

ESTUDO DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DO MEC PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CAMARGO, Janira Siqueira – UEM/DTP - <janirascamargo@gmail.com>
Da COSTA, Leila Pessôa – UEM/DTP – lpcoستا@uem.br

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, proposto pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, bem como, as Diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR no projeto para a Educação de Jovens e Adultos. Com isso, busca-se verificar os princípios metodológicos norteadores de tais propostas a fim de estabelecer suas convergências e divergências e sua real contribuição com vistas à cidadania plena.

Palavras-chave: Educação, Educação de Jovens e Adultos; Diretrizes Curriculares; Políticas Públicas.

ABSTRACT: The objective of this work is to analyze the National Curricular Referencial of Young people and Adults Education, proposed by the Ministry of Education and Culture - MEC, as well as the policy established by the Secretary of Education of the State of Paraná - SEED/PR on the Young people and Adults Education project. Thus, it purposes to verify the methodological principles wich guide such proposals in order to establish its convergences and divergences and its real contribution to the citizenship

Keywords: Education, Young Education of e Adult; Curricular lines of direction; Public politics.

1 Introdução

A Constituição Federal de 1988 – estabelece que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família..." (BRASIL, 1988) e ainda, ensino fundamental obrigatório e gratuito com oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Por isso, em que pese retomarmos o discurso já tão alardeado acerca do tema, a educação de jovens e adultos – EJA além de constituir um direito subjetivo e inalienável, é também a possibilidade de darmos um passo significativo na construção de um espaço em que se instale a democracia. Segundo Rios (2001, p. 118), “a relação entre cidadania e democracia explicita-se também no fato de que ambas são processos. O empenho coletivo deve se dar na direção de uma democratização, assim como de uma construção constante da cidadania”.

Contudo, para além do direito já expresso e do dever da sociedade em geral e em particular das instituições que diretamente assumem e se comprometem com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, se faz necessário repensar esse segmento da educação, não só como educação compensatória, mas como um segmento da educação que busca a equidade necessária ao desenvolvimento da cidadania.

Assim, o projeto ora relatado tem como objetivo analisar o Referencial Curricular Nacional para a EJA – RCN/EJA, proposto pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, bem como, as Diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR no projeto para a EJA – DCE/EJA, a fim de verificando os princípios metodológicos norteadores de tais propostas estabelecer suas convergências e divergências e sua real contribuição com vistas à cidadania plena.

2 A Educação de Jovens e Adultos – EJA

Durante muito tempo a EJA ocupou uma posição secundária no discurso educacional, desconsiderando-se sua complexidade, particularidades e singularidades. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - Lei nº. 9394/96 foi integrada a uma política nacional de alfabetização com vistas à inclusão social. A lei afirma em seus artigos 1º. e 37 que “§ 1º. Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (...) § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar seus estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996).

O Relatório de Desenvolvimento Juvenil da UNESCO de 2003, ao abordar o tema do analfabetismo no Brasil, demonstra as desigualdades verificadas a partir dos dados coletados, apontando que na faixa dos 15 aos 24 anos, as taxas de analfabetismo são, vias de regra, visivelmente maiores entre pretos/pardos do que entre brancos no Brasil em geral e, em particular, nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste (WASELFISZ, 2004).

As estatísticas oficiais sobre a escolarização da população brasileira na atualidade evidenciam que, “na faixa dos 7 aos 14 anos, o acesso à escola está praticamente

universalizado (96,5%), incluindo as áreas rurais, onde 94,7% das crianças freqüentam alguma instituição de ensino” (WASELFISZ, 2004, p. 13). Analisando a situação dos jovens do Brasil entre 15 a 24 anos, o otimismo decresce, uma vez que os percentuais dos que freqüentam a escola é inferior a 50% na maior parte dos Estados brasileiros. A freqüência à escola diminui com o aumento da faixa etária.

Tendo em vista estes dados, o MEC traçou, a partir da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA – DCN/EJA para nortear a criação e implementação de programas voltados para este nível de ensino em todos os Estados, visto que, a escolarização regular da população brasileira é ainda um entrave a ser superado, conforme aponta o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB:

a média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. (BRASIL, 2000, p.4)

Sabemos que o analfabetismo impede o acesso a benefícios sociais, dificultando a inclusão social, pois, de acordo com Freire (1976), o analfabetismo gera a dificuldade para o exercício pleno da cidadania, uma vez que sujeitos analfabetos são discriminados e marginalizados pela sociedade letrada.

A partir das DCN/EJA, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED/PR, lança, em 2006, as Diretrizes Curriculares Estaduais para a EJA – DCE/EJA, com vistas a estabelecer parâmetros de oferta de EJA de maneira padronizada no território paranaense.

3 A proposta do MEC

No Parecer 11/2000-CNE/CEB há referência a duas funções distintas da EJA, que substituem o conceito de função reparadora há tanto tempo empregado para esse segmento, a saber:

a **função reparadora** da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei,

ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000, p. 9, grifos nossos)

Ainda nesse parecer, a EJA é vista como uma possibilidade de cidadania, garantindo que “a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (BRASIL, 2000, p. 10). Para além das funções reparadora e equalizadora, a EJA, busca também sua **função qualificadora** como função permanente ao “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” (BRASIL, 2000, p. 11).

Mais do que uma função, a Educação de Jovens e Adultos assume papel fundamental, pois o parecer considera em sua concepção o caráter de incompletude do ser humano:

cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares . Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 11)

Percebe-se, desta forma, que o governo busca assegurar a possibilidade a todos os que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos essa oportunidade, articulando-se com estados, municípios e sociedade civil organizada. No entanto, o discurso educacional formaliza a ideologia e esta, por sua vez, não pode existir fora do discurso. Analisar o sentido de um discurso está em identificá-lo, o que é absolutamente subjetivo e que, para outros poderem reconhecer um sentido neste contexto, é fundamental que esta subjetividade seja compartilhada.

Segundo Pais (1984), “os universos de discursos, são ditos sociais, porque, embora tenham, como é evidente, emissor e receptor individuais, caracterizam-se por enunciados e

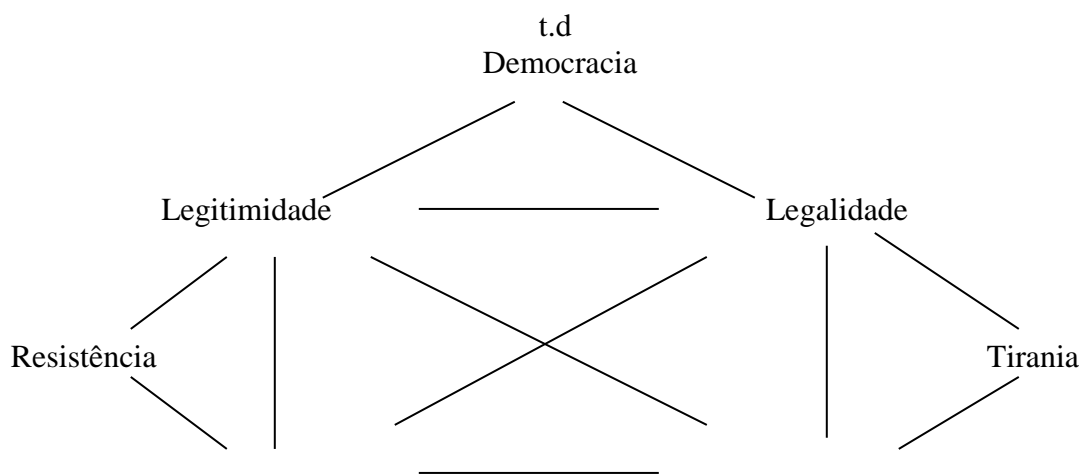
enunciatários coletivos, ou seja, um grupo ou segmento social”. Observa ainda, “que os universos de discursos sociais não literários, sempre sustentados por grupos ou segmentos sociais que, através deles, se sustentam, caracterizam-se por **estruturas de poder** próprias, mecanismos de **argumentação/verificação** específicos, processos de **manipulação** peculiares, **relações inter-subjetivas** e **espaços temporais de enunciação e enunciado** igualmente específicos” (PAIS, 1984, grifos do autor).

Se fizermos uma análise das relações de interdiscursividade e intradiscursividade nos discursos manifestados que integram o universo do discurso político educacional, poderemos examinar o sistema de valores da sociedade atual. Diante de um quadro de desigualdades sociais no Brasil, Prados (2001) aponta que “o discurso político-educacional manifesta-se através de outros universos de discurso como o da cidadania, da democracia, da vontade política, caracterizando-se, assim, as relações que se mantêm entre tais discursos”.

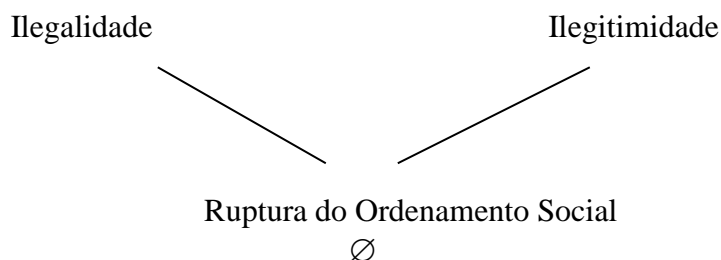
Utilizando-se a lógica dialética das modalidades transfrásticas da Sociosemiótica e Semiótica das Culturas como instrumento de análise, é possível formalizar alguns microsistemas de valores a partir da seleção de metatermos¹ para a elaboração de alguns “octógonos semióticos” compatíveis com as leituras dos textos oficiais (PAIS, 1993).

Os conceitos apontados nas diretrizes nos autorizam a leitura do universo de discurso da Democracia de acordo com o esquema:

Figura 1: Universo do Discurso da Democracia



¹ “no sentido epistemológico e que, por isso mesmo, os lexemas selecionados são metatermos, tem um significado especializado (abstração), nem sempre correspondente ao do ‘senso comum’” (PAIS, 1998, p.xx).



Fonte: PAIS, 1993, p. 329.

O conceito de **legalidade** deve estar articulado ao de **legitimidade**, que, por sua vez, deve estar articulado à ética e à vontade política. É legal e legítimo o direito dos cidadãos à educação numa sociedade democrática, mas esta legalidade se torna ilegítima na medida em que nega de fato esse direito. Ao estabelecê-lo percebemos a ética e a vontade política atrelada ao cenário no qual as economias mundiais são cada vez mais competitivas e que, em nome da democratização do ensino, buscam um espaço nesse novo contexto da globalização capitalista neoliberal, assim como nos aponta Torres (2008, s.p.):

Além disso, educação de adultos pode também ser vista como uma forma do governo ganhar legitimidade, no contexto de sociedades cada vez mais ingovernáveis e pluralísticas. Nesse sentido, educação de adultos poderia ser considerada como instrumento de promoção de participação simbólica no sistema político. Ou seja, poderia ser vista como parte de uma estratégia de legitimação compensatória, inclusive valendo-se da experiência acadêmica para planejamento, participação, e, por último, apoio do sistema judicial (legalização da política educacional) na constituição de uma ordem social afetada pela crise de legitimidade.

4 A proposta do Paraná

A EJA no Estado do Paraná está formalizada nas Deliberações nº 08/00, 07/01e 09/01, do Conselho Estadual de Educação. A Deliberação 07/01 aponta que a manutenção da oferta da EJA está em mãos exclusivas do Poder Público, considerando que o “ensino supletivo” é um “dever precípua do Poder Público com relação aos cidadãos” (PARANÁ, 2001).

A Deliberação 09/01, em consonância com a legislação Federal, estabelece que:

Artigo 1º. A Educação de Jovens e Adultos destina-se àqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio na idade própria ou não tiveram a possibilidade de continuar esses estudos.

Parágrafo único. O Sistema Estadual de Ensino do Paraná deverá assegurar, gratuitamente, aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas.

Artigo 2º. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no sistema estadual de ensino, será ofertada mediante cursos e exames supletivos no nível do ensino fundamental e médio, organizados nos termos desta Deliberação.

Artigo 3º. Na organização dos cursos e exames supletivos, atender-se-á obrigatoriamente:

I - os princípios e as diretrizes que norteiam a educação nacional;

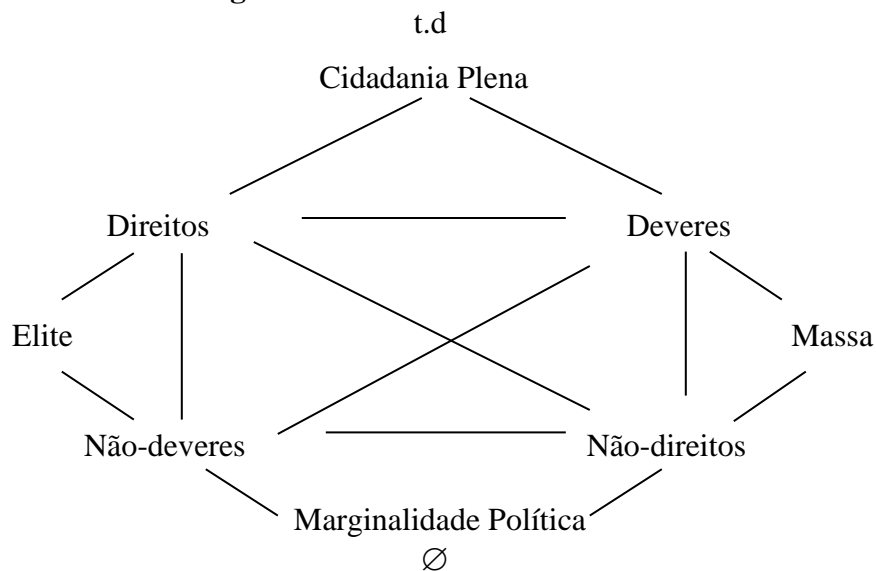
II - os conteúdos mínimos da base nacional comum;

III - a adequação da proposta pedagógica às peculiaridades institucionais e de sua clientela. (PARANÁ, 2001)

Considerando que o Ensino Fundamental é dever do Estado e direito do cidadão, temos na dêixis negativa, um Estado que manifesta sua tirania, na medida em que não legitima o que retoricamente se propõe e tem na EJA uma forma de resgatar seu compromisso frente à massa dos excluídos.

É possível formalizar os valores do universo de discurso da Cidadania Plena (PAIS, 1998) no qual direitos e deveres se sustentam, como contrários, numa tensão dialética; o contrário de direitos é não-direitos; o contraditório de deveres é não-deveres. Daí resultam quatro termos complexos, designados, é necessário lembrar, por metatermos: elite (direito x não-deveres); massa (deveres x não-direitos); cidadania plena (direitos x deveres); marginalidade social e política (não-direitos e não-deveres). Esquemáticamente, temos:

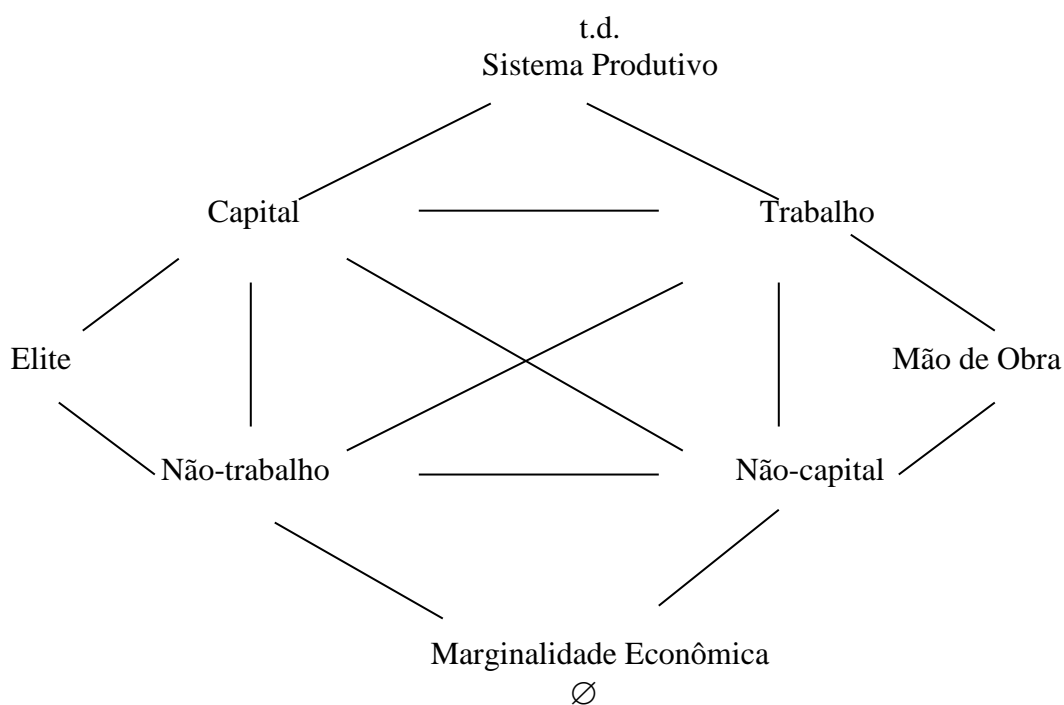
Figura 2: Universo do Discurso da Cidadania Plena



Fonte: PAIS, 1993.

Considerando que 31,5% dos brasileiros com 50 anos ou mais, não foram alfabetizados nas últimas décadas, temos um contingente bastante grande de pessoas que permanecem na marginalidade política e cultural. É evidente que a organização social do sistema educacional está estreitamente veiculada ao sistema econômico vigente. Numa análise mais cuidadosa desse discurso, é possível formalizar os valores do universo de discurso do Sistema Produtivo em outro modelo proposto por Pais (1993):

Figura 3: Universo do Discurso do Sistema Produtivo



Fonte: PAIS, 1993, p. 621.

Segundo essa leitura, reconhece-se que o esforço na ampliação e na condução das massas à educação, deve-se à **qualificação para o trabalho**, ou seja, preparação de mão de obra para uma sociedade que impõe novas regras econômicas que delineiam um novo perfil de trabalhador, tendo em vista o processo de globalização.

Assim, a EJA tal e qual está organizada no Estado do Paraná, demonstra um “esforço” do sistema para resgatar o ônus da marginalidade política, econômica e cultural,

tendo como preocupação não romper o Ordenamento Social, garantindo, no entanto, os privilégios da elite.

5 Algumas considerações

O acesso à educação básica, hoje direito constitucional, foi um dos motes de inúmeras políticas públicas seguido pelo esforço da permanência e ampliação do número de anos de escolarização do país. Contudo, apesar de permanecerem por anos seguidos na escola, não houve um fluxo contínuo que garantisse de fato o processo de escolarização da população. Inúmeros projetos foram implantados para solucionar o problema: uma escola que não possibilitou o acesso ao conhecimento básico aos seus alunos.

Entretanto, os dados do analfabetismo no Brasil apontam que há ainda um grande caminho a percorrer. No estado do Paraná, o Censo de 2000, realizado pelo IBGE, aponta que havia 649.705 pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas, o que representava 9,53 % de todas as pessoas nesta faixa etária. Assim, em 2004 é lançado o Programa Paraná Alfabetizado, que tem como meta a superação do analfabetismo, no sentido de “resgatar a dívida histórica da sociedade paranaense para com aquelas pessoas jovens, adultas ou idosas que não tiveram acesso à escolarização e/ou não possuem o domínio da escrita e da leitura” (PARANÁ, 2004).

A partir do exposto, podemos perceber que estamos bastante distantes da função equalizadora da EJA e que a legislação que a rege em geral parte do princípio de que a sua organização pedagógica se volta para quem, ou não teve acesso, ou não pode continuar seus estudos regulares e ainda, nos remete à concepção compensatória – que com toda certeza é a necessidade maior atual, face os dados estatísticos apresentados. Desta maneira, a função qualificadora da EJA não se concretiza, na medida em que ainda cumpre a função reparadora.

Cabe-nos investigar, qual o papel que o professor da EJA, no estado do Paraná tem desempenhado frente à concepção equalizadora desse segmento e se caminhamos para/na busca de uma formação integral que sirva de instrumento para o exercício da cidadania.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei no. 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer no. 11/2000** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – CNE/CEB. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

DA COSTA, Leila Pessôa. *Para uma análise na mediação do professor no processo de aprendizagem da leitura e da escrita*. Tese de Mestrado, UBC, 2002.

PAIS, C. T. Aspectos de uma tipologia dos universos de discurso. In: **Revista Brasileira de Lingüística**. São Paulo: Global, 1984, v. 7.

PAIS, C.T. - *Conditons sémantico-syntaxiques et sémiotiques de la productivité systémique, lexicale et discursive*. Doctorat d'État ès-Lettres et Sciences Humaines. Directeur de Recherche: Bernard Pottier (Paris, Université de Paris-Sorbonne (Paris-IV), Lille, Atelier National de Reproduction des Thèses), 761 p., 1993.

PAIS, C. T. Sociossemiótica, semiótica da cultura e processo histórico: liberdade, civilização e desenvolvimento. In: **Anais do VI encontro nacional da ANPOLL**. Porto Alegre: ANPOLL, 1998.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação no. 07/2001**. Curitiba: 2001.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação no. 09/2001**. Curitiba: 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Paraná Alfabetizado**. Curitiba: 2004.

PRADOS, R. M. N. Dos sistemas de valores e visão de mundo do brasileiro: análise de um texto sobre educação e desenvolvimento cultural. In: **Revista Brasileira de Lingüística**. São Paulo: Plêiade, 2001, ano 27, v.11, n.1.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

TORRES, C. A. Política para educação de adultos e globalização. In: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/torres.pdf>. Acessado em 14/08/2008

WASELFISZ, J. J. (coord.). **Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003**. Brasília: UNESCO, 2004.