedade e justiça.

4 PERFIL DOS EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Compreender o perfil do educando da Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Entre esses fatores, destacam-se: o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar.

A EJA deve contemplar ações pedagógicas específicas que levem em consideração o perfil do educando jovem, adulto e idoso que não obteve escolarização ou não deu continuidade aos seus estudos por fatores, muitas vezes, alheios à sua vontade.

A Lei n. 9394/96, em seu artigo 38, determina que, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a idade seja, respectivamente, 15 e 18 anos. De acordo, ainda, com a Deliberação n. 008/00, do CEE-PR, o ingresso na EJA pode se dar aos 14 anos para o Ensino Fundamental e aos 17 para o Ensino Médio. Essa alteração da idade para ingresso e certificação na EJA, dentre outros fatores, ocasionou uma mudança significativa na composição da demanda por essa modalidade de ensino, sobretudo pela presença de adolescentes.

Atualmente, os adolescentes ainda são presença marcante nas escolas de EJA. A grande maioria é oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no Ensino Fundamental e Médio regulares.

A demanda desses adolescentes não deve ser vista apenas como fato mas como a oportunidade da educação escolar responder a alguns questionamentos.

- Como reverter a cultura do “aligeiramento” da escolarização ou de uma pedagogia da reprovação por uma pedagogia da aprendizagem?
- Que prática pedagógica temos desenvolvido em nossas escolas?
- Em que medida o tempo/espaço de escolarização tem sido adequado?

Os jovens e adultos que procuram a EJA precisam da escolarização formal tanto por questões pessoais quanto pelas exigências do mundo do trabalho. A fim de resultados mais positivos, os horários de atendimento devem ser dinâmicos para que os educandos trabalhadores possam concluir seus estudos.

Muitos adolescentes, jovens, adultos e idosos ingressos na EJA trazem modelos internalizados de vivências escolares ou outras. Neles, predomina a idéia de uma escola tradicional, onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento e o educando de receptor passivo desse conhecimento. Por isso, muitos supõem que seja da escola a responsabilidade pela sua aprendizagem.

Torna-se fundamental, portanto, problematizar estas idéias com os educandos, para que se rompam esses modelos, e para que se construa uma autonomia intelectual a fim de que eles se tornem sujeitos ativos do processo educacional.

Esses educandos trazem uma bagagem de conhecimentos de outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. Essas experiências de vida são significativas e devem ser consideradas na elaboração do currículo escolar, o qual tem uma metodologia diferenciada porque apresenta características distintas do ensino regular.

Uma outra demanda a ser atendida pela EJA é a de pessoas idosas que buscam a escola para desenvolver ou ampliar seus conhecimentos, bem como têm interesse em outras oportunidades de convivência social e realização pessoal. São pessoas que apresentam uma temporalidade específica no processo de aprendizagem, o que as faz merecer atenção especial no processo educativo.

Atender, preferencialmente, os educandos acima de 18 anos é uma das formas de garantir a especificidade desta modalidade educacional e responder ao critério basilar que a constituiu, ou seja, a educação do público adulto.

Além da característica etária vinculada à EJA, há que se considerar outro conjunto de fatores que legitima esta modalidade de ensino. Trata-se da destacada presença da mulher que, durante anos, sofreu e por diversas vezes ainda sofre as conseqüências de uma sociedade desigual, com predomínio da tradição patriarcal, que a impediu anteriormente das práticas educativas.

A EJA contempla, também, o atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais. Considerando sua singular situação, dá-se prioridade a metodologias educacionais específicas que possibilitem o acesso, a permanência e o seu êxito no espaço escolar.

Ao contemplar a educação do campo na EJA, considera-se que “o campo” retrata uma diversidade sociocultural a partir dos sujeitos que nele habitam: os assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, indígenas, descendentes negros provenientes de quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. O reconhecimento das peculiaridades de quem vive no campo contribui para afirmar a identidade e valorizar o trabalho desses povos, sua história, sua cultura e seus conhecimentos.

As populações do campo são formadas por diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo. É, sem dúvida, um desafio pensar e organizar currículos escolares para educandos com identidades que se constroem a partir dos sujeitos sociais, que estabelecem vínculos com um modo específico de organização e trabalho, com os saberes e culturas que se produzem no campo, sem perder de vista os conhecimentos e a cultura historicamente acumulada na sociedade de um modo geral.

Por sua vez, os povos indígenas pertencem a universos culturais específicos, caracterizados pelos seus territórios, modos de produção, organização política, relações de parentescos, línguas, rituais, tempos e formas diferenciadas de organização escolar e de processos de aprendizagem. Muitas comunidades preservam as línguas indígenas como códigos tradicionais de resistência de suas identidades socioculturais, de modo que se torna fundamental respeitá-las e articulá-las às demais línguas (portuguesa e estrangeira moderna). Para tanto, é necessário um corpo docente constituído, de preferência, por indígenas, habilitado e formado continuamente, inserido e atuante nas suas comunidades.

Em síntese, o atendimento escolar a jovens, adultos e idosos não se refere somente a uma característica etária, mas à diversidade sociocultural de seu público, composto por populações do campo, em privação de liberdade, com necessidades educativas especiais, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros, que demandam uma educação que considere o tempo, os espaços e a sua cultura.

Portanto, busca-se garantir o retorno e a permanência desses educandos na escolarização formal, com a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, por meio de políticas públicas específicas, permanentes e contínuas, enquanto houver demanda de atendimento.

5 EIXOS ARTICULADORES DO CURRÍCULO NA EJA: CULTURA, TRABALHO E TEMPO

Das reflexões feitas no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos, identificaram-se os eixos **cultura, trabalho e tempo** como articuladores de toda ação pedagógico-curricular. Tais eixos foram definidos a partir da concepção de currículo, como processo de seleção da cultura e do perfil do educando da EJA.

A cultura compreende a forma de produção da vida material e imaterial e compõe um sistema de significações envolvido em todas as formas de atividade social (WILLIAMS, 1992). Por ser produto da atividade humana, não se pode ignorar sua dimensão histórica. No terreno da formação humana, 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 (ADORNO, 1996).

A cultura compreende, portanto,

desde a mais sublime música ou obra literária, até as formas de destruir-se a si mesmo e as técnicas de tortura, a arte, a ciência, a linguagem, os costumes, os hábitos de vida, os sistemas morais, as instituições sociais, as crenças, as formas de trabalhar (SACRISTÁN, 2001, p.105).

Como elemento de mediação da formação humana, torna-se objeto da educação que se traduz, na escola, em atividade curricular. Desse modo, pode-se compreender o currículo

como a porção da cultura - em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação etc.) - que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isso é, é escolarizada (WILLIAMS, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo (VEIGA-NETO, 1995).

Se a cultura abarca toda produção humana, inclui, também, o trabalho e todas as relações que ele perpassa.

O trabalho compreende, assim, uma forma de produção da vida material a partir da qual se produzem distintos sistemas de significação. É a ação pela qual o homem transforma a natureza e transforma-se a si mesmo. Portanto, a produção histórico-cultural atribui à formação de cada novo indivíduo, também, essa dimensão histórica.

A ênfase no trabalho como princípio educativo não deve ser reduzida à preocupação em preparar o trabalhador 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).

Os vínculos entre educação, escola e trabalho situam-se numa perspectiva mais ampla, a considerar a constituição histórica do ser humano, sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação.

Uma das razões pelas quais os educandos da EJA retornam para a escola é o desejo de elevação do nível de escolaridade para atender às exigências do mundo do trabalho. Cada educando que procura a EJA, porém, apresenta um tempo social e um tempo escolar vivido, o que implica a necessidade de reorganização curricular, dos tempos e dos espaços escolares, para a busca de sua emancipação.

Do ponto de vista da dimensão social, pode-se dizer que os educandos viveram e vivem tempos individuais e coletivos, os quais compreendem os momentos da infância, da juventude, da vida adulta, no contexto das múltiplas relações sociais.

Na dimensão escolar, o tempo dos educandos da EJA é definido pelo período de escolarização e por um tempo singular de aprendizagem, bem diversificado, tendo em vista a especificidade dessa modalidade de ensino que considera a disponibilidade de cada um para a dedicação aos estudos.

O tempo e o espaço são aspectos da cultura escolar. Portanto, fazem parte da ação pedagógica, regulam e disciplinam educandos e educadores de diversas formas, conforme a escola ou mesmo conforme cada sistema educacional.

A organização do tempo escolar compreende três dimensões: o tempo físico, o tempo vivido e o tempo pedagógico. O primeiro está relacionado ao calendário escolar organizado em dias letivos, horas/aula, bimestres que organizam e controlam o tempo da ação pedagógica. O segundo diz respeito ao tempo vivido pelo professor nas suas experiências pedagógicas, nos cursos de formação, na ação docente propriamente dita, bem como o tempo vivido pelos educandos nas experiências sociais e escolares. O último compreende o tempo que a organização escolar destina para a escolarização e socialização do conhecimento. Ainda, há o tempo que o aluno dispõe para se dedicar aos afazeres escolares internos e externos exigidos pelo processo educativo.

Na escola, a organização dos tempos está articulada aos espaços escolares preenchidos pelos educandos em toda ação educativa. A organização desses tempos e espaços compreende características que devem ser entendidas como discursos que revelam, por exemplo, um espaço autoritário ou um espaço democrático. Cabe destacar que a organização dos tempos e dos espaços escolares interfere na formação dos educandos, seja para conformar ou para produzir outras práticas de significação.

Pensar as práticas de significação que se devem gerar na escola prevê estar atento à dinâmica das relações sociais para “democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, bem como conduzir o educando a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciar-nos meios de orientação, de comunicação e de participação” (ARROYO, 2001, p. 144).

Cultura e conhecimento são produzidos nas e pelas relações sociais. Desse modo, o currículo não pode ser pensado fora dessas relações. De acordo com Silva (2000a, p. 13), o currículo, tal como a cultura, é compreendido como prática de significação e, como tal, vinculado à prática produtiva, às relações sociais e de poder, enfim, uma prática que produz identidades sociais.

Historicamente, a cultura curricular tem privilegiado uma forma mecânica e instrumental de organização dos saberes. A lógica disciplinar que hierarquiza e fragmenta o conhecimento, limita a possibilidade de uma aprendizagem analítica, crítica e, portanto, significativa.

Para que ocorram mudanças na forma de organizar o conhecimento na escola, é imprescindível que toda ação educativa esteja voltada aos educandos. É preciso rever a cultura escolar em seus aspectos limitadores como, por exemplo, nas práticas formais de planejamento que desconsideram os aspectos dinâmico e concreto do ensino e da aprendizagem, nas aulas distanciadas da realidade de referência do educando, nas práticas de avaliação coercitivas e burocráticas, na ausência de interlocução entre a escola e a comunidade, dentre outras.

Entendido como seleção da cultura, processo ordenador da socialização do conhecimento que engloba toda ação pedagógica, o currículo é o principal elemento de mediação da prática dos educadores e educandos. Por isso, a organização dos espaços, dos tempos escolares e da ação pedagógica deve ser objeto de reflexão entre os educadores e educandos para que o currículo seja significativo.

Assim, o currículo não é neutro e deve ser compreendido em suas três dimensões: currículo formal ou prescrito, currículo vivo ou real e currículo oculto.

O currículo formal tem suas bases assentadas na regulação prévia estabelecida seja pela escola, seja pelo sistema educacional. É o que se prescreve como intenção na formação dos indivíduos.

O currículo real ou vivo, é aquele que acontece na sala de aula, produz e reproduz usos e significados, por vezes, distintos das intenções pré-determinadas no currículo formal. Nele se explicitam, com maior nitidez, as visões de mundo e as ações dos diferentes sujeitos da prática educativa no espaço escolar.

O currículo oculto é inerente a toda e qualquer ação pedagógica que media a relação entre educador e educando no cotidiano escolar, sem estar, contudo, explicitado no currículo formal. Desde a organização do horário das aulas, a organização da entrada dos educandos na escola, os métodos, as ideologias, a organização do espaço e do tempo, bem como todas as atividades que, direta ou indiretamente disciplinam, regularizam por meio de normas as atitudes, os valores e os comportamentos dos educandos.

Se o currículo orienta a ação pedagógica, ele deve expressar os interesses dos educadores e educandos: oferecer os conhecimentos necessários para a compreensão histórica da sociedade; usar metodologias que dêem voz a todos os envolvidos nesse processo e adotar uma avaliação que encaminhe para a emancipação.

6 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A proposta metodológica das práticas pedagógicas da EJA deve considerar os três eixos articuladores propostos para as Diretrizes Curriculares: **cultura, trabalho e tempo**, os quais deverão estar inter-relacionados.

Como eixo principal, a cultura norteará a ação pedagógica, haja vista que dela emanam as manifestações humanas, entre elas o trabalho e o tempo. Portanto, é necessário manter o foco na diversidade cultural, percebendo, compartilhando e sistematizando as experiências vividas pela comunidade escolar, estabelecendo relações a partir do conhecimento que esta detém, para a (re)construção de seus saberes.

Conforme analisa Sacristàn (1996, p. 34),

ao falar de cultura e currículo na escolarização, é preciso estabelecer não apenas as relações entre ambos os termos, considerando que a cultura diz respeito a conteúdos, processos ou tendências externas à escola e o currículo a conteúdos e processos internos.

A cultura, entendida como prática de significação, não é estática e não se reduz à transmissão de significados fixos, mas é produção, criação e trabalho, sob uma perspectiva que favorece a compreensão do mundo social, tornando-o inteligível e dando-lhe um sentido. Para Silva (2000b, p.12) “o currículo, como o conhecimento e a cultura, não pode ser pensado fora das relações de poder”, pois é produzido nas interações sociais.

As relações entre cultura, conhecimento e currículo oportunizam uma proposta pedagógica estabelecida a partir de reflexões sobre a diversidade cultural, tornando-a mais próxima da realidade. Tal valorização propicia o exercício de sua função socializadora, promotora do acesso ao conhecimento capaz de ampliar o universo cultural do educando, e sua função antropológica, que considera e valoriza a produção humana ao longo da história.

O trabalho, outro eixo articulador, ocupa a base das relações humanas desenvolvidas ao longo da vida. É fruto da atividade humana intencional que busca adaptar-se às necessidades de sobrevivência. Para Andery (1998), a interação homem-natureza é um processo permanente de mútua transformação. A criação de instrumentos, a formulação de idéias e formas específicas de elaborá-las são características identificadas como eminentemente humanas. Assim, a sociedade se organiza de forma a produzir bens necessários à vida humana, uma vez que as relações de trabalho e a forma de dividi-lo e de organizá-lo compõem sua base material.

Nesse contexto, compreender que o educando da EJA se relaciona com o mundo do trabalho e que por meio dele busca melhorar sua qualidade de vida e ter acesso aos bens produzidos pela humanidade significa contemplar, na organização curricular, discussões relevantes sobre a função do trabalho e suas relações com a produção de saberes.

Além dos já citados, a escola deve ter como princípio metodológico um terceiro eixo mediador que consiste em valorizar os diferentes tempos necessários à aprendizagem do educando da EJA. Assim, devem ser considerados os saberes adquiridos na informalidade das suas vivências e do mundo do trabalho, face à diversidade de suas características,

como aquelas típicas dos movimentos sociais, das comunidades indígenas, dos educandos privados de liberdade, das comunidades ribeirinhas, dos portadores de necessidades especiais, dos trabalhadores sazonais. Portanto, considerar o tempo também como um dos eixos implica compreender suas variantes: o tempo escolar e o tempo pedagógico.

Tempo escolar diz respeito ao estabelecido pelo calendário e suas exigências burocráticas; é mecânico, passível de ser medido e nele impera a hora-relógio.

O tempo pedagógico tem sentido de tempo vivido, uma vez que enfoca o processo de formação e o autoconhecimento do educando. Ao priorizar a qualidade do ensino e da aprendizagem, tende a adequar ao tempo escolar essas suas necessidades eminentemente educativas. A organização do trabalho pedagógico na escola, que inclui os diferentes sujeitos da prática educativa, necessita ser pensada em razão da articulação satisfatória entre o tempo pedagógico e o tempo escolar.

Desse modo, o caráter coletivo da organização escolar permite maior segurança ao educador da EJA que, em sua ação formadora, toma para si a responsabilidade de adiantar-se ao tempo vivido pelo educando, criando espaços interativos, propondo atividades que lhe propiciem o pensar e a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo.

Para adaptar o tempo escolar às necessidades dos educandos, o currículo deve ser organizado de forma que lhes possibilite transitar pela estrutura curricular, de acordo com o seu tempo próprio de construção da aprendizagem. A interação entre os conhecimentos apreendidos deve torná-los significativos às práticas diárias dos educandos e permitir que os conteúdos constituam uma rede integradora entre os conceitos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento e as estratégias de investigação da realidade.

O equilíbrio entre o tempo escolar e o tempo pedagógico, para um currículo integrador e emancipador, é especialmente relevante na EJA. De fato, é preciso atender aos interesses e às necessidades de pessoas que já têm um determinado conhecimento socialmente construído, com tempos próprios de aprendizagem e que participam do mundo do trabalho e, por isso, requerem metodologias específicas para alcançar seus objetivos.

Considerando os três eixos articuladores que fundamentam as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, as orientações metodológicas estão 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. O currículo deve ter forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o educando se encontra, em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento.

O conhecimento produzido pela humanidade resulta da ação intencional sobre a natureza para transformá-la e adequá-la às necessidades geradas nas relações sociais. Nesse processo, os seres humanos constroem sua segunda natureza, simbólica e cultural, diferenciando-se das demais espécies à medida que se tornam capazes de criar e recriar a própria existência, desenvolver idéias e sistemas simbólicos complexos, como por exemplo a linguagem, elaborar o pensamento, a atividade reflexiva e a consciência de si mesmos como seres racionais e sociais.

Historicamente, a sociedade humana produziu inúmeros saberes, desenvolveu formas diferenciadas de organização das relações de trabalho, inventou técnicas e meios para a produção de sua base econômica, bem como construiu uma profícua gama de elementos simbólicos para significar toda a cultura produzida ao longo de sua trajetória.

Para Andery (1998), o ser humano atua sobre a natureza em função de suas necessidades e não se reduz ao imediatismo das situações com que se depara, ultrapassa limites e produz um conjunto de conhecimentos que, ao tornarem-se históricos, superam a simples sobrevivência individual. Esses conhecimentos produzidos são acumulados e ensinados de geração em geração, tornando-se elementos nucleares à cultura que, neste sentido, adquire o caráter de tradição.

Simultaneamente à tradição cultural, ensinada a cada geração com o objetivo de manter determinada forma de organização social, ocorre a reinvenção dessa tradição ou até mesmo a superação de conhecimentos anteriores. Isso ocorre à medida que o próprio conhecimento se torna mais complexo para responder a questões mais abrangentes ou específicas referentes à esfera social e ao controle sobre o meio natural. É assim que a história vai sendo produzida, não apenas em continuidade com as gerações anteriores, mas também como resultado das contradições e superações de cada sociedade e em cada temporalidade.

Para Cordioli (2003), a humanidade sempre buscou compreender e explicar a natureza e as formações sociais. Ao formular sua concepção de mundo, conforme o tempo/espaço em que vive, cada grupo social representa uma cultura singular. Portanto, o processo histórico deve ser visto como um tempo que provoca mudanças e permanências. Cada uma delas interfere de modo particular na subjetividade dos indivíduos, uma vez que participam de modos diferenciados de sua cultura. De fato, são inúmeros os papéis vividos e internalizados pelos sujeitos nas interações sociais, muitos deles relacionados ao lugar que cada um ocupa no contexto das relações de trabalho, gênero, étnicas, culturais, geracionais, religiosas, entre outras.

No caso da sociedade capitalista, a intensa exclusão social, em diferentes níveis, está atrelada à divisão social e técnica do trabalho coletivo, cuja apropriação privada também é resultado dessa sociedade. Eis a origem da alienação do trabalhador, não apenas dos resultados de seu trabalho, como também do conhecimento relativo à produção.

Para uma educação comprometida com a formação do ser humano, essa problemática é especialmente desafiadora, uma vez que exige da escola a tomada de posição frente à desigualdade estrutural da sociedade, no sentido de uma ação pedagógica voltada à superação desse caráter excludente.

A escola tem importante papel na socialização do conhecimento, processo este que deve ser desenvolvido em conjunto por educandos e educadores em sua tentativa de responder aos desafios de sua realidade e de lutar por uma sociedade igualitária. De acordo com Moreira (1994), para a escola convergem múltiplos saberes e nela é possível ampliar a leitura de mundo dos educandos, pela mediação entre os conhecimentos e os indivíduos, favorecendo assim o acesso à cultura e a elaboração de saberes pelos próprios sujeitos da prática educativa.

Os educandos da EJA trazem consigo um legado cultural – conhecimentos construídos a partir do senso comum e um saber popular, não-científico, constituído no cotidiano, em suas relações com o outro e com o meio – os quais devem ser considerados na dialogicidade das práticas educativas. Portanto, o trabalho dos educadores da EJA é buscar de modo contínuo o conhecimento que dialogue com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica.

Para que a escola possa reorganizar o conhecimento originário na cultura vivida e dar significado ao conhecimento escolar, o ponto de partida deve ser a experiência dos sujeitos envolvidos. Conforme Freire (1996, p. 38) a educação emancipatória valoriza o “saber de experiência feito”, o saber popular, e parte dele para a construção de um saber que ajude homens e mulheres na formação de sua consciência política.

O conhecimento tem múltiplas naturezas. Mesmo separadas por suas especificidades, elas são interligadas e formam uma rede de significados (CRUZ, 1993, p. 20). De forma didática, esse autor destaca as naturezas política, econômica, científica e ético-social do conhecimento, e o sentido que devem adquirir numa prática pedagógica emancipadora:

- *política*: cuja tarefa é levar à reflexão para desvelar a realidade e os mecanismos discriminatórios e excludentes e vivenciar, por meio de diálogos, debates, discussões, o incentivo a tomada de posições;
- *econômica*: que tem um papel forte na sociedade, porque rege leis e consegue impô-las aos outros;
- *científica*: em que o avanço científico e tecnológico tem implicações significativas nos padrões culturais, nas relações sociais, na reorganização do mundo do trabalho, e por efeito, nas concepções e práticas de educação que devem se comprometer, cada vez mais, com o acesso ao conhecimento;
- *ético-social*: como a dimensão de valores que necessitam ser, constantemente, problematizados, dada sua condição histórico-cultural.

O conhecimento socializado no espaço escolar deve oportunizar condições ao educando de ser cidadão, deve também valorizar sua cultura de referência, acrescentar-lhes novos conhecimentos, de modo que se tornem “autônomos intelectual e moralmente, capazes de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vivem de forma crítica e reflexiva, impondo autonomia às suas próprias ações” (SILVA, 2003, p.1).

A socialização do conhecimento, por meio da escolarização, passa a ser, nesse projeto formativo, um desafio curricular frente à seleção da cultura, uma vez que se pretende oferecer aos educandos saberes que lhes permitirão uma participação mais consciente e crítica na sociedade. Quais saberes favorecem tal leitura ampliada? Esta passa a ser a pergunta central ao currículo e a que se desdobra na questão dos critérios para a seleção da cultura, no interior do currículo da Educação de Jovens e Adultos. É necessário construir uma escola que valorize a cultura de referência de seus educandos.

O **primeiro critério** para selecionar os conteúdos e as práticas educativas é dar relevância aos saberes escolares frente à experiência social construída historicamente.

A escola necessita perguntar-se sobre a procedência e importância dos saberes por ela mediatizados e, ao mesmo tempo, avaliar sobre as possibilidades dos saberes transpostos didaticamente para as situações escolares repercutirem no contexto social mais amplo, uma vez que é próprio do processo educativo reelaborar, de modo singular, o saber já constituído.

Os conhecimentos escolares necessários a uma educação de qualidade devem possibilitar ao educando(a) tanto bom desempenho no mundo imediato como análise e a transcendência das tradições culturais do(a) aluno(a). Cabe destacar, no entanto, que definições de relevância que restringem as pessoas às suas origens são equivocadas. 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 (MOREIRA, 2003, p.20).

O segundo critério para a seleção dos saberes e das práticas pedagógicas tem a ver com os processos de ensino e aprendizagem, mediatizados pela ação docente junto aos educandos. Tais processos devem enfatizar o pensar e promover a interação entre os saberes docentes e discentes na busca de conteúdos significativos. A atividade escolar possui maior valor pedagógico se estiver associada ao pensamento reflexivo. O educador deve perceber o que o educando sabe e o que precisa saber, conhecendo-o no conjunto: profissão, religião, desejos, anseios, características e ideologias, por meio do diálogo e da observação permanentes.

O terceiro critério refere-se à organização do processo ensino-aprendizagem, dando ênfase às atividades que permitem integrar os diferentes saberes. Estas devem estar fundamentadas em valores éticos, favorecer o acesso às diversas manifestações culturais, articular as situações relacionadas na prática escolar com a prática social, além de privilegiar uma diversidade de ações (experiências, projetos etc.) integradas entre as disciplinas escolares, a partir de um quadro conceitual (categorias, idéias etc.) e um quadro instrumental (aula expositiva, pesquisa etc.), a fim de tornar vivos e significativos os conteúdos selecionados.

O quarto critério para a seleção de conteúdos e práticas refere-se às possibilidades de articular singularidade e totalidade no processo de conhecimento vivenciado pelos educandos. Os conteúdos selecionados devem refletir os amplos aspectos da cultura, tanto do passado quanto do presente, assim como as possibilidades futuras, identificando mudanças e permanências inerentes ao processo de conhecimento na sua relação com o contexto social.

Considera-se que tais conteúdos são essenciais porque transcendem o contexto particular dos educandos e lhes assegura acesso ao conhecimento em termos políticos, econômicos, científicos, ético-sociais, dentre outros, o que contribui para a formação da consciência histórica e política dos educandos.

Nessa forma de organização curricular, as metodologias são um meio e não um fim para se efetivar o processo educativo. É preciso que essas práticas metodológicas sejam flexíveis, com procedimentos que possam ser alterados, adaptados às especificidades da comunidade escolar.

Para Freire (1996), a necessidade de uma pedagogia libertadora implica superar uma tradição pedagógica mecanicista e apolítica do processo de conhecimento na escola, uma vez que percebe e valoriza as diversidades culturais dos educandos como parte integrante do processo educativo.

A atuação do educador da EJA é fundamental para que os educandos percebam que o conhecimento tem a ver com o seu contexto de vida, que é repleto de significação. Os docentes se comprometem, assim, com uma metodologia de ensino que favorece uma relação dialética entre sujeito-realidade-sujeito. Se esta relação dialética com o conhecimento for de fato significativa, então as metodologias escolhidas foram adequadas.

Desse modo, é possível perceber que as metodologias de ensino, relativas à atividade docente e ao modo de organização/estruturação do currículo prescrito, desempenham importante papel para o êxito do processo ensino-aprendizagem.

Esse êxito será tanto maior quanto o espaço escolar estiver entendido e vivido de modo democrático e comprometido com a superação de preconceitos e desigualdades, com diálogo entre grupos sociais diversos e, sobretudo, tendo o interesse coletivo como valor fundamental.

Nas considerações ora apresentadas, propõe-se a organização de um modelo pedagógico próprio para esta modalidade de ensino da Educação Básica, que propicie condições adequadas para a satisfação das necessidades de aprendizagem dos educandos nas suas especificidades, tendo em vista que a seleção de conteúdos e as respectivas metodologias para o seu desenvolvimento representam um ato político, pedagógico e social.

7 AVALIAÇÃO

No tocante à avaliação, a história da educação no Brasil salienta um quadro em que muitos são excluídos, alguns nem chegam a participar do processo educativo e há outros tantos que, por falta de adaptação ou metodologias adequadas, desistem e engrossam as filas dos marginalizados socialmente.

Este sistema avaliativo, de caráter excludente, seletivo e classificatório, tem origem nas concepções trazidas pelos jesuítas nos séculos XVI e XVII, e foi consolidado ao longo do tempo, permanecendo até hoje na prática de muitas escolas. Apesar das mudanças sofridas no decurso da história, o tradicional sistema de avaliação está centrado no professor como controlador do processo. Enfatiza provas e exames em ocasiões solenes, marcadas pela constituição de bancas examinadoras, adotadas como disciplinamento social dos educandos.

Conforme Comênio, em Luckesi (2000, p. 75) “o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos às atividades escolares”. Além disso afirma que, a educação deve ser o centro da ação do professor e os exames devem ser usados como meios de estimular o trabalho intelectual da aprendizagem dos educandos. Justifica-se, assim, a atitude autoritária frente à avaliação, que enfatiza a aprendizagem centrada na memorização.

Por meio da escola, a sociedade burguesa reforça e aprimora os mecanismos de manutenção do seu *status quo*, utilizando instrumentos de controle com o objetivo de provocar o medo e a subserviência, os quais operarão decisivamente na formação da personalidade dos educandos. Esse modelo avaliativo conservador, em essência, é mantido na pedagogia positivista, que garante a permanência da hierarquização do poder, acompanhando as reformas de ensino do primeiro período republicano em nosso país.

O movimento escolanovista lança um novo olhar sobre a avaliação, apoiado na psicologia, na sociologia e na antropologia. Usa uma nova retórica que dá ênfase às diferenças individuais dos educandos pela auto-avaliação. Contudo, permanece a palavra final do professor no processo avaliativo, provocando poucas mudanças no modelo vigente.

Na transmissão do conhecimento e no princípio do rendimento, a pedagogia tecnicista está orientada pela visão técnica da racionalidade econômica e empresarial, funcionando como modeladora do comportamento humano por meio de técnicas específicas. Assumindo caráter disciplinador, não somente da conduta social, como da cognitiva, subtraindo do professor o domínio absoluto sobre a tomada de decisões, logo, a instituição, por meio de seus grupos dirigentes e/ou representantes, passa a construir o processo avaliativo. Pressupõe a equidade social que o próprio modelo liberal vigente não permite que se concretize, estabelecendo regras unificadas para a aplicação dos procedimentos avaliativos.

O modelo social brasileiro, voltado para atender as necessidades do capital é, na sua essência, seletivo e excludente. A escola, inserida nesse modelo, pouco avalia a aprendizagem, mas examina, pontua e classifica.

Para Luckesi (2000, p. 18), a “pedagogia de exames” nos cursos não auxilia na aprendizagem dos educandos, pois, em termos psicológicos, desenvolve personalidades submissas e, sociologicamente, reproduz os interesses da sociedade de classes, na medida em que seleciona e classifica os estudantes.

No contexto de uma cultura avaliativa classificatória e excludente, faz-se necessário repensar no discurso de uma “escola libertadora”, se tal concepção está contemplada na prática; ou seja, se a escola ainda reúne os conselhos de classe com o único objetivo de aprovar e reprovar educandos, se as provas são feitas para medição e atribuição de notas, se privilegiam apenas a memorização. O processo avaliativo que a escola pratica deve estar fundamentado em uma concepção teórica que a comunidade escolar compreenda e o tenha claro, para não dicotomizar discurso e prática.

Mudar a forma de avaliação pressupõe mudar também a relação ensino-aprendizagem e a relação educador-educando, tendo em vista que esta mudança, para muitos, pressupõe a perda de poder. Os educadores que ainda estão presos a essas concepções e usam a coerção, por meio da avaliação, confundem o silêncio e a submissão do educando com aprendizagem e reforçam a permanência de uma sociedade excludente e seletiva.

Vasconcelos (1993, p. 45) instiga a repensar o fazer pedagógico, ao afirmar que as “novas idéias abrem possibilidades de mudanças, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática”.

Por isso, é preciso construir uma cultura avaliativa que propicie à escola questionar o seu papel e comprometer-se com a construção e socialização de um conhecimento emancipatório.

A avaliação é um meio e não um fim em si. É um processo contínuo, diagnóstico, dialético e deve ser tratada como integrante das relações de ensino-aprendizagem.

Para Luckesi (2000), a avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar o educador e o educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de estar na vida.

Na relação dialética presente na avaliação, o educando confronta-se com o objeto do conhecimento que o levará à participação ativa, valorizando o fazer e o refletir. Assim, o erro no processo de ensino e aprendizagem assume caráter mediador, permitindo tanto ao educando como ao educador reverem os caminhos para compreender e agir sobre o conhecimento, sendo um ponto de partida para o avanço na investigação e suporte para a internalização.

O erro serve para direcionar a prática pedagógica, como diagnóstico que permite a percepção do conhecimento construído. Com isso, descaracteriza-se o processo de controle como instrumento de aprovação ou reprovação. Por outro lado, o acerto desencadeia no educando ações que sinalizam possibilidades de superação dos saberes apropriados para novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, é necessário repensar os instrumentos de avaliação, reavaliá-los e ressignificá-los para que, de fato, possam atingir seus objetivos; ou seja, que tenham significado para o educando, que não exijam somente memorização ou conteúdo específico para uma prova, que sejam reflexivos, relacionais e compreensíveis.

Os saberes e a cultura do educando devem ser respeitados como ponto de partida real, realizando a avaliação a partir das experiências acumuladas e das transformações que marcaram o seu trajeto educativo. A avaliação será significativa se estiver voltada para a autonomia dos educandos.

A avaliação implica o coletivo da escola e possibilita a indicação de caminhos mais adequados e satisfatórios para a ação pedagógica. Em outras palavras, a avaliação não pode ser um mecanismo para classificar, excluir ou promover o aluno, mas um parâmetro da práxis pedagógica que toma os erros e os acertos como elementos sinalizadores para o seu replanejamento.

Assim, a prática avaliativa deve superar o autoritarismo, o conteudismo e o ato de avaliar como objeto de punição, estabelecendo-se uma nova perspectiva, marcada pela autonomia do educando. Como afirma Vasconcelos:

O professor que quer superar o problema da avaliação precisa, a partir de uma auto-crítica: abrir mão do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe faculta, lhe autoriza; rever a metodologia do trabalho em sala de aula; redimensionar o uso da avaliação (tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo); alterar a postura diante dos resultados da avaliação; criar uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e aos pais (VASCONCELOS, 1994, p.54).

A avaliação não pode ser um processo meramente técnico; exige o domínio de conhecimentos e técnicas com o uso, dentre outros, de critérios claros e objetivos.

Cada vez mais, o sistema educacional deve estar orientado para ser agente concretizador de mudanças comprometidas com os interesses das classes populares, as quais buscam uma progressiva autonomia com participação, especialmente para que se reduza a exclusão social.

Refletir sobre a prática de avaliação atual requer um olhar crítico e uma projeção de metas definidas pela comunidade escolar, conforme um processo gradual de mudanças que tenham como fim o aperfeiçoamento da avaliação escolar, devendo se respeitar os tempos individuais e a cultura de cada educando para que, com isso, ele seja sujeito nas relações sociais. Essa expectativa de reformular a prática de fato e de direito implica algumas reflexões no tocante ao que se tem e ao que se almeja conseguir.

Pautados no princípio da educação que valoriza a diversidade e reconhece as diferenças, o processo avaliativo como parte integrante da práxis pedagógica deve estar voltado para atender as necessidades dos educandos, considerando o seu perfil e a função social da EJA, isto é, o seu papel na formação da cidadania e na construção da autonomia.

8 REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**. ano XVII, n. 56, dez. 1996.

AMARAL, Wagner Roberto. **A política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná**: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des) compassos. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Marília.

ANDERY, Maria Amália. Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje. In: ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC. 1998. p.11-18 e p.435-446.

ARROYO, Miguel Gonzáles. 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.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAAB, n. 11, abr. 2001.

BEISEGEL, Celso R. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3.ed. São Paulo : Ática, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para uma política nacional de educação de jovens e adultos**. Cadernos de Educação Básica. Brasília, 1994.

- BRASIL. Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. Volume 1. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília :MEC : INEP, s.d.
- BRANDÃO, Zaia et alii. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1983.
- CELEPAR. Companhia de Informática do Paraná. **Sistema de administração da educação**. Curitiba, Dezembro, 2004.
- COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro : Typ. Jornal do Comércio, 1933, p.190.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação n. 016 de 8 de dezembro de 1995. Normas para o funcionamento dos CES/NAES. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 1995.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 01 de 12 de novembro de 1996. Projeto de reestruturação dos cursos de 1º e 2º graus supletivo. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 1996.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação n. 10 de 4 de dezembro de 1996. Proposta curricular, em caráter experimental para os cursos supletivos de 1º e 2º graus. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 1996.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação n. 12 de 3 de setembro de 1999. Normas para a educação de jovens e adultos. Revogada pela Deliberação 08/2000 de 15/12/2000. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 1999.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação n. 08 de 15 de dezembro de 2000. Estabelece normas para a educação de jovens e adultos - ensino fundamental e médio. Conselheiro: Orlando Bogo. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 20 dez. 2000.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação n. 05 de 04 de setembro de 2002. Dispõe sobre o funcionamento de cursos de educação à distância de educação de jovens e adultos no estado do Paraná. Relator: Teófilo Bacha Filho. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 2002.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 01 de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Presidente: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2000.
- CORDIOLLI, Marcos. **Saber e conhecimento: um contraste necessário na formulação das propostas curriculares, na organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: 2003. Texto Inédito.

- CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Educação libertadora participação e justiça. In: **Revista de Educação AEC**, Brasília, n.87, 1993.
- FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 6.ed. São Paulo : Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30.ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo avaliar a aprendizagem? **Pátio, Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Artmed, ano III, n.12, fev./abr. 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MONLEVADE, João A.; SILVA, M.A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília : Idéa, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flávio. **Escola, currículo e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1994.
- MOREIRA, Antonio Flávio. 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.
- PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Estudos temáticos para o plano estadual de educação do Paraná: resultados do I Seminário Integrador – versão preliminar**. Curitiba, 2004.
- SACRISTÀN, José Gimeno. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.34-56.
- SACRISTÀN, José Gimeno. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.58-73.
- SACRISTÀN, José Gimeno. O currículo como confluência de práticas: uma reflexão sobre a prática. In: SACRISTÀN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 101-106.
- SACRISTÀN, José Gimeno. A escolarização transforma-se em uma característica antropológica das sociedades complexas. In: SACRISTÀN, José Gimeno. **A educação obrigatória**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 35-55.
- SHIROMA, E.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.
- SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir teoria crítica da sociedade. **Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n.17, 2001, p. 111-123.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como política cultural: Henry Giroux.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.51-76.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e cultura como práticas de significação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000A, p. 3-25.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b, p. 77-81.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília: Unicef/Brasil, 1991.

VASCONCELOS, Celso. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. **Cadernos pedagógicos do Libertad**, n.3, São Paulo, Libertad, 14. ed., 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Culturas e currículo.** Texto apresentado no curso de extensão Teoria e Prática da Avaliação Escolar, promovido pela UFRGS, para o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais, na EAF de Sertão, 1995.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Educação de jovens e adultos na empresa:** “novos” e “velhos” olhares se entrecruzam – um estudo de caso de uma empresa metal mecânica que oferece escolarização básica para os seus trabalhadores. 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.