

JAN | JUN | 2020 - VOL 3 - Nº 05



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

ISSN: 2595-6329

**Educação de Jovens e Adultos,
Currículo e Formação**



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos, Currículo e Formação

RIEJA, Salvador, v. 03, n. 05, p. 1-154, jan./jun. 2020

ISSN 2595-6329



Reitor: José Bites de Carvalho

Vice-Reitor: Marcelo Dávila

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretor(a): Adelaide Badaró

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

Coordenadora: Patrícia Lessa Santos Costa

Editora Geral e Científica

Tânia Regina Dantas (UNEB)

Editores Associados:

Maria de Lourdes Dionísio (U.Minho); Maria Hermínia F. Lage Laffin (UFSC); Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Grupo Gestor:

Antônio Amorim, Maria Hermínia Lage F. Laffin, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Maria de Lourdes Dionísio, Patrícia Santos Lessa, Elizeu Clementino de Souza, Alfredo R. Matta.

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Tânia Regina Dantas
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Antônio Amorim
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC)

Aída Monteiro
(Universidade Federal de Pernambuco-UFPE)

Alfredo R. Matta
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Leôncio Soares
(Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG)

Jacqueline Ventura
(Universidade Federal Fluminense-UFF)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
(Universidade Estadual do Pará-UEPA)

Sônia Maria C. Haracemiv
(Universidade Federal do Paraná-UFPR)

Sandra Aparecida Antonini Agne
(Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC)

Elizeu Clementino de Souza
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Marinaide de Freitas
(Universidade Federal de Alagoas-UFAL)

Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos
(Universidade Federal de Goiás-UFG)

Patrícia Lessa Santos Costa
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

José Jackson Reis dos Santos
(Universidade Estadual do Sudoeste Baiano-UESB)

Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRS)

Valdo Barcelos
(Universidade Federal de Santa Maria-UFSM)

Profa. Dra. Katia Siqueira de Freitas (Universidade Católica do Salvador-UCSal)

Conselheiros internacionais

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
(Universidade de Coimbra-UC)

Maria de Lourdes Trindade Dionísio
(Universidade do Minho-Portugal-UMINHO)

Núria Rajadell Pruggròs
(Universidade de Barcelona – Espanha-UB)

Antônio Castañede
(Universidade Pedagógica do México-UPM)

Maria Manoela Franco Esteves
(Universidade de Lisboa-UL)

Joan Rué Domingo
(Universidade Autônoma de Barcelona-UAB)

Apoio institucional: PPG/UNEB através do Edital PROEP-PÓS n. 032/2019

Coordenadores do n.4: Prof. Dr. Antonio Pereira (UNEB) e Prof.^a Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR) – **Tradução de inglês:** Agnaldo Pedro Santos Filho (UNEB) – **Tradução de espanhol:** José Veiga (UNEB/MPEJA) – **Capa:** Luís César Dantas – **Projeto Gráfico e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh – **Assessoria Técnica:** Maura Icléia C. Castro (UNEB) e Josélia Gracia de Cirqueira Souza (UNEB).

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Revista do Departamento de Educação – Campus I

Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação semestral temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedido de permuta, etc deve ser dirigida à:

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

Universidade do Estado da Bahia

Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos

Rua Silveira Martins, 255 – Cabula

41150-000 Salvador – Bahia – Brasil

Site da Revista RIEJA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

E-mail: revistarieja@uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 2018) - Salvador: UNEB, 2018 -

Periodicidade semestral

1. Educação de jovens e adultos I. Universidade do Estado da Bahia. II. Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos III. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Rua Silveira Martins, 2555- Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3117- 2200

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO

- 08 EDITORIAL**
Tânia Regina Dantas
- 14 APRESENTAÇÃO**
David Mallows; Graça dos Santos Costa; Patrícia Lessa Santos Costa
- 18 APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NO REINO UNIDO: A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA A CIDADANIA**
Qasir Shah
- 36 A EDUCAÇÃO PODE MUDAR A SOCIEDADE? CURRÍCULO, PEDAGOGIA FEMINISTA E EDUCAÇÃO DE ADULTOS**
Dr Bríd Connolly
- 48 EDUCAÇÃO, CULTURA POPULAR E TERRITÓRIO**
Isabel Redaño Andrés; Àngel Marzo Guarinos; Núria Lorenzo Ramírez
- 64 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**
Rodrigo Guedes de Araújo; Carla Liane Nascimento dos Santos; Samuel Hilcias Carvajal Ruiz
- 80 A TRAVESSIA “DO EJA” AO ENCCEJA: SERÁ O MERCADO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL O NOVO RUMO DA EJA NO BRASIL?**
Jaqueline Pereira Ventura; Francisco Gilson Oliveira
- 98 CURRÍCULO E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES E DESAFIOS**
Ana Célia Dantas Tanure; Graça dos Santos Costa
- 116 POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO EMANCIPATÓRIA: A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE EM PAUTA**
Arlete Ramos dos Santos; Valéria Prazeres dos Santos
- 132 O REFERENCIAL CURRICULAR “TEMPOS DE APRENDIZAGEM” SOB O OLHAR DOS DOCENTES DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR-BAHIA, GRE DE ITAPOÃ**
Daniela Menezes Teixeira; Patricia Lessa Santos Costa
- 151 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

CONTENTS

YOUTH AND ADULT EDUCATION, CURRICULUM AND FORMATION

- 10 FOREWORD**
Tânia Regina Dantas
- 14 PRESENTATION**
David Mallows; Graça dos Santos Costa; Patrícia Lessa Santos Costa
- 18 LIFELONG LEARNING IN THE UK: THE NEED FOR ADULT CITIZENSHIP EDUCATION**
Qasir Shah
- 36 CAN EDUCATION CHANGE SOCIETY? CURRICULUM, FEMINIST PEDAGOGY AND ADULT EDUCATION**
Dr Bríd Connolly
- 48 EDUCATION, POPULAR CULTURE AND TERRITORY**
Isabel Redaño Andrés; Ángel Marzo Guarinos; Núria Lorenzo Ramírez
- 64 REFLECTIONS ON POPULAR EDUCATION: A CASE STUDY ON YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) AND RURAL EDUCATION**
Rodrigo Guedes de Araújo; Carla Liane Nascimento dos Santos; Samuel Hilcias Carvajal Ruiz
- 80 THE CHANGING “FROM EJA” TO ENCCEJA: IS THE NON-FORMAL EDUCATION MARKET THE NEW DIRECTION FOR EJA IN BRAZIL?**
Jaqueline Pereira Ventura; Francisco Gilson Oliveira
- 98 CURRICULUM AND TRAINING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: TENSIONS AND CHALLENGES**
Ana Célia Dantas Tanure; Graça dos Santos Costa
- 116 FOR AN EMANCIPATORY RURAL EDUCATION: THE AGE-SERIES DISTORTION IN AT STAKE**
Arlete Ramos dos Santos; Valéria Prazeres dos Santos
- 132 THE CURRICULAR FRAMEWORK “TEMPOS DE APRENDIZAGEM”:
THE VIEW OF ART TEACHERS FROM THE MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM IN SALVADOR-BAHIA, GRE DE ITAPOÃ**
Daniela Menezes Teixeira; Patrícia Lessa Santos Costa

SUMARIO

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS, CURRÍCULO Y FORMACIÓN

- 12 EDITORIAL**
Tânia Regina Dantas
- 14 PRESENTACIÓN**
David Mallovs; Graça dos Santos Costa; Patrícia Lessa Santos Costa
- 18 APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN REINO UNIDO: LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA LA CIUDADANÍA**
Qasir Shah
- 36 ¿LA EDUCACIÓN PUEDE CAMBIAR LA SOCIEDAD? CURRÍCULO, PADAGOGÍA FEMINISTA Y EDUCACIÓN DE ADULTOS**
Dr Bríd Connolly
- 48 EDUCACIÓN, CULTURA POPULAR Y TERRITÓRIO**
Isabel Redaño Andrés; Àngel Marzo Guarinos; Núria Lorenzo Ramírez
- 64 REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN POPULAR: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EDUCACIÓN JUVENIL Y ADULTA (EJA) Y EDUCACIÓN DEL CAMPO**
Rodrigo Guedes de Araújo; Carla Liane Nascimento dos Santos; Samuel Hilcias Carvajal Ruiz
- 80 LA TRAVESIA “DEL EJA” AL ENCCEJA: ¿SERÁ EL MERCADO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL EL NUEVO RUMBO DE LA EJA EN BRASIL?**
Jaqueline Pereira Ventura; Francisco Gilson Oliveira
- 98 CURRÍCULO Y FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: TENSIONES Y DESAFÍOS**
Ana Célia Dantas Tanure; Graça dos Santos Costa
- 116 POR UNA EDUCACIÓN DEL CAMPO EMANCIPATORIA: LA DISTORSIÓN EDAD-GRADO EN CUESTIÓN**
Arlete Ramos dos Santos; Valéria Prazeres dos Santos
- 132 EL REFERENCIAL CURRICULAR “TEMPOS DE APRENDIZAGEM” BAJO LA MIRADA DE LOS DOCENTES DE ARTE DE LA RED MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE SALVADOR DE BAHÍA, GRE DE ITAPOÃ**
Daniela Menezes Teixeira; Patricia Lessa Santos Costa

EDITORIAL

O quinto número da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos-RIEJA acolheu o Dossiê com a temática Educação de Jovens e Adultos, Currículo e Formação, organizado pelos professores/pesquisadores David Mallows (University of London), Graça dos Santos Costa (Universidade de Barcelona) Patrícia Lessa Santos Costa (Universidade do Estado da Bahia).

Esses pesquisadores assumem por finalidade desse Dossiê, disseminar estudos acerca dos desafios curriculares para a EJA em diferentes contextos e territórios formativos, destacando os limites, desafios e possibilidades no cenário atual.

Sabemos que o “currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, como nos adverte Arroyo (2013, p.13). Por conta disso, é o espaço que vem sendo mais disputado, mais ressignificado, onde predominam as normas, prescrições e diretrizes, ou seja, da onde emana uma política educacional.

Gimeno (2000) ressalta que existe uma variedade de conceitos de currículo e acredita que toda prática docente gravita em torno do currículo. Este pode ser entendido como campo de estudos disciplinares na sua dimensão teórica e como fenômeno nas suas diferentes realidades curriculares, levando-se em conta a sua dimensão existencial.

Ferraço nos traz a concepção de currículos em redes com destaque para as dimensões de complexidade, efemeridade, incapacidade na intenção de provocar no leitor uma “possibilidade de pensar a diferença e o deslizamento dos sentidos como composições que potencializam os currículos”. (FERRAÇO, 2016, p.15)

Não podemos negar que o currículo resulta em um dispositivo imprescindível para se compreender a prática pedagógica, por isso há de se pensar em um currículo voltado para a formação dos professores, pois são esses sujeitos que imprimem concretude e significação numa práxis contextualizada.

Nesse cenário de pandemia, que currículo podemos pensar para a educação de jovens e adultos? O que os educandos da EJA esperam de um currículo? Que desafios e dilemas estão sendo postos nesse difícil momento histórico em que vivemos em luta cotidiana pela preservação de nossa própria vida?

O filósofo francês Michel Foucault (2006) no seu livro *A Hermenêutica do Sujeito* afirma que ocupar-se de si mesmo, o cuidado de si auxilia na construção da subjetividade e se constitui uma forma de vida.

Por isso é tão importante nesses tempos pandêmicos cuidar de si e cuidar do outro, refletir de que forma estamos nos relacionando consigo mesmo e com o mundo, de que maneira estamos a contribuir para manter e preservar a vida com qualidade.

Há necessidade premente de “transgredir a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno formas de conhecimento que pouco têm a ver com os saberes fora da escola” como destacam Hernández e Ventura (1998, p.12).

Essas e outras questões são discutidas nesse Dossiê pelos autores e autoras que, oportunamente, desvelam problemas e conflitos em um currículo que se apresenta na instituição educativa como *um território*

em disputa, como denuncia Miguel Arroyo (2013). As centralidades históricas do currículo, as tensões trazidas pelas diversidades culturais, a ecologia de saberes provocam correlação de forças em disputa.

Discutir currículo é, sem dúvida, (re) significar as nossas práticas, produzir novos sentidos, novas reflexões sobre ensino, aprendizagem, saberes, enfrentar novos desafios e anunciar propostas de superação e de (re) existência.

Profícua leitura a todos e todas que adentrarem nessa discussão !!!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

FERRAÇO, Carlos. (Org.) **Currículos em Redes**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GIMENO, Sacristán. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Tânia Regina Dantas
Editora Geral e Executiva da Rieja

FOREWORD

The fifth edition of *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos-RIEJA* addresses the theme Youth and Adult Education, Curriculum and Teacher Education, from a dossier organized by professors David Malloes (University of London), Graça dos Santos Costa (*Universidad de Barcelona*) and Patrícia Lessa Santos Costa (*Universidade do Estado da Bahia*).

These researchers aim to spread studies on curricular challenges for YAE in different contexts and formative environments, highlighting the limits, challenges and possibilities in the current scenario. It is well known that “*currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola*”, as argued by Arroyo (2013, p. 13). As a result, the curriculum is the most disputed and reframed territory where the rules and parameters are predominant, since the educational policy emerge from it.

Gimeno (2000) points out that there are several concepts of curriculum and any teaching practice is related to it. Curriculum can be understood as a field of disciplinary studies in its theoretical dimension as a phenomena in the different curricular realities, considering its existential dimension.

Ferrazo conceptualizes networked curriculum emphasizing the complexity of dimensions, ephemerality and continuous learning in order to lead the reader to the “*possibilidade de pensar a diferença e o deslizamento dos sentidos como composições que potencializam os currículos*”. (FERRAÇO, 2016, p.15)

It is undeniable that curriculum results in a crucial element to understand the teaching practice, so it is important to think of a curriculum with a focus on teacher education since the educators are responsible for

contextualizing and make the teaching practice meaningful.

In this context of pandemic crisis, which curriculum can we think to youth and adults education? What do YAE students expect from a curriculum? What challenges and dilemmas have emerged in the difficult historic context in which we are struggling to preserve our own lives?

The French philosopher Michel Foucault (2006) in his book *The Hermeneutics of the Subject* affirms that taking care of ourselves and self-care contributes to the process of developing the subjectivity and it constitutes a way of life.

That is why it is important to take care of the others, thinking about our relationship with ourselves, the others, the world and ourselves. As well as reflect on how we contribute to preserve a quality life in this pandemic period.

It is importante to “*transgredir a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno formas de conhecimento que pouco têm a ver com os saberes fora da escola*” as quoted by Hernández e Ventura (1998, p.12).

The authors discuss these issues and enlighten the problems and conflicts in a curriculum perceived as *territory in dispute*, as denounced by Miguel Arroyo (2013). The historical aspects of curriculum, the cultural diversity tensions and the ecology of knowledge foment a correlation of forces involved in this dispute.

The debate on curriculum is crucial to rethink our praxis, produce new meanings, promote reflections on teaching, learning

and knowledge. It is also important to face the new challenges and find solutions to overcome obstacles and to exist.

Enjoy the reading!!!

REFERENCES

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

FERRAÇO, Carlos. (Org.) **Currículos em Redes**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GIMENO, Sacristán. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Tânia Regina Dantas
Editora Geral e Executiva da Rieja

EDITORIAL

El quinto número de la *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos-RIEJA* acogió el Dossier con la temática Educación de Jóvenes y Adultos, Currículo y Formación, organizado por los profesores/investigadores David Mallows (*University of London*), Graça dos Santos Costa (Universidad de Barcelona) y Patrícia Lessa Santos Costa (*Universidade do Estado da Bahia*).

Esos investigadores asumen por finalidad diseminar por intermedio del Dossier estudios sobre los desafíos curriculares para la EJA en diferentes contextos y territorios formativos, destacando los límites, desafíos y posibilidades en el escenario actual.

Sabemos que el *“currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”*, como nos advierte Arroyo (2013, p.13). Y por tanto, es el espacio más disputado, más resignificado, donde predominan las normas, prescripciones y directrices, o sea, desde donde emana una política educativa.

Gimeno (2000) resalta que existe una variedad de conceptos de currículo y cree que toda práctica docente gravita en torno del currículo. Éste puede ser entendido como campo de estudios disciplinares en su dimensión teórica y como fenómeno en sus diferentes realidades curriculares, teniendo en cuenta su dimensión existencial.

Ferraço nos trae la concepción de currículos en redes con destaque para las dimensiones de complejidad, brevedad, inacabamiento en la intención de provocar en el lector una *“possibilidade de pensar a diferença e o deslizamento dos sentidos como composições que potencializam os currículos”*. (FERRAÇO, 2016, p.15)

No podemos negar que el currículo resulta en un dispositivo imprescindible para

comprender la práctica pedagógica, por eso se hace necesario pensar en un currículo orientado hacia la formación de los profesores, pues son esos sujetos que imprimen concreción y significación en una praxis contextualizada.

En ese escenario de pandemia, ¿qué currículo podemos pensar para la educación de jóvenes y adultos? ¿Lo que los educandos de la EJA esperan de un currículo? ¿Qué desafíos y dilemas son puestos en este difícil momento histórico en que vivimos en lucha cotidiana por la preservación de nuestra propia vida?

El filósofo francés Michel Foucault (2006) en su libro *La Hermenéutica del Sujeto* afirma que ocuparse de sí mismo, el cuidado de sí, ayuda en la construcción de la subjetividad y se constituye una forma de vida.

Por eso es tan importante en esos tiempos pandémicos cuidar de sí y cuidar del otro, reflexionar de qué forma nos estamos relacionando con nosotros mismo y con el mundo, de qué manera estamos contribuyendo para mantener y preservar la vida con cualidad.

Se hace necesario apremiantemente *“transgredir a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno formas de conhecimento que pouco têm a ver com os saberes fora da escola”* como destacan Hernández y Ventura (1998, p.12).

Esas y otras cuestiones son discutidas en ese Dossier por los autores y autoras que, oportunamente, desvelan problemas y conflictos en un currículo que se presenta en la institución educativa como *un territorio en disputa*, como denuncia Miguel Arroyo (2013). Las centralidades históricas

cas del currículo, las tensiones traídas por las diversidades culturales, la ecología de saberes provocan correlación de fuerzas en disputa.

Discutir currículo es, sin duda, (re)significar nuestras prácticas, producir nuevos sentidos, nuevas reflexiones sobre enseñanza, aprendizaje, saberes, enfrentar nuevos desafíos y anunciar propuestas de superación y de (re) existencia.

iiiUna provechosa lectura a todos y todas que adentran en esa discusión !!!

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

FERRAÇO, Carlos. (Org.) **Currículos em Redes**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GIMENO, Sacristán. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Tânia Regina Dantas
Editora Geral e Executiva da Rieja

APRESENTAÇÃO

Educação de Jovens e Adultos, Currículo e Formação

O presente dossiê aborda a temática Educação de Jovens e Adultos, Currículo e Formação e tem por finalidade difundir sistematizações de estudos sobre os desafios curriculares para a EJA em diferentes contextos e territórios formativos, ressaltando os limites, desafios e possibilidades para o cenário atual.

A educação de jovens e adultos nunca foi tão importante, particularmente em tempos de ascensão do populismo. A EJA pode ajudar no fomento da cidadania, por meio de sujeitos mais informados, críticos e engajados com os problemas, tanto locais quanto globais, que afetam suas vidas. Ela gera capital social e apoia a inclusão social; aumenta a participação comunitária e cívica e deve ser um elemento central nas respostas de políticas nas diversas secretarias governamentais, não apenas na educação. (MALLOWS e DOS SANTOS COSTA, 2019).

Uma revisão recente das evidências sobre os benefícios da aprendizagem de adultos (SCHULLER, 2017) sugere que o envolvimento na EJA tem impactos diretos e indiretos. O primeiro é fácil de medir, particularmente os resultados concretos da aprendizagem formal, como qualificações e novas habilidades. No entanto, a EJA também tem impactos indiretos, como maior confiança e melhorias nas redes sociais. Porém, esses impactos são mais difíceis de medir, mas talvez não menos significativos.

Schuller também sugere que a educação de adultos tem um impacto em níveis diferentes: indivíduo, família, comunidade, sociedade. E que esses níveis se sobrepõem

– quais benefícios o indivíduo também beneficiará potencialmente a comunidade. Ele apresenta evidências do impacto positivo que a aprendizagem de adultos pode ter na vida profissional do indivíduo (procura de emprego, retenção de empregos, ganhos, aspirações, satisfação no trabalho) e também para a organização (produtividade, comprometimento dos funcionários, rotatividade, produção, níveis de emprego, receita tributária, aceitação da inovação).

Em termos de comunidade, Schuller (2017) demonstra que a participação na aprendizagem de adultos social: (tolerância à diversidade, maior grau de confiança em pessoas de diferentes religiões e nacionalidades); envolvimento da comunidade (participação cívica, voluntariado); crime (redução nas taxas de reincidência); participação democrática (compreensão política, sentimentos de empoderamento e níveis de participação política).

Dentro deste enfoque, que papel cumpre o currículo? Que formação docente demanda um currículo inspirado na inclusão social? Na construção espacial do sistema educativo formal ou não formal, o currículo é o núcleo estruturante e normalizador que define a função do projeto educativo (GIMENO, 2010). Entretanto, o currículo técnico/documental não se corporifica de forma tranquila, mas envolve muitas dimensões que se cruzam/entrecruzam e coloca muitos dilemas, disputas e situações: Que tipo de conhecimento? O que o currículo faz com estudantes e os que os estudantes fazem com o currículo? Que papel cumpre os pro-

fessores? Que giro epistemológico curricular se poderá fazer no currículo da educação de jovens e adultos no cenário atual?

O currículo tem um papel fundamental como elemento estruturador e estruturante do processo de transmissão, construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos, saberes e práticas. O currículo é um território tensionado em que todos os sujeitos requerem/exigem respeito, valorização e reconhecimento. É um espaço de (com) vivências em que todas as vozes, desejos, representações devem ser acolhidos.

Nesta arena de lutas e resistências, os professores são sujeitos centrais nas disputas curriculares. Suas implicações com o projeto educativo, suas interpretações sobre os conhecimentos, suas formas de planejar as atividades, suas tomadas de decisões e suas interlocuções com os estudantes/comunidade, influenciam diretamente no projeto educativo. *As disputas no território dos currículos e da docência estão postas com nova radicalidade. Passam pelas disputas das últimas décadas do direito à autoria, à criatividade, à própria capacidade de criticar o que contradiz opções políticas, éticas* (ARROYO, 2011, p.52)

Em sintonia com essa perspectiva, o presente dossiê aglutina um conjunto de oito textos em torno da Educação e formação do currículo na Educação de jovens e adultos. Os textos abordam a EJA desde ponto de vista da educação formal (escolarização) e educação não formal (educação popular). Discute abordagens, dilemas e desafios para a construção, implantação e avaliação do currículo, evidenciando a necessidade de refletirmos sobre o citado campo de estudo.

O dossiê colige no anúncio de enfoques e práticas curriculares emancipatórios que atendam às diversidades de saberes e experiências do mundo dos jovens e adultos.

Um currículo que não se resume à dimensão técnica e instrumental, mas que acolha os interesses, as expectativas e os desejos dos sujeitos da citada modalidade. Um currículo que trabalhe as habilidades básicas para favorecer o bem-estar individual, econômico e social, pilares essenciais para sustentar a democracia. Como veremos a seguir, os textos apontam velhos dilemas curriculares e novos desafios formativos.

Centrado na realidade inglesa, Qasir Shah da University College London, Institute of Education) no artigo “Aprendizagem ao longo da vida no Reino Unido: necessidade de educação para cidadania adulta” (Life-long learning in the uk: the need for adult citizenship education de Qasir Shah da University College London, Institute of Education), destaca o propósito social da educação de adultos e sugere que somente sendo alfabetizados politicamente é possível conhecer os direitos e exigí-los, além de participar ativamente da vida cívica. Defende o ensino da Educação para a Cidadania (CE) e ressalta que infelizmente, no Reino Unido, o CE está disponível apenas para crianças na educação obrigatória e para imigrantes, o que deixa muitos adultos nativos sem nenhum. As consequências para a alfabetização política, a mobilidade social e o bem-estar econômico e social são consideráveis. A CE argumenta que é vital para sustentar a democracia.

O texto seguinte, de autoria de Brid Conolly, “A educação pode mudar a sociedade? Currículo, pedagogia feminista e educação de adultos” (Can education change society? curriculum, feminist pedagogy and adult education), centra-se na realidade irlandesa. A autora destaca que a pedagogia e os currículos tradicionais deixam um vazio cheio de agendas sociais convencionais e / ou neoliberais. Argumenta para o desen-

volvimento crítico e feminista do currículo que confronte essas agendas, destacando o papel que o currículo oculto desempenha na educação como instituição social e propondo lentes alternativas para a reflexividade crítica. Baseando-se em Freire (1972), reflete sobre sua experiência em trabalhar na educação libertadora de adultos, sugerindo que a educação pode mudar a sociedade, mas depende dos movimentos sociais, educadores críticos e acima de tudo, do compromisso com a igualdade.

O terceiro artigo, “Educación, cultura popular e território” (“Education, popular culture and territory”) de Isabel Redaño Andrés, Angel Marzo Guarinos e Núria Lorenzo Ramírez da Universidad de Barcelona, enfatiza a atualidade da educação popular como mecanismo de emancipação e desenvolvimento de grupos em risco de exclusão social, refletindo sobre a experiência de educação comunitária no bairro de Barcelona, Espanha. Abordam uma proposta metodológica, os resultados obtidos e os desafios colocados por uma escola popular de educação continuada na atualidade.

O estudo “Reflexões sobre a educação popular: um estudo de caso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação no campo”, de Rodrigo Guedes de Araújo, Carla Liane Nascimento dos Santos (UNEB) e Samuel Hilcias Carvajal Ruiz, buscou compreender o PRONERA, enquanto política pública. Tomando como pressuposto a educação popular como uma prática emancipatória dos sujeitos, enfocou a proposta pedagógica inovadora do projeto Pé na Estrada, na Bahia. A pesquisa, de abordagem qualitativa, priorizou a fala e interação dos sujeitos da EJA em sua compreensão da formação recebida, bem como observações *in loco*. Concluem os autores que o Projeto, inserido no contexto agrário e com foco na utilização

de temas em conexão com a vida campesina, contribuiu para a formação e escolarização de centenas de jovens e adultos do campo e reforço da sua cidadania.

De Jaqueline Pereira Ventura (UFF) e Francisco Gilson Oliveira (UERJ) da Universidade Federal Fluminense e da Estadual do Rio de Janeiro, respectivamente, o texto “A travessia “do EJA” ao ENCCEJA: será o mercado da educação não formal o “deslugar” da EJA” reflete sobre a redução da oferta escolar de Educação de Jovens e Adultos (EJA) *pari passu* à ampliação da oferta de certificação no contexto de contrarreforma da Educação. Constatam que, na atualidade, há uma tendência de deslocamento dos esforços e do investimento em escolarização na EJA para a aligeirada e econômica certificação, através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), na qual o fechamento das escolas destinadas a essa modalidade é o mais visível do fenômeno.

No estudo “Currículo e formação na educação de jovens e adultos: tensões e desafios” Ana Célia Dantas Tanure da Universidade do Estado da Bahia e Graça dos Santos Costa da Universidade de Barcelona apresentam uma pesquisa sobre Política de Educação de Jovens e Adultos – BA – Aprendizagem ao Longo da Vida, enquanto política curricular, seu processo de implantação, as tensões e os desafios formativos enfrentados pelos professores no novo currículo. Aparentam que, apesar dessa política curricular ter sido construída coletivamente, com o apoio dos movimentos populares ligados à EJA, e apresentar princípios e diretrizes voltados a atender às especificidades dos jovens e adultos, os professores, como profissionais construtores de currículo, entendem a mesma como distante do currículo realizado e desejado, difícil de ser implementada, em-

bora eles concordem com seus princípios.

Em “Por uma educação do campo emancipatória: a distorção idade-série em pauta” Arlete Ramos dos Santos e Valéria Prazeres dos Santos da Universidade Estadual Sudoeste da Bahia (UESB) discutem o Plano de Ações Articuladas e a Distorção Idade-Série na Educação do Campo. Situam a Distorção Idade-Série nas contradições da educação capitalista na qual boa parte da população fica excluída do processo educacional e apontam que a superação da Distorção Idade-Série está relacionada a uma mudança na forma de organização da educação, numa perspectiva emancipatória, não excludente.

Por último apresentamos o texto “O referencial curricular tempos de aprendizagem sob o olhar dos docentes de arte da rede municipal de ensino de Salvador-Bahia, GRE de Itapoã de Daniela Menezes Teixeira e Patrícia Lessa Santos Costa da Universidade do Estado da Bahia. A partir de uma pesquisa qualitativa, tomando como estratégia de pesquisa o estudo de caso, com análise documental e entrevistas, as autoras buscam compreender o entendimento dos docentes de Arte da Gerência Regional (GRE) de Itapuã, acerca do referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, implementado em 2014, pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos- EJA II (Anos finais). Constatam, ao findar o estudo, que as práticas curriculares devem estar fortalecidas por meio da participação contínua dos docentes da EJA. Sinalizam que, ademais, a

escuta desse educador através do ato formativo, propicia a construção de sentidos e significados por meio da interação enquanto espaço de partilha de experiências curriculares e saberes docentes.

Com este dossiê, esperamos contribuir para a análise do currículo proposto e praticado na educação de jovens e adultos, no contexto Europeu e Brasileiro. Entendemos que os estudos ora apresentados servirão de subsídio para refletir e aprofundar questões acerca dos dilemas para o currículo e a formação docente na EJA. Ao agregar esses textos de vários contextos geográficos e curriculares nossa intenção é de trazer à tona os desafios e as possibilidades para construção de um giro curricular.

David Mallows

Graça dos Santos Costa

Patrícia Lessa Santos Costa

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MALLOWS, D; DOS SANTOS COSTA, G. Persistencia en la educación de jóvenes y adultos: reflexiones sobre currículo e inclusión. In Educación e inclusión: desafíos formativos y curriculares. Barcelona, España: Ediciones Zaragoza. 2019. 39-53.

GIMENO, J. Saberes e incertidumbres sobre el currículo. Madrid: Morata. 2010.

SCHULLER, T. What are the wider benefits of learning across the life course? Government Office for Science: London. 2017

LIFELONG LEARNING IN THE UK: THE NEED FOR ADULT CITIZENSHIP EDUCATION

*Qasir Shah (UCL)**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5374-2468>

ABSTRACT

This paper explores the purpose of adult education with reference to the UK, and in particular England where there has been significant change since the 1980s. It is argued that the social purpose of adult education that existed prior to the 1980s has been undermined by successive governments under a learning economy hegemony, premised upon an economic imperative. A decade of austerity has resulted in adult education being severely underfunded, which it is argued has affected the most marginalized and vulnerable in society: those who need education the most as their only route to social mobility and social contact. The paper highlights the benefits of basic skills and non-formal courses not only in terms of economic benefit but also of individual well-being. However, for true emancipation it argues for the teaching of Citizenship Education (CE); only by being politically literate can one be cognizant of one's rights, and demand them, in addition to engaging in active civic participation. Unfortunately, in the UK, CE is only available to children in compulsory education and for immigrants, which leaves many native adults without any. The consequences for political literacy, social mobility, and economic and social wellbeing are considerable. CE it is argued is vital for sustaining democracy.

Keywords: Citizenship education. Adult education. Democracy.

RESUMEN

APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN REINO UNIDO: LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA LA CIUDADANÍA

Este artículo explora el objetivo de la educación de adultos en Reino Unido y, sobre todo en Inglaterra, donde ha habido cambios significativos desde la década de 1980. Se argumenta que el objetivo social de la educación de adultos que existía antes de la década de 1980 fue debilitado por sucesivos gobiernos bajo una hegemonía de la economía del aprendizaje, basada en un imperativo económico. Una década de austeridad ha tenido como resultado una falta de recursos para la educación de adultos y según se argumenta, ha afectado a los más marginados y vulnerables de la sociedad: aquellos

* Principal: Lecturer. University College London, Institute of Education. Email: qasir.shah.14@ucl.ac.uk

que más necesitan educación como su único camino hacia la movilidad y el contacto social. El artículo destaca los beneficios de las habilidades básicas y los cursos no formales, no solo en términos de beneficios económicos, sino también para el bienestar individual. Sin embargo, para una verdadera emancipación se defiende la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía (EC); solo siendo alfabetizados políticamente es posible conocer los derechos y exigirlos, además de participar activamente en la participación cívica. Desafortunadamente, en el Reino Unido, la EC solo está disponible para los niños en educación obligatoria y para los inmigrantes, lo que deja fuera a muchos adultos nativos. Las consecuencias para la alfabetización política, la movilidad social y el bienestar económico y social son considerables, siendo la (EC) vital para sostener la democracia.

Palabras claves: Educación para la ciudadanía. Educación para jóvenes y adultos. Democracia.

RESUMO

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NO REINO UNIDO: A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA A CIDADANIA

Este artigo explora o objetivo da educação de adultos no Reino Unido e, em particular, na Inglaterra, onde houve mudanças significativas desde a década de 1980. Argumenta-se que o objetivo social da educação de adultos que existia antes dos anos 80 foi minado por governos sucessivos sob uma hegemonia da economia do aprendizado, baseada em um imperativo econômico. Uma década de austeridade resultou na falta de recursos para a educação de adultos, o que, segundo se argumenta, afetou os mais marginalizados e vulneráveis da sociedade: aqueles que têm na educação o seu único caminho para a mobilidade e o contato social. O artigo destaca os benefícios de habilidades básicas e cursos não formais, não apenas em termos de benefícios econômicos, mas também de bem-estar individual. No entanto, para a verdadeira emancipação, defende o ensino da Educação para a Cidadania (CE); somente sendo alfabetizados politicamente é possível conhecer os direitos e exigí-los, além de participar ativamente da participação cívica. Infelizmente, no Reino Unido, o CE está disponível apenas para crianças na educação obrigatória e para imigrantes, o que deixa muitos adultos nativos sem nenhum acesso à CE. As consequências para a alfabetização política, a mobilidade social e o bem-estar econômico e social são consideráveis, sendo a CE vital para sustentar a democracia.

Palavras chaves: Educação para a cidadania. Educação para Jovens e Adultos. Democracia.

The way we define citizenship is intimately linked to the kind of society and political community we want.
(Chantal Mouffe, 1992 p25)

INTRODUCTION

There are many for whom the school days are the happiest of their lives: they build lifelong friendships; pass their exams with good grades, go on to university, or into good jobs. But imagine if you come from a disadvantaged background with parents with poor literacy, brought up in relative poverty suffering from hunger¹ and so forth; and then hungry and sleepy at school² you may be deemed stupid or disruptive by your teachers. These are hardly conditions conducive to be educated to take your legitimate place in society. These are real issues faced by millions of families every day; against these overwhelming odds some with great determination manage to escape. However, many do not³; they end up in dead-end jobs, may become alone and isolated, are more likely to become homeless⁴, and in the

1 According to the Joseph Rowntree Foundation (2018), 7% of people in the UK are in persistent poverty (4.6 million people). More than one in five of the population (22%) live in poverty – 14.3 million people. Of these, 8.2 million are working-age adults, 4.1 million are children and 1.9 million are pensioners.

2 (The Guardian, 2019a)

3 It was recently reported that 18% of children leave school by the age of 18 years without basic qualifications. This figure rises to 45% of children with special needs education, and 37% of those with free school meals. With respect to numbers, this means is that last years 98,799 children in England left school without basic qualifications (The Guardian, 2019b).

4 'One-and-a-half million people were living in destitution in the UK at some point during 2017, including 365,000 children' (Joseph Rowntree Foundation, 2018: 3). According Dumoulin and Jones (2014: 14) '51 per cent of people who are homeless lack the basic English skills needed for everyday life (i.e. equivalent to below Level 1 on

worst scenario end up in prison⁵. And it is for these people that Adult Education has a potentially transformative impact on their lives, ending the cycle of disadvantage

I know of Adult Education's life-transforming potential at first-hand having taught for the last 16 years in this sector, teaching Numeracy, ESOL and Literacy to the most marginalized of society's individuals. I have witnessed the flourishing of people who had lost hope and confidence; women who thought of themselves only in terms of being housewives, subsuming their desires in favour of their families. Yet, within a short period of time and a little encouragement, they were writing poetry and plays: being inspired to look upon themselves as individuals with their own dreams and aspirations, and going on to mainstream education. Others, skilled migrants but with little knowledge of the British education system, I helped gain entry to university. Yet others, the long-term unemployed, regained confidence through being in the classroom with others, forming friendships – feeling part of a community and society.

It would be naïve not to underestimate the effect of structural inequalities on one's life chances, and think that education alone can facilitate social change, but adult education can help many economically and socially: adult education is key to increasing social mobility and productivity (Social Mobility Commission, 2019).

The aim of this paper is to explore the purpose of adult education with reference to Britain, and in particular England where

the National Qualifications Framework, or GCSE grade D-G), compared to 15 per cent of the adult population of England.'

5 For people in prison, 90% of those enrolled on Literacy classes have poor numeracy skills (below Level 2), for literacy the figure is 86% (Department for Education, 2017).

there has been significant change since the 1980s. It is argued that the social purpose of adult education has been undermined by successive governments since under the learning economy hegemony, premised upon an economic imperative. Moreover, during the decade of austerity, adult education has been severely underfunded, which it is argued has affected the most marginalized and vulnerable in society: those who need education the most as their only route to social mobility and social contact. The paper then illustrates various benefits of providing basic literacy, numeracy and digital skills courses, and non-formal *Leisure* courses to adults, in terms of individual well-being, and argues that for true emancipation to arise Citizenship Education (CE) for adults is essential. The paper explores the two main conceptualizations of citizenship, the civic republican model of citizenship as practice and the liberal model of citizenship as a legal status, and the attributes required of a citizen, and sides with the civic republican model as something to aim for should one desire a civic minded polity and real emancipation of all the citizenry. Enhancing political literacy would enable informed and effective participation in a democracy; yet, notwithstanding CE's significance, there exists a great *lacuna* in its provision: it is *not* aimed at native adults. The consequences for political literacy, social mobility, and economic and social well-being are considerable.

LIFELONG LEARNING: LEARNING-TO-BE TO LEARNING- TO-BE-PRODUCTIVE-AND- EMPLOYABLE

In the UK, adult education has a long history that goes back to the beginning of the 16th

century to miners' libraries, Toynbee Hall in the 19th century⁶, and the Workers Education Association⁷, however, its conceptualization as *lifelong learning* emerged in the 1970s. In its early days, lifelong learning was founded primarily upon a social justice agenda – the 'social purpose' tradition in which adult learning is seen as a lever for empowerment and emancipation (see Fieldhouse 1996; Faure Report, 1972). Lifelong learning was viewed as a pre-requisite for social justice and participation in a democracy: a 'public good', a means of emancipation and empowerment of citizens, liberating them from ignorance and thus exploitation. In 1947 for example the British Ministry of Education's guidance for further education (as adult education was then termed) called upon local authorities to greatly extend educational and social resources to enable all people

to deal competently and democratically with the complex political questions of our time, or to develop those interests and activities which go to the making of a full and satisfying life, thereby 'making for individual happiness and ... a civilised community (Ministry of Education, 1947, in Benn 2000, p32).

Here then you have a desire for a social justice underpinning adult education. More specifically the purpose of education was to create a civilised community which was politically literate, whose citizens would be able to calmly deliberate complex matters, and enabled individuals to pursue a fulfilling life, which would lead to individual happiness. The social purpose of adult education

6 Founded in 1884, for future leaders to live and work as volunteers in London's East End, encountering poverty at first-hand, and affording them an opportunity to develop practical solutions that they could take into national life.

7 Founded in 1903, the WEA is the UK's largest voluntary sector provider of adult education in England and Scotland.

was reflected internationally (Faure et al, 1972; Hamburg Declaration UNESCO 1997). The aim of lifelong learning was defined by Faure the Chair of the 1972 UNESCO report *'Learning to be: The world of education today and tomorrow*, in Aristotelian terms, as enabling 'man to be himself' - his 'complete fulfillment.' This learning-to-be needs to be understood in democratic terms, i.e. as learning-to-be-with-others. It was not enough to unite *homo sapiens* and *homo faber* - the knowing and the producing humans. What was needed instead was *homo concors*, the human being 'in harmony with himself and others' (in Biesta, 2006: 174). Or as Aspin and Chapman (2001) helpfully summarised: the 'triadic nature of lifelong learning', representing three different 'agendas', serving three different purposes: (1) for *economic progress and development*; (2) for *personal development and fulfilment*; and (3) for *social inclusiveness and democratic understanding and activity* (Aspin and Chapman, 2001).⁸ How far this has been achieved is open to debate, especially given the English context with 1 in 6 with low literacy skills and 1 in 4 low numeracy skills (OECD, 2019). What arguably is not in question is that since the 1980s there has been an undermining of (2) and (3). This has not been helped by the great volatility that further education in England has had to endure: '28 major pieces of legislation bearing on FE, 48 secretaries of state with responsibility for the sector and many agencies [...] coming and going' (Norris and Adam, 2017, in Augur, 2019, p122). This period has witnessed the erosion of the consensus around the social purpose of adult education and lifelong learning. Lifelong learning has increasingly been viewed through the lens of human capital and the economic imperative. The OECD

8 Cited in Biesta (2006, p173)

(1996) and the EU (Kocanova et. al., 2015) have been in the vanguard of this transformation of lifelong learning as 'learning to be' to the learning economy discourse of 'learning to be productive and employable.'⁹

The result has been that in a drive for improved literacy, under the banner of a 'modernizing' agenda, successive governments - Labour and Conservative - have radically restructured the welfare state by co-opting social and educational policy to the imperatives of economic policy (Martin, 2003), for economic growth and global competitiveness (Leitch Report 2006). That is to say literacy skills are equated with economic success, with the onus on the individual to make up the literacy deficit to improve his/her economic situation. As Tony Blair, the former Prime Minister, articulated: 'Education is the best economic policy we have' (Blair 1998 quoted in Martin, 2003 p567). In this vein, the former Education Secretary Alan Johnson, in promoting the skills agenda of lifelong learning in 2006, stated:

We need ...to subsidize precision engineering not ... flower arranging, except of course where flower arranging is necessary for a vocational purpose! ...Tai Chi may be hugely valuable to people studying it, but it's of little value to the economy. There must be a fairer apportionment between those who gain from education and those who pay for it—state, employer or individual. Surveys show that adults agree they should pay more for courses where they can (in Bynner, 2017, p71).

Johnson is right: it is essential to educate citizens in order for them to earn a living;

9 Although internationally it was not all one way and the social purpose of adult education was retained - see Learning: the treasure within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, chaired by Jacques Delors, former EU president (1996).

not to do this would be a dereliction of government's duty toward its citizens to help them flourish economically. Consequently, one can make a case for an education system predicated upon a skills-based agenda. The significance of education to an individual and nation's economic well-being cannot be underestimated; Adult Education is key to increasing social mobility and productivity (Social Mobility Commission, 2019) yet, under the parameters of 'The Comprehensive Spending Review 2010', the adult Further Education budget was set to decrease by 25% £4.3 billion in 2010-11 to £3.2 billion in 2014-15. (Foster 2019, p7). In actual terms, and

[l]argely reflecting the collapse in learner numbers, total spending on adult skills has fallen by approximately 45 per cent in real terms¹⁰ between 2009/10 and 2017/18. This is one of the most important statistics in this entire report and cannot be justified in terms of either economics or social equity (Augur Report, 2019, p119).

This has had a significant impact on the lowest attaining and most vulnerable individuals; for example, the number of those with below Level 2 (excluding English and Maths) has declined by a dramatic 46% from 745,300 in 2012/13 to 399,000 in 2017/18. This is of concern given that a significant proportion of the adult population in England and Northern Ireland have poor literacy and numeracy skills: in literacy 16.4% (around 5.8 million people) are at the lower scale of proficiency (at or below Level 1)¹¹ and in numeracy, 24% (around 8.5 million) are at or below Level 1 (OECD,

2016).¹² Also of note is the 87% decline in number of students gaining a full Level 2 qualification, which is down from 418,900 in 2012/13 to 56,300 in 2017/18. This reduction is very worrying, because gaining a full Level 2 qualification can lead to an increase in earnings of 11% (Augur Report, 2019, p124).

However, even more worrying is the 86% decline in those recorded with *No Level Assigned* to their qualification: from 209,900 in 2012/13 to 29,300 in 2017/18 (Augur Report, 2019, p119). This category would most likely have included those who previously may have attended non-formal (non-credit) learning - the 'Leisure and Life skills' subjects, such as Gardening/Garden Design, Local history, photography, Handicraft, Arts and Culture and so forth. The increased targeting of funding toward developing specific occupational skills and the reduction in funding for many short courses in favour of longer, qualification-led ones, follows the Foster Report (2005) and Leitch Report (2006) advocating skills development. Indications of this can be discerned from the *National Adult Learner Survey 2010* carried out by the Department for Business Innovation and Skills (BiS, 2012, p5) which reported that given the background of the economic downturn since 2008, cost was cited by 58% as an obstacle to learning compared with 21% in 2005.

The rising cost to students of part-time adult education courses, at one time no more than 15% of provision costs or free, is a reflection of the policy thinking that depends on distinguishing what is seen as a public benefit from a private one. (Bynner, 2017, p72)

The problem with a policy that focuses so

¹⁰ Belfield, Farquharson, and Sibieta (2018: 46)

¹¹ At Level 1 in literacy, adults can read brief texts on familiar topics and locate a single piece of specific information identical in form to information in the question or directive.

¹² At Level 1 in numeracy, adults can perform basic mathematical processes in common, concrete context.

much on skills is that such targeting ‘could leave individuals more vulnerable to negative economic shocks than if they had more general skills’ (Belfield, Farquharson and Sibieta, 2018, p8). It can also disadvantage those who may not have gained any qualifications whilst at school, and encountered many difficulties, now unable to gain funding for those courses, which although not deemed of any economic value, can nonetheless help in improving their well-being: improving a person’s confidence and sense of self may in turn lead to them moving on to further study, that may well lead to economic gains for the individual and the economy.

Admittedly, literacy, numeracy and ICT skills are the bedrock upon which all other learning is built. Data from a longitudinal study following the lives of children born in 1970 suggests that ‘poor acquisition of the basic skills in childhood carried through to a chequered educational career, followed by poor progress in the labour market’ (in Bynner, 2017, p79).¹³ Proficiency in literacy and numeracy also positively correlates with individual well-being (OECD, 2016). The following illustrates a strong correlation on aspects of well-being with low numeracy and literacy skills and employment: one in two people with poor literacy skills are in work, compared to more than eight in ten people who have those skills (Learning and Work Institute, n.d.). The effects of poor literacy skills and disadvantage is transferred intergenerationally; it is important to educate adults as they play an important role

in raising their children’s educational level (Parsons and Bynner, 2007).

Moreover, there are also non-economic benefits of studying *Leisure* courses. According to the 1958 National Child Development Study, which follows the lives of a cohort of people born in 1958, the non-economic returns on taking two or more Leisure courses between the ages of 33 to 42 resulted in improvements in psychological and physical well-being,¹⁴ such as: decline in smoking; increase in exercise; reduced drinking, and resistance to and exit from depression. In addition, benefits for better social cohesion were seen such as: increases in racial tolerance, voluntary association, political interest and participation in elections,¹⁵ and a decline in authoritarian attitudes.

Given the above, it is deeply worrying that there has been a drop in the numbers taking up literacy and numeracy courses below Level 2. This is partly associated with the targeting of higher levels (Level 2 and above) because at this level an economic difference is measurable at 11% increase in earnings. However, once again this leaves those who most need qualifications and learning the most neglected, caught in a perennial trap of disadvantage and marginalization, with consequences for their children in terms of: socioeconomic status; aspiration; achievement; and active political participation.

A narrow focus on the purpose of lifelong learning, or education in general fails to acknowledge its humanizing/social nature. Colleges of Further Education are not

13 A collaborative study shared between the *Wider Benefits of Learning*, the *Centre for Economics of Education* and the *Institute of Fiscal Studies demonstrated*, from modelling the data from two longitudinal studies following those born in 1958 and 1970, potential gains of £2.54 billion for numeracy and £0.44 billion for Literacy (Bynner *et al.* 2001).

14 See also OECD (2016), those with poor level of literacy are more likely to report poor health.

15 People with lower levels of literacy and numeracy believe they have little impact on the political process; consequently, and they do not participate in associative or volunteer activities, and are less likely to trust others (OECD, 2016).

exclusively academic or vocational teaching institutions, but also serve as local community hubs, where local people, in addition to learning for pleasure, can socialize with others. This is particularly important at a time when more and more people are living longer and alone¹⁶ with little communication with the outside world. Many of those living alone suffer from financial precariousness, spending '92% of their disposable income, compared with two-adult households who spend only 83%', and are more likely to be living in rented accommodation (ONS, 2019). This isolation and financial insecurity affects their levels of happiness - with 'higher levels of anxiety than those living together with a partner and no children' (ONS, 2019). Currently, over '1 million people aged over 65 without children were "dangerously unsupported" and at acute risk of isolation, loneliness, poor health, poverty and being unable to access formal care' (The Guardian, 2019a). This number will increase dramatically given an ageing population: the rise in people living alone is mainly in the older age groups (with those aged 45-64 having increased by 53% from 1997 to 2017).

Therefore, it is important to keep adult education in its non-formal route open not only for those with few or no qualifications, but also for the elderly, for whom adult education may well serve as a place where they could maintain and develop social contact and avoid loneliness and isolation. A case then can be made for the importance of governments attending to the general welfare of their people, especially the most vulnerable; for what is the *raison d'être* of a government, if not the welfare and well-being of its people. By exclusively underpinning lifelong

learning to the economic imperative, governments risk losing sight of this expectation. The recognition of learning simply for its intrinsic worth, and not for a particular end, or certificate, should be encouraged because it contributes to our self-realization and general well-being, but the reduction of the 'human' to 'capital' prevents us from recognizing our humanity, and our obligations to our fellow citizens. This is not to say that governments should not focus on employability skills, but that an overemphasis of education that 'comprise[s] the whole or even the most important part of it', is bad because it neglects the fact that work/skills alone do not lead to well-being, nor a compassionate, harmonious and humane society. 'The key point is that [skills] should be approached through other aspects of education and as part of the whole task of learning to be human in its richest and most fulfilling sense' (Macmurray 2012, p662). Arguably then, the provision of lifelong learning along with compulsory education should be regarded as a 'public good'¹⁷, for it is an essential provision for any democratic society that wishes to sustain effective participation of all its citizenry, irrespective of their background.

In the following section, I explore the definition of citizenship, as the way it is defined affects what citizens ought to do, what is needed in order for citizens to exercise their rights and responsibilities, and how core attributes of citizenship are developed.

THE WESTERN CONCEPT OF CITIZENSHIP

The western concept of citizenship is borne of two main strands: the liberal citizenship-as-legal-status into which we are born, or acquire through naturalization certain

16 According to the Office of National Statistics (2019) by the year 2039, nearly one in seven people will live alone.

17 For more see Nordic Council of Ministers (1996)

fundamental rights and responsibilities; and the civic republican, that emphasizes a direct relationship between citizenship and active political participation.

The Liberal Model

The roots of liberal model of democracy can be traced to the Roman Empire of the mid-5th century BC, through Rawls, Dahl, Marshall, Adam Smith, Locke and Hobbes. Liberal democracy conceptualizes citizenship as an ‘important but occasional identity, a legal status rather than a fact of everyday life’ (Walzer 1989, p215) – this citizenship-as-legal-status gives citizens protection of the law rather than any role in its formulation or execution as in the civic republican model¹⁸. This is not conducive to promoting or preparing citizens for greater political participation. But then again, one may argue that it would be unrealistic to expect active participation in states of many millions of citizens. One has to concede the fact that in modern societies as Constant observed many citizens no longer see politics as being central to their identity, given their many social and economic interests. There is some evidence to corroborate this, for example according to the Audit of Political Engagement 16 survey (Hansard Society, 2019), 22% indicated that they would not be prepared to do any political activity. Furthermore, 35% are *not* interested in participating in decision-making processes at a national level (32% at a local level) (p.25). But one could argue that this may be partly due to a sense of powerlessness: 47% feel they have no influence over national decision-making (and 42% for local decision-making) (p.24). Moreover, given many people

are unacquainted with political processes, as well as never having had the opportunity to participate in politics except in Local and General Elections, one could also argue that their concept of personal identity does not encompass the idea of the zoon politikon being integral, as was the case for the Athenian polis. Consequently it is unsurprising that they do not give political participation a high priority in their lives. (Shah, 2014, p7-8).

Civic Republicanism

The civic republican model is underpinned by the idea of civic self-rule, as articulated by Aristotle, whereby the citizen was a *zoon politikon* who enjoyed the right of sharing in deliberative or judicial office (*Politics* Book 3 Part I). Aristotle’s citizen was one capable of ruling and being ruled in turn.

The citizen should be both the starting point and the focus of democracy, but this is no longer the case. And, one may argue that in modern societies of tens, and hundreds of millions, it is unrealistic to expect every citizen to engage actively in civic affairs. Benjamin Constant (1819 in Leydet 2011) contended that the scale and complexity of the *grands États modernes* precluded the kind of civic engagement required by the civic republican ideals of a participatory democracy. Constant’s ideas were echoed in the 20th century by Joseph Schumpeter (1943) and Robert Dahl (1961) for whom the complexity of the modern state necessitated the concentration of power in the hands of a professional elite. They argued that post-industrial societies require technical, political, and administrative expertise to function, in addition to the time and interest for sufficient deliberation to reach informed judgments, instead of being susceptible to uninformed public opinion. There is some point to this, especially when one considers the election of people like Donald Trump, Jair

18 For more see John Rawls, ‘Justice as Fairness, Political not metaphysical’ (1985); Jurgen Habermas, ‘Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe’ (1992)

Bolsonaro and Boris Johnson on the wave of populism. How is it possible that leaders with a questionable moral compass and anti-democratic tendencies, with little respect for the 'truth', get elected? Perhaps David Hume was right to locate our motivations in the passions, rather than in rational thought and practical reasoning. For Hume, to be driven by the passions was a positive, ergo his famous saying: 'reason is, and ought only to be the slave of the passions' (Hume, 2010, p216).

For Hume it was the passions that were the engine of motivation; passions are strong impressions/feelings that drive our impulses, whilst reason can rarely generate impulse by itself. Hume may be right, but should reason really be slave to the passions? As with most things, the extreme position is always problematic which is why in most instances one should tread the path of the mean. Like Plato's chariot allegory in the *Phaedrus*, the charioteer (*Reason*) has to bring under control the soul: two winged steeds: the white representing: boldness, glory and the black (the appetitive element), the purpose of the charioteer is not to deny human appetites and passions but to bring them into harmony.

Given the success and rise of populist leaders with questionable moral compass and dictatorial tendencies, one may argue that what perhaps is lacking is an appropriate education that would permit citizens to carefully deliberate, and not be overly ruled by their passions, frustrations and biases, nor easily manipulated by the rhetoric of populist leaders.

Humans are affective creatures, our emotions shape our deliberations: anger and fear are instrumental in our decision-making processes. If one is angry one is given to making rash judgements, paying insuffi-

cient attention to detail, or even ignoring, whilst when anxious do we think carefully. This then leads to the questions what core attributes of citizenship are needed in order for citizens to exercise their rights and responsibilities in a reasoned and considered manner; and how they are developed. Here it is important to say that one's definition of citizenship shapes the conception of the *knowledge, abilities, and dispositions* that a citizen ought to possess. In terms of knowledge, if one views citizenship as a legal right then knowledge of one's rights and responsibilities would be essential, as well as the political structures, parties, names of official and so forth. However, if one views citizenship as requiring active participation, then in addition one would need to understand the relationship between political culture, power and participation and its *public, hidden* and *invisible* manifestations (Lukes, 1974). Without recognizing from where power emanates and its workings, citizens would be unable to identify, decode and interrogate and thus influence power.

Moving on to abilities, inherent in being an active citizen is the act of engagement with one's fellows. Consequently, it is important to develop abilities that promote association, communication, negotiation, collaboration and deliberation. Deliberation is essential as it 'requires both voice and listening, both negotiation and compromise along with influencing others', and 'involves the testing of arguments for and against a course of action' (Merrifield, 2001, p6). With respect to dispositions, i.e. the underlying values that citizens hold, knowledge and skills do not necessarily lead to holding 'democratic values', these values have to be inculcated.

What we need is a citizenry who can hold their leaders to account. This can part-

ly come about by having a politically literate polity, which can deliberate calmly, without prejudice, as well as also being capable of active participation, should they desire to do so. This would allay Schumpeter and Dahl's fear of the tyranny of (an uninformed) majority, as many ordinary citizens have neither the expertise, nor the time or interest to actively participate. If we are to produce a politically literate citizenry who are resistant to manipulation, then some form of political literacy has to be taught to the population as a whole. And it is this subject to which I will turn in my next section.

CITIZENSHIP EDUCATION IN THE UK

In Britain from the end of the 1980s to the early 2000s there was a growing concern regarding declines in interest in politics and political participation; the weakening of democracy (Power, 2006; Hay & Stoker, 2009); declining community cohesion and solidarity (Power, 2006); and the alienation of minorities as a result of cultural diversity, ethnicity and identity (Kymlicka 1995; Young 1989). Civil unrest and political apathy across Britain prompted successive Governments to commission a number of reviews (Commission on Citizenship 1990; Crick et al., 1998; Crick et al., 2000; Cattle, 2001; Denham et al., 2001; Crick et al., 2003) to identify the underlying factors and to recommend action to arrest the decline. During the same period, the discourse on citizenship in policy terms moved towards 'active' citizenship (Commission on Citizenship, 1990; Crick et al., 1998). The consequence was the introduction of various educative measures to improve citizenship skills in key sections of the population.

Citizenship Education (CE) became part of the curriculum in Britain in compulsory

education in September 2002 following the Crick report (Crick and Advisory Group on Citizenship, 1998). Two subsequent reports, from Crick-chaired committees, concerned the CE needs of 16- to 19-year-olds (Crick, 2000), and migrants to Britain (Crick, 2003) which affected the teaching of ESOL courses (English for speakers of other languages) by making it a requirement to have CE components in the ESOL curriculum. According to Bernard Crick, the intent of CE was 'to change the political culture of this country both nationally and locally' (Crick and Advisory Group on Citizenship, 1998, para.1.5). Concerning political citizenship, the 1998 report emphasized that political citizenship should not be taken for granted, and that

Civic spirit, citizens' charters and voluntary activity in the community are of crucial importance, but individuals must be helped and prepared to shape the terms of such engagements by political understanding and action (para. 2.3).

Here therefore we have a civic republican conceptualization of citizenship that extends beyond being simply a good citizen and helping one's community, to developing political literacy, and taking opportunities for action 'to make themselves effective in public life' (Crick, 1998, para. 2.12). To participate in political action, citizens first need to possess political knowledge: only by becoming informed, can they come to realize the importance not only of becoming active citizens in order to secure their freedoms and rights, but also to understand their obligations, and seek ways to become active

Unfortunately, CE was undermined at its inception because the emphasis on political literacy was watered down, with the promotion of community cohesion and integration as the underpinnings of CE's curriculum (Keating and Kerr, 2013). Community

cohesion was made a legal requirement by the Department for Children, Schools and Families in 2007 following the Diversity and Citizenship Curriculum Review 2007. Later the National Curriculum was updated in 2008 to include a fourth thematic strand attached to CE, that of identity and diversity: living together in the UK (QCA, 2007, in Keating and Kerr, 2013, p8). Consequently, political literacy was deferred in favour of discussions on diversity, community and social cohesion. CE was further weakened with the introduction in 2015 of a legal duty to promote Fundamental British Values (FBV) in schools: democracy, the rule of law, individual liberty, mutual respect for and tolerance of those with different faiths and beliefs and for those without faith, as part of the prevent policy (HM Government, 2011) aimed at children at risk of being drawn to terrorism. The teaching of FBV has filtered through to the adult ESOL curriculum. Moreover, the teaching of CE is compounded by the fact that there exist too few CE specialist teachers in British schools (Jerome, 2012): many had either received no training in the subject, or thought they required more training (Keating et al., 2010, p39–41). As a result these non-specialist teachers lack the confidence to teach CE; this situation is compounded at ESOL (Shah 2019).

In the provision of CE however there is a gaping hole: there is no CE provision for native adults. One wonders why for example Literacy courses were not designed to promote CE; perhaps it is thought that native adults do not need CE because through normal education and life experiences they can acquire the citizenship skills needed to become active if they so choose. Certain academics eschew the provision of CE. William Galston (1989, 1991) for example, argues against living an examined life, as it may lead

to the questioning of one's private beliefs, and this for him is a private matter in which the state should not interfere. Others such as James Tooley (2000) object to 'compulsory entitlement' to CE, and against 'any attempt to bring high-order values into the curriculum through government edict' (p. 147). For him such an emancipatory education is politically biased, 'indicative of a left-wing ... anti-capitalist agenda.'¹⁹ For Tooley the school (and one presumes adult education) is not the best place to develop the habit of active citizenship. He is suspicious of State intrusions into the individual's autonomy. For him there are wide-ranging resources outside the classroom that are better placed to provide education for democracy, such as the family, the media, political institutions, political parties, lobby groups etc. (p. 148). Tooley is right: spaces exist to develop one's political literacy and participation. For example critical literacy *à la* Freirean 'conscientisation' that challenges the participants' worldview can arise through political and social campaigns (Foley, 1999). Connections have been shown between participation in the civil society and greater political awareness and action (McDonough et al., 1998; Elsdon, 1995).

Nonetheless, these spaces require individuals who are motivated and desire to seek them in the first instance. The motivation to be politically active depends on factors such as socio-economic background, having relatively well-educated parents and good literacy resources (Benton et al., 2008;

¹⁹ These articulations were present in the early twentieth century where fear existed about the potentially disruptive social and political effects from offering formal education to the working-classes in Britain, and they continued through the issue of what to include in state schooling.

Henn and Foard, 2014).²⁰ The role of public educational institutions as an “equalizer” of opportunity (to offset less advantageous family circumstances) is very important. These places offer neutral ground where students are exposed to the opposing ways of conceptualizing the world. In the current polarized world of post-truth, of populism and alternative facts, it is essential to have neutral spaces where opposing views can be heard and openly questioned calmly, without prejudice and bias. There are few spaces where one can encounter the gamut of such thinking. Other organizations where one can become politically active are not neutral grounds; they usually offer selective worldviews, and worse still inculcate in particular ideologies. Tooley’s objection to a CE that prepares for the *citizenship-as-desirable-activity* is itself not a neutral stance. Schools (and adult education institutes) remain ‘the most promising contexts in which all children and young people [and adults] are likely to engage to an adequate extent in an adequate way with resources to the achievement of citizenship’ (McLaughlin, 2000, p548), especially those from less-advantaged families. This is because:

*Citizenship is not just a matter of learning the basic facts about the institutions and procedures of political life; it also involves acquiring a range of dispositions, virtues and loyalties that are intimately bound up with the practice of democratic citizenship’ (Kymlicka, in Halstead & McLaughlin 2005, p79).*²¹

Civic understanding is not a given; it must be learnt by each generation. Ralph

20 For more on the socio-economic status influencing a person’s level of civic participation see Civic Voluntarism theory (Verba et al., 1995; Pattie et al., 2004).

21 For more on a model of democratic participation of staff and student see Michael Fielding’s article: Alex Bloom, Pioneer of Radical State Education (2005)

Miliband similarly spoke of ‘the practice and the habit of democracy’ which needs to be understood, experienced, and practiced as part of the texture of our everyday lives (1994, in Martin 2003, p575). Without educating native adults to become politically literate, it is difficult to conceive how they could ‘distinguish between law and justice and with political skills to change laws peacefully and responsibly’? (Crick 1998, p2.1). According to *Audit of Political Engagement 16* (Hansard Society, 2019), 30% never discuss politics (p.27), 26% are not interested in politics with 18% saying they know nothing about politics, and 20% know nothing about the UK Parliament (p26). What is really worrying about knowledge and interest in politics is that when it is viewed from the demographic perspective, the proportions from the lower social economic classes (C2 and DE) expressing interest are very low.²² As Aristotle reminds us: ‘There is no profit in the best laws... if the citizens themselves have not been attuned, by the force of habit and influence of teaching, to the right constitutional temper’ (*Politics* 1310a).

Notwithstanding the importance of teaching Citizenship Education, CE alone is unlikely to bring about the social and political change required for active participation. For active citizenship to take root, citizens need opportunity to participate in the decision-making process: we need modern-day *agora(s)* - the ancient Greek assembly where citizens can debate local and national key issues of the day. Citizen participation should encourage the redistribution of power and enable the disenfranchised – those excluded from the political and economic processes – to be deliberately included. Evidently,

22 Interest in politics: 35% (C2) and 34% (DE); knowledge of politics 32% (C2) and 29% (DE); knowledge of Parliament 31% (C2) and 25% (DE) (Hansard Society (2019: 31-32)

it would be impractical and unrealistic to imagine that every citizen would participate, but every citizen should be educated to do so. The Aristotelian view, David Miller argues, can still serve today as ‘a benchmark that we appeal to when assessing how well our institutions and practices are functioning’ (Miller, 2000 in Leydet, 2011). This requires reclaiming the idea of the *zoon politikon* as an integral part of citizens’ identity – this requires redistribution of power, with genuine forums for expression.

The civic republican conceptualization of CE is also not neutral, but it is essential to retaining one’s democratic freedoms. As Aristotle in his *Politics* (Book 4, Part IV) says:

If liberty and equality, as is thought by some, are chiefly to be found in democracy, they will be attained when all persons alike share in the government to the utmost.

Machiavelli argued in his *Discourses* that though most of us desire a personal liberty unencumbered by others, this cannot be achieved unless we live in a community whose Constitution is based on free institutions in which all citizens participate actively. Why? Because Machiavelli believed that to pursue self-interest (although considering it a natural human instinct) was a symptom of corruption, as it results in citizens forfeiting their civic obligations, and this in Quentin Skinner’s view inevitably leads to the destruction of the free state (Skinner, 1983). However, civic virtues need to be cultivated through coercion and constraint (Skinner, 1986) by law, and this paradoxically forces the citizen to be free. Skinner holds that once we abandon the liberal notion of constraints as interferences, this paradox can be resolved, and the liberal claim of liberty and political participation being incompatible refuted. The idea of the *zoon politikon* needs to be inculcated in individ-

uals until no distinction exists between the individual and the citizen.

CONCLUSION

Lifelong learning is essential for sustaining democracy; this paper has highlighted the purpose of adult education from social justice ideals of emancipatory education for democracy, to an economic imperative prefaced upon a skills-based agenda, since the 1980s. This transformation of policy, together with austerity-reasoned justifications for the reduction in budget for adult education, has precipitated a dramatic reduction in the number of adults participating in education. This is a worrying trend because it affects the most marginalized and vulnerable in society. Adult education is a transformative experience: it offers people a route to turn their lives around. Acquiring basic literacy, numeracy and digital skills is the gateway to other sources of knowledge and participation in social, economic and political spheres. These basic skills are however insufficient to produce an informed and active citizen. Essential elements for social interaction such as association, communication, negotiation, collaboration and deliberation are required. Deliberation is particularly significant as it encourages people to have an open mind; the ability to consider others’ viewpoints and to weigh their relative importance/worth. These social skills can be developed outside the confines of academic institutions. However, no other place provides a neutral ground where a gamut of different worldviews may be encountered. Only in institutions of formal educational can such myriad worldviews be found and debated. Though these social skills are important, one still needs Citizenship Education in order to help us understand political, social and economic structures, and the role

of power in governance. Without being cognizant of these matters one remains helpless and blind to one's predicament, and comes to feel powerless. It would be naïve to think CE alone is sufficient to transform the social structures that prevent many from full emancipation, nevertheless, what CE does is help citizens recognize the opportunities that exist, and be able to demand them. This is why the provision of CE for adults is of vital importance.

REFERENCES

- ARISTOTLE. *The Politics*, trans. T.A. Sinclair (London: Penguin Books), 1992.
- AUGUR REPORT. Independent panel report to the Review of Post-18 Education and Funding. London, 2019.
- BELFIELD, C., FARQUHARSON, C. and SIBIETA, L. 2018 annual report on education spending in England, p50. IFS, 2018. Available at: <https://www.ifs.org.uk/publications/13306>.
- BENN, R. Including citizenship in the adult curriculum. In of the Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults, Nottingham, 2000.
- BENTON, T., CLEAVER, E., FEATHERSTONE, G., KERR, D., LOPES, J., & WHITBY, K. *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS). Sixth Annual Report. Young People's Civic Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences (DCSF Research Report 052)*. London: DCSF, 2008.
- BIESTA, G. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European educational research journal*, 5(3-4), 169-180, 2006.
- BYNNER, J., MCINTOSH, S., VIGNOLES, A., DEARDEN, L., REED, H. & VAN REENEN, J. *Improving Adult Basic Skills: Benefits to the Individual and to Society*, DfEE Research Report RR251, London, HMSO, 2001.
- BYNNER, J. Whatever happened to lifelong learning? And does it matter?. *Journal of the British Academy*, 5, 61-89, 2017.
- CANTLE, T. *Community Cohesion: A Report of the Independent Review Team*. London: Home Office, 2001.
- Commission on Citizenship Encouraging Citizenship. London: HMSO, 1990
- CRICK, B., and Advisory Group on Citizenship Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Final Report, Qualifications and Curriculum Authority*, London, 1998.
- CRICK, B. *Citizenship for 16-19 Year Olds in Education and Training: Report of the Advisory Group to the Secretary of State for Education and Employment*. London: Home Office, 2000.
- CRICK, B. *The New and the Old: The Report of the 'Life in the United Kingdom' Advisory Group (trans. GE Bevan)*. London: Home Office, 2003.
- DAHL, R. *Who Governs? Democracy and Power in an American City*. New Haven, CT: Yale University Press, 1961.
- DELORS, J. *Learning: The treasure within*. Paris: International Commission on Education for the Twenty First Century. Paris, UNESCO, 1996.
- DENHAM J, EAGLE A, AINSWORTH R, et al. *Building Cohesive Communities: A Report of the Ministerial Group on Public Order and Community Cohesion*. London: Home Office, 2001.
- Department for Education OLASS: participation and achievement by equality and diversity & English and maths level: 2010/2011 to 2016/2017, London: DfE, 2017.
- Department for Business, Innovation and Skills (BIS). *National Adult Learner Survey 2010*. London, 2012.
- DUMOULIN, D., & JONES, K. *Reading Counts: Why English and maths skills matter in tackling homelessness*. St Mungo's Broadway, 2014. Available at: https://www.mungos.org/app/uploads/2017/12/Reading_Counts_full.pdf
- ELSDON, K. T., REYNOLDS, J., & STEWART, S. *Voluntary organisations citizenship, learning and change*. British pounds). PUB TYPE Reports~ Research/Technical (143), 69, 1995.
- Faure E, Herrera F, Kaddoura A-R, et al. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO, 1972.

- FIELDHOUSE, R. and Associates. (1996) *A History of Modern British Adult Education*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, 1996.
- FIELDING, M. Alex Bloom, pioneer of radical state education. *Forum* 47(2/3), 119-134, 2005.
- FOLEY, G. *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*. Global Perspectives on Adult Education and Training. St. Martin's Press, New York, 1999.
- FOSTER, A. *Realising the Potential: A review of the future role of further education colleges*, p3. DfES, 2005. Available at: <https://dera.ioe.ac.uk/5535/1/realising06.pdf>
- FOSTER, D. *Adult further education funding in England since 2010*. House of Commons Library, 2019.
- GALSTON, W. A. (1989) *Civic education in the liberal state*. In: Rosenblum NL (ed.) *Liberalism and the Moral Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 89–101, 1989.
- GALSTON, W. A. *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- HABERMAS, J. *Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe*. *Praxis International*, 12, 1-19, 1992.
- HAY, C., & STOKER, G. *Revitalising politics: have we lost the plot?*. *Representation*, 45(3), 225-236, 2009.
- HANSARD SOCIETY *The Audit of Political Engagement 16: The 2019 Report*. Hansard Society: London, 2019
- HENN, M., & FOARD, N. *Social differentiation in young people's political participation: the impact of social and educational factors on youth political engagement in Britain*. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 360-380, 2014.
- HM GOVERNMENT *Prevent Strategy (Cm 8092)*. London: The Stationery Office, 2011.
- HUME, D. *Treatise of Human Nature Book II: The Passions*. Part, 1, 11-12, 2010. Available at: <http://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/hume1739book2.pdf>
- JEROME, L. *England's Citizenship Education Experiment: State, School and Student Perspectives*. London: Bloomsbury, 2012.
- JOSEPH ROWNTREE FOUNDATION *UK Poverty 2018: A Comprehensive Analysis of Poverty Trends and Figures*, 2018. Available at: <https://www.jrf.org.uk/report/uk-poverty-2018>.
- KEATING A, and KERR D, *Putting participation into practice: re-evaluating the implementation of the Citizenship curriculum in England*. In: Hedtke R and Zimenkova T (eds) *Education for Civic and Political Participation: A Critical Approach*. London: Routledge, 117–132, 2013.
- KEATING A, KERR D, BENTON T, et al. *Citizenship Education in England 2001-2010: Young People's Practices and Prospects for the Future: The Eighth and Final Report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. London: DfE, 2010.
- KOCANOVA D, BOURGEOIS A and de ALMEIDA COUTINHO AS *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities – Eurydice Report*. Maastricht: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission, 2015.
- KYMLICKA, W. *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Clarendon Press, 1995.
- KYMLICKA, W. *Education for Citizenship*. In: Halstead, J. M., & McLaughlin, T. H. (Eds.) *Education in morality*. Routledge, 2005.
- LEITCH REPORT *Leitch Review of Skills: Prosperity in the Global Economy—World Class Skills Final Report (Norwich, The Stationery Office)*.
- Learning and Work Institute (nd) *Citizens' Curriculum: Learning and Work Institute*, 2006. Available at: <https://www.learningandwork.org.uk/our-work/life-and-society/citizens-curriculum/>
- D. LEYDET *Citizenship*, Stanford, 2011 Available from: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/citizenship/>
- LUKES, S. *Power: A Radical View*. 2nd ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1974.
- MACMURRAY, J. *Learning to be Human (Moray House Annual Public Lecture)*,

- 5 May 1958), *Oxford Review of Education*, 38 (6), pp. 661-674, 2012.
- MARTIN, I. Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts, *International Journal of Lifelong Education*, 22 (6), pp. 566-579, 2003.
- MCDONOUGH, P., SHIN, D. C., & MOISÉS, J. A. Democratization and participation: comparing Spain, Brazil, and Korea. *The journal of politics*, 60(4), 919-953, 1998.
- MCLAUGHLIN, T. H. Citizenship education in England: the Crick report and beyond. *Journal of the Philosophy of Education* 34(4): 541-570, 2000.
- MERRIFIELD, J. Learning citizenship. A Discussion Paper Prepared for: Society for Participatory Research in Asia (PRIA), 2002.
- MOUFFE, C. Democratic citizenship and the political community. In: Mouffe C (ed.) *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship, Community*. London: Verso, 225-239, 1992.
- NORDIC COUNCIL OF MINISTERS *Golden Riches in the Grass. Lifelong learning for all*. Copenhagen. Nordic Council of Ministers, 1996.
- OECD *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD Publishing, 1996.
- OECD *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris., 2016.
- OECD *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing, 2019. Available at: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- ONS *The cost of living alone*. ONS. London, 2019. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/families/articles/thecostoflivingalone/2019-04-04>
- ONS *Graduates in the UK labour market: 2017*. ONS. London, 2017. <https://www.ons.gov.uk/employmentandlabourmarket/peopleinwork/employmentandemployeetypes/articles/graduatesintheuklabourmarket/2017>
- PARSONS, S. & BYNNER, J. *Illuminating Disadvantage: Profiling the Experiences of Adults with Entry Level Literacy or Numeracy over the Life Course*, NRDC Research Report (London, Institute of Education), 2007.
- POWER COMMISSION *Power to the People: The Report of Power, – An Independent Inquiry into Britain’s Democracy*, London: Joseph Rowntree Foundation, 2006.
- RAWLS, J. Justice as Fairness: Political not metaphysical. *Philosophy and Public Affairs*, 14(3), 223-251, 1985.
- SCHUMPETER, J. *Capitalism, socialism and democracy*. London: Allen & Unwin, 1943.
- SHAH, Q. The Democratic paradigm: a vanishing act, *Glocalism, Journal of Culture, Politics and Innovation*, (2), pp. S1-20. doi: 10.12893/gjc-pi.2016.2.4, 2016.
- SHAH, Q. Citizenship education in the United Kingdom and the adult migrant. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1746197919837829, 2019.
- SKINNER, Q. Machiavelli on the Maintenance of Liberty. *Politics*, 18(2), 3-15, 1983.
- SKINNER, Q. The paradoxes of political liberty. *The Tanner lectures on human values*, 7, 225-50, 1986.
- THE GUARDIAN *Tired, hungry and shamed: pupil poverty ‘stops learning*. *The Guardian*, 2019a. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2019/apr/14/tired-hungry-shamed-pupil-poverty-stops-learning>
- THE GUARDIAN *‘Shameful rise’: 18% of children now leave school as low achievers*. *The Guardian*, 2019b. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2019/sep/20/shameful-rise-18-of-children-leave-school-without-basic-qualifications>
- THE SOCIAL MOBILITY COMMISSION. *State of the Nation 2018 to 2019: Social Mobility in Great Britain*. Presented to Parliament pursuant to section 8B(6) of the Life Chances Act 2010, 2019. Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/798404/SMC_State_of_the_Nation_Report_2018-19.pdf
- TOOLEY, J. *Reclaiming Education*. London: Casell, 2000.
- VERBA, S, SCHLOZMAN, K, L, and BRADY, H, E *Voice and Equality: Civic Voluntarism in Amer-*

ica. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

UNESCO Adult Education: The Hamburg declaration – The Agenda for the future. Fifth International Conference on Adult Education 14 - 18 July. Paris. UNESCO, 1997.

WALZER M Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality. New York: Basic Books, 1983.

YOUNG, I. M. Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. *Ethics*, 99(2), 250-274, 1989.

Recebido em: 21/07/2020

Aprovado em: 12/08/2020

CAN EDUCATION CHANGE SOCIETY? CURRICULUM, FEMINIST PEDAGOGY AND ADULT EDUCATION

*Dr Bríd Connolly (MU)**
<https://orcid.org/0000-0003-2919-7671>

ABSTRACT

In this article I reflect on the question posed by Michael Apple (2013), Can education change society? I argue that pedagogy and curriculum are inextricably linked, and feminist pedagogy has highlighted that traditional pedagogy and curricula leave a void that is filled with conventional and/or neo-liberal social agendas. I argue that critical and feminist curriculum development confronts these agendas, by highlighting the role that the hidden curriculum plays in education as a social institution and proposing alternative lens for critical reflexivity as the underpinning principle in curriculum development. I draw on my own experience of education in Ireland and connect with both Irish and international perspectives on curriculum and ideology. I presented the argument that feminist pedagogy and adult education are incompatible with set curricula, particularly when the set curricula are underpinned by social discourse that valorises meritocracy and inequality. The profound changes in the 20th century through campaigning and activism demonstrates that it is possible to change society, and education has a part to play in it.

Keywords: Feminism. Curriculum. Adult education. Critical reflexivity.

RESUMEN

¿PUEDE LA EDUCACIÓN CAMBIAR LA SOCIEDAD? CURRÍCULUM, PEDAGOGÍA FEMINISTA Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

En este artículo, reflexiono sobre la pregunta de Michael Apple (2013): ¿Puede la educación cambiar la sociedad? Sostengo que la pedagogía y el plan de estudios están intrínsecamente vinculados, y la pedagogía feminista destacó que la pedagogía y los planes de estudios tradicionales dejan un vacío lleno de agendas sociales convencionales y/o neoliberales. Sostengo que el desarrollo crítico y feminista del plan de estudios se enfrenta a estas agendas, destacando el papel que juega el plan de estudios oculto en la educación como institución social y proponiendo lentes alternativas para la reflexividad crítica como el principio subyacente del desarrollo del plan

* Assistant Professor. Department of Adult and Community Education, Maynooth University.
E-mail: Brid.Connolly@mu.ie

de estudios. Utilizo mi propia experiencia en educación en Irlanda y me conecto con las perspectivas irlandesas e internacionales sobre currículum e ideología. Argumenté que la pedagogía feminista y la educación de adultos son incompatibles con los currículos establecidos, particularmente cuando tales currículos están respaldados por discursos sociales que valoran la meritocracia y la desigualdad. Los profundos cambios en el siglo XX a través de campañas y activismo demuestran que es posible cambiar la sociedad y que la educación tiene un papel a desempeñar.

Palabras clave: Feminismo. Currículum. Educación de jóvenes y adultos. Reflexividad crítica.

RESUMO

A EDUCAÇÃO PODE MUDAR A SOCIEDADE? CURRÍCULO, PEDAGOGIA FEMINISTA E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Neste artigo, reflito sobre a questão de Michael Apple (2013): A educação pode mudar a sociedade? Argumento que a pedagogia e o currículo estão intrinsecamente ligados, e a pedagogia feminista destacou que a pedagogia e os currículos tradicionais deixam um vazio cheio de agendas sociais convencionais e / ou neoliberais. Argumento que o desenvolvimento crítico e feminista do currículo confronta essas agendas, destacando o papel que o currículo oculto desempenha na educação como instituição social e propondo lentes alternativas para a reflexividade crítica como o princípio subjacente ao desenvolvimento curricular. Utilizo minha própria experiência na educação na Irlanda e me conecto com as perspectivas irlandesas e internacionais sobre currículo e ideologia. Apresentei o argumento de que a pedagogia feminista e a educação de adultos são incompatíveis com os currículos estabelecidos, particularmente quando os currículos estabelecidos são sustentados por discursos sociais que valorizam a meritocracia e a desigualdade. As profundas mudanças no século XX por meio de campanhas e ativismo demonstram que é possível mudar a sociedade, e a educação tem um papel a desempenhar nela.

Palavras-chave: Feminismo. Currículo. Educação de jovens e adultos. Reflexividade crítica.

INTRODUCTION

This article will reflect on the question posed by Michael Apple (2013), Can education change society? I argue that pedagogy and curriculum are inextricably linked, and feminist pedagogy has highlighted that traditional pedagogy and curricula leave a void that is filled with conventional and/or neo-liberal social agendas. I argue that critical and feminist curriculum development

confronts these agendas, by highlighting the role that the hidden curriculum plays in education as a social institution and proposing alternative lens for critical reflexivity as the underpinning principle in curriculum development.

I live and work in Ireland and I have been involved in education all my life. I've drawn on my experience in Ireland,

as a state that has undergone profound social change in the past sixty years, but at some extent, still hankers after the old certainties of the 1950s, when we all knew our places in society, not only in terms of class, but also in our binary gender roles, with our identities shaped by an Irish version of conservative republicanism, the Roman Catholic Church and Irish culture (Inglis, 1998). O'Reilly identified the 'masterminds of the right' and these included Christian Brothers and Catholic secondary school parents as well as medics, pharmacists, and other public figures, (O'Reilly, 1992). Fiction can depict these complexities in ways that history, social science and journalism cannot. Edna O'Brien was practically banished from Ireland in the 1960s when her novel, *The Country Girls*, (1960) was published. And more recently, with the benefit of hindsight and revelations, Black (2015) has delved into these intersections and the impact on the citizens in an accessible way in his novels, especially *Even the Dead*.

As in the wider society, globally as well as nationally, education plays a central role in maintaining the prevailing status quo, as Freire (1972) and hooks (1994) hold, in their exhortation for critical and feminist pedagogy, the pedagogy of oppressed people everywhere. In Ireland, education maintained the vision of Ireland that was set down at the foundation of the state in 1922, and these elements of Irishness as Catholic and conservative until the social movements of the 1970s and later (Connolly, 2003). While Higher Education may offer some level of critical curricula and critical approaches as Newman advocated in his pivotal lectures on university education at the time when he established University College Dublin in the middle of the nineteenth century, that

the purpose of a university education was to expand an outlook, a turn of mind and a habit of thought, to produce a knowledgeable, decent, socially sensitive, critically intelligent gentleman (*sic*) (Newman, et al, 1996, p. xv). His, perhaps unconscious, bias against women is obvious, but he was also biased against religions other than Roman Catholicism. Nevertheless, the kernel of his aspirations is admirable and applicable to this day. However, this has not permeated schooling or Further Education, where examinations and certification prevail to the detriment of learning and development. Adult education is the only sphere where transformative, power-conscious, participative and emancipatory activist learning is promoted, valorised and advanced. Still, it is vital to show what is possible, and how the rest of education could be revised and reimagined, while ensuring that adult education remains conscious and reflexive within educational discourses that tend towards what Freire called, domestication in contrast to liberation (Freire, 1972).

I realise this perspective is specific to Ireland, but hopefully, readers may be able to analyse and reflect on their own locations and identities with a critical eye and a sense of solidarity, care and love (Lynch, *et al*, 2009). And in the spirit of the other critical voice, Michael Apple, I puzzle over the question, can education change society? (Apple, 2013). And in the spirit of Freire (1972), I include my own experience of domesticating education before I discovered liberating adult education, and tentatively suggest that yes, education can change society, but it really and truly depends on social movements, critical educators, and most of all, a real commitment to equality. First, I want to look at the parameters of curriculum within this argument.

CURRICULUM, PURE AND SIMPLE?

If curriculum is to mean anything to those participating in education, it must be transparent about the positionality of the progenitors, in curriculum development units. In addition, it must be clear and transparent about where those who implement it are coming from. These include the educators, the other actors in the education system. Apple asserts that the positionality of the educational institutions, the educators and the knowledge must be to the forefront any appraisal of education in this complex society (Apple, 2004, p. 11). Yet curricula are presented as if they were neutral and objective, a mere unbiased vehicle, providing the transport to convey knowledge to the students and learners. And further, a determined disavowal of the hidden curriculum mars that contention at a deeper level.

In Ireland, the statutory body for curriculum development avoids engaging with education beyond upper second level, (NCCA, accessed 5th May 2020). Another agency was established in 2012 to oversee qualifications and programmes, Quality Qualifications Ireland, and this monitors curricula that practitioners and other educational agencies develop on the qualifications' framework (QQI, Accessed 5th May 2020).

In both these cases, curricula seem to hover in an uncritical dimension, with the monitoring eye on content and assessment rather than on the wider context of knowledge and society and the ultimate purpose of education. This article will interrogate these deficits and draw on my experience in feminist education to propose a model that can integrate the micro of curriculum development and the macro perspectives on power, inculcation and democracy. Firstly, however,

I want to discuss my own experience of the hidden curriculum in a theocratic society, Ireland in the 1950s and 60s.

IN THE BEGINNING

I was brought up in a very different Ireland to the country we see now in 2020 in the middle of the Covid 19 crisis, with our Taoiseach, that is, our prime minister, Leo Varadkar, taking a leading role in slowing the trajectory of the virus. Leo Varadkar is openly gay, and his partner attends social gatherings with him, in an open, unremarkable manner. Leo Varadkar's father is from India. He met Leo's Irish mother when they both worked in the National Health Service (NHS) in the UK in the 1960s. So, the leader of Ireland is the son of an immigrant, not only to the UK but also to Ireland. He is openly gay. He is a medical doctor. And he speaks with eloquence and assurance about how we, the population, will play a crucial role in slowing down the pandemic through personal hygiene, respect for our fellow citizens and taking responsibility for not spreading the virus. I don't agree with his economic ideology and some of his views on society, but I do admire his role as a politician and the quest to transform Irish society from the misogynist, homophobic, regressive state to the one we have today.

He was a key catalyst in the campaign for marriage equality which passed by two thirds of the popular vote in 2016. Before he was elected as Taoiseach, he came out to the nation as gay and this opened a deluge of others speaking about their own experiences, the experiences of their children or parents, embracing the LGBTQI+ community, who were dehumanised and treated so harshly in Irish society, based on religious education and sex education in particular, but also in the social institutions, overall.

And indeed, it was only in 1993 that homosexuality was decriminalised, due to the efforts of the decades-long campaigns by activists, and our first woman president, Mary Robinson, who represented the activists in the European Court of Human Rights (RTÉ, 1993, accessed 5th May 2020).

Again, Leo Varadkar in 2018 played a key role in shifting the perspectives on abortion from murder of the innocent to a key health-care concern for pregnant people, through a referendum with a two-thirds majority. This was a complete transformation to the Ireland before the women's movement of the 1970s. These seismic shifts were aided by the growth and development of adult education and emphasis on activism for women's equality (Connolly, 2014) as well as the LGBTIQ+ community, people with disabilities, and other marginalised and disadvantaged groups

The country I grew up in was practically a theocracy, with Roman Catholic teaching reflected in the constitution and in the law of the land. In school, we were taught that other religions were fatally flawed. We were taught that contraception and abortion were evil and if we were tempted to use them, that we would be sent to hell, which would also have to accommodate all other religions, and plenty of Catholics who broke the commandments and other specific rules, through word, thought, or deed. A bad thought was particularly odious, and we had to monitor our most private moments in case we risked a sudden death and the inevitable descent into hell.

This absolute control over our innermost thoughts was imparted through the overt curriculum, in religious instruction, but also in most of the other subjects. All were underpinned by the assumptions that the world was made by God and all human

endeavour was approved or not by Him – male, of course. Many of the readings in literature were stories of the triumph of good over evil, or the opposite, of course, told through that opaque religious lens. Science, home economics, history, geography, theocratic view of women's role in Irish society, from housekeeping skills to Christian teaching on divorce, contraception and so on. Even literature and mathematics had some level of gender discrimination. For example, there were only one or two women writers in our poetry, prose and short story anthologies. And higher-level maths and science were not offered, in contrast to the local boys' school, where most were offered honours courses.

The past was surely another country.

Simultaneously, in Northern Ireland, the hidden curriculum was also underpinned by a theocratic learning, but in that case, it was that Roman Catholicism was pure evil, and that Home Rule was Rome Rule. There was no redemption possible for Catholics.

Kathleen Lynch, in her ground-breaking research in the 1980s, showed the ways in which the hidden curriculum was conveyed (Lynch, 1989). The next section explores this aspect of Irish education, with reflections on the impact on social progress.

THE HIDDEN CURRICULUM AND THE REPRODUCTION SOCIAL INEQUALITY

One of the most influential critical thinkers in Ireland is Kathleen Lynch. As a sociologist centred on the sociology of education, her research has provided empirical evidence of the contention that education, far from being a force for egalitarian and emancipatory outcomes, is underpinned by discourses that perpetuate and reproduce inequality (Lynch, 1989). These discourses stem from

a number of sources, including the requirement that students commit to sacrificing their own time, attention, desires and experiences for the rewards of qualifications, for which they have to work very hard within a limited parameter of excellence. These theories emanate from a functionalist analysis of education as a social institution (Lynch, 1989, pp 1-2). In many ways, these functionalist perspectives support the meritocratic inclinations that saturated education in Ireland. This was the case in the past, but it remains the case in the present era with the incursion of neo-liberal ideology in particular into the educational system. This has profound impacts on the numbers who go to Higher Education as well as those who leave school with few or no qualifications and little prospects of benefits bestowed on professional graduates. That is, instead of inherited privilege, wealth and/or social status, meritocratic orientations shift inequality from structural systems, to individual achievement, provided that the individual reaches the standardized measurement of intelligence, hard work and effort. Thus, one form of inequality is exchanged for another, which appears to be fairer, more just and available for everyone with these qualities.

Lynch also examined the literature around the development of theories of reproduction with a critical theorists' analysis, particularly in the USA, with Bowles and Gintis (1976) Michael Apple (1979) and Henri Giroux (1981). Her main critique revolves around the dearth of empirical studies to demonstrate and support some of the claims that these theorists make, particularly around ideological transmission - through the overt curriculum, the practice of teachers, the prevailing cultures, and the structures of educational provision

(Lynch, 1989, pp 8-18). Sugrue's analysis of the revision/reform of curricula in Irish education, which was proposed and implemented in the 1990s, shows that empirical evidence is missing, as Lynch identified in her ground-breaking work, and that vested interests prevailed in the development of the 'new' curricula, from the philosophical positioning of the teacher training colleges, to the teacher unions, and most tellingly, to the political ideology and the neo-liberal discourses saturating social life in Ireland (Sugrue, 2004, pp. 201-204). That is, curricula, both covert and overt, remained in the power of centre-right neo-liberalists, rather than in the hands of those who were committed to a more just and equality society. And these overt and hidden curricula are supported by other social institutions particularly the media and politics, resulting in the reproduction of these attitudes, values and beliefs year after year.

And this was my education. Until ultimately, a key social movement for social progress and emancipation intruded in very transgressive ways.

FEMINIST EDUCATION AND THE WOMEN'S MOVEMENT

My 'really useful knowledge' (Thompson, 1996) came to me by accident when a few school friends and I went to Northern Ireland for a day out. Northern Ireland, though it was a different flavour of theocratic politics to the Irish republic, benefitted from the NHS and its provision for women's health. By co-incidence, our trip to Belfast was the 22nd May 1971, the day that the Irish Women's Liberation Movement decided to travel to Belfast to protest the (Catholic teaching) prohibition on the use of contraceptives (RTÉ, 1971, accessed 5th May 2020). This experience really opened my

eyes, because these campaigners, far from being evil acolytes of Satan, were journalists, trade unionists, lawyers, and so on, all of them educated and articulate. And contraceptives, for me, changed from being evil devices, to the means to gain control over our bodies. And from that day onward, I was able to view all my earlier education through a much more critical eye. And that is what feminist pedagogy is all about. Education intrinsically interlocked with social emancipation.

But it took many years until I encountered feminist educational practice, which, ironically, was in an adult education class that would be seen as belonging to a more traditional view of women's role in society.

My first experience of feminist education was in an arts and crafts adult education programme, delivered in a conventional classroom in a typical second level school. So far, so traditional. But underneath the establishment appearance, there was a beating heart of transgression. Firstly, the traditional classroom was disrupted with piles of materials, equipment and disorder in the middle of the space. All of us participants were asked what we wanted to learn in the class, from techniques and the use of materials to completed projects and products. In other words, we developed the curriculum - without knowing that was what we were doing. Secondly, the tutor, as she was identified in the publicity blurb, or Mary (not her real name) as we called her, pondered over what we asked for and organised it to our satisfaction, but with plenty of opportunity to chop and change as we went on. That is, the curriculum was flexible and responsive. Finally, as we worked through the physical materials and equipment, Mary started where we were at, helping us to get to know and learn from one another, listened to our

stories, added to our knowledge and experience and encouraged us to use the arts and crafts for wider social as well as personal expression. It was wonderful fun. But it was also a crucial experience for me. I made my project, Celtic embroidery on a traditional undyed fabric called *Báinín*, expressing something like *The Personal is Political*, or something similar, I can't exactly recall, this happened nearly forty years ago, and my handiwork is long gone. But I never forgot what my colleague, Anne B. Ryan framed as *feminist ways of knowing* (Ryan, 2001) which characterised my work as an adult educator. That is, I brought my raised consciousness into the learning environment, alongside an approach underpinned by those crucial qualities that Mary, our tutor, demonstrated. These included listening, knowledge, facilitation, ease, encouragement, analysis, connecting the micro and macro, the personal to the political and back again.

After that class, I went back to college to study to become an adult educator, inspired by this experience, but also exhilarated by the possibilities and power of the women's movement, from which I was benefitting, in complete contrast to the lives of my mother and even my older sisters. Real life had changed fundamentally for women, shaking off the constraints and limitations of the traditional, by the raft of legal and attitudinal measures in the early 1970s, arising from the Commission on the Status of Women, and the progress that emerged alongside as the women's movement gained momentum (Connolly, 2003). And as I studied the discipline of adult education, I realised that this was not a style unique to Mary, but it was congruent with feminist pedagogy and women's studies (Rowland, 1982), within which I developed my academic voice, however tentative and unsettled.

FEMINIST PEDAGOGY AND CRITICAL PEDAGOGY

Feminist pedagogy can be understood as a critique and response to traditional pedagogy, in that it is underpinned by feminist theory and practice, first and foremost, with the intention of providing an alternative educational experience in the learning environment for everyone, as bell hooks discusses in her *Teaching to Transgress* (hooks, 1994). It is also an approach to education which interrogates power in the relationship between educators and learners, and as such, feminist pedagogy values the experience of the participants and women as a group, and reflects on these experiences in the light of feminist perspectives on traditional disciplines, from psychology, sociology, law and politics, that is, the Social Sciences to the cradle of misogyny in the humanities. But it must be recognised that education has been the cradle of all kinds of inequality, class, race, sexuality, ethnicity and so on. Education has been responsible for social engineering in its entire history, from the liberal arts for the upper classes and vocational and technical for the working classes, to cooking and cleaning for women, and Western education for those colonised and post-colonial societies. That social engineering has been conveyed through pedagogy of course, but also through the curriculum.

Feminist pedagogy takes into account the lives of women intersected with class, race, sexuality, ethnicity and other social categories that permeates these experiences. This necessarily entails that feminist educators are clear and open about their position, without the intention of indoctrinating the learners, but rather encouraging critical engagement and reflection that transforms perspectives and of course, to learn from the experience and knowledge of the learners.

Feminist pedagogy probably developed in parallel to Freire's critical pedagogy, depending on where we look. Certainly, when I started to study adult education in the 1987, I was familiar with a lot of Freirean concepts such as conscientization and horizontal dialogue from my experience in women's groups and within women's studies programmes from 1985, where consciousness raising was a crucial aspect of women's liberation and learning.

I remember facilitating my first women's studies class in a local village close to where I lived at the time. I was nervous and shaking after I got over the huge effort of turning up, and this all showed on my face and in my voice. There were no hiding places. But I did have a lot to say and so did everyone else in the group of about 15 women from all walks of life, particularly 'stay at home' mothers and homemakers, the unpaid workers who kept and continue to keep society nurtured and treasured. The 1980s was a tumultuous time in Ireland, with very high unemployment, very high emigration, poverty and deprivation (O'Hearn, 1997, pp 106-112).

These social conditions took a huge toll on women, deepening the feminization of poverty, particularly in the private domain but also with lower paid work (Combat Poverty Agency and Equality Authority, 2003, pp 38-39). Social welfare was tricky for women, as it was set up on the model of the male breadwinner and female unpaid labour in the private sphere. 'Women's work' was scarce and it was soured with an assumption that women would take men's jobs at lower wages. And with the high numbers of men emigrating, many women stayed in Ireland to keep things going while men sought work in England or the USA.

But these were the conditions that underpinned my first women's studies class-

es and they provided very fertile ground for learning, reflection and, consciousness raising. When I enrolled on the Higher Diploma in Adult and Community Education in Maynooth University and was introduced to Freire for the first time, my eyes were opened to how powerful critical pedagogy was, and how my own brand of feminist pedagogy was part of a wider social process in the education of adults. The key question at the centre of my studies was *could education change society?* I grappled with the individualism that sorted people into professions or vocations, depending on the individual talents or dispositions of individual students. I mused over the practice in the classroom, the curriculum that we followed, the assessments that I had to complete and the practice on which I was appraised: how could these small steps become the giant leaps of social movements? This was the mystery. It was perplexing to re-evaluate the ways in which revolutions brought about profound social change, independence and self-governance, which is a crucial part of our history in Ireland, and the slow, developing transformations that adult education augured. I knew a deeper analysis was needed.

EQUALITY STUDIES AND THE CRITICAL CURRICULUM

Alongside my work in adult education and women's studies, I opted to study for a Masters in Equality Studies in the 1990s. I was very interested in developing a theoretical base for the more ephemeral conscientization (Freire, 1972) and consciousness raising (see, for example, Rowland, 1982 and Hearn, 1997). This programme was offered in a renowned university, whose graduates were very influential in Irish politics, law, media, and other facets of public life. However, the director of the programme was,

and remains, a prominent critic of inequality and injustice that characterises Irish society, Kathleen Lynch. Her academic work includes critical social analyses on hidden curriculum (1989) equality in education (1999) and equality and power in schooling, (2002) And the Equality Studies programme was underpinned by these and similar critiques of media, democracy, economics and so on. The content of the programme was astounding. I realised that my consciousness was limited to information and knowledge that related to my interests and experience, while the new bodies of study on the programme introduced me to wildly different spheres of theory. This was my direct experience of a critical curriculum. It was completely open about the positionality of the educators, expressed through their wider academic work including books, articles, presentations, media and public service.

However, to return to the equality studies curriculum, it was a radical agenda, without a doubt, with a clear intention to raise awareness with 'really useful knowledge' (Thompson, 1996). That is, we were introduced to alternative analyses of poverty, democracy, economics, class and so on, which transformed the way I saw the world and opened vistas for changing the status quo, particularly with regards to developing solidarity and commitment to social justice. However, it was delivered in a very traditional way, in long lectures, with students trying to keep up with furious notetaking. No time for engage with the content and certainly no time for groupwork, dialogue and reflection.

I've thought of this many times since. I understand why the curriculum was so specified, as it had to earn and justify its place in a conservative university. However, I know in adult education, it is possible to attain that master' level scholarship, by

co-creating the programme in collaboration with the participants.

ADULT EDUCATION CURRICULUM CREATION

In formal education, the curriculum is based on a set of principles and decisions on what is important to learn. The word itself comes from the Latin for racecourse. As I discussed in *Adult Learning in Groups* (Connolly 2008), I always imagine this as a sort of racetrack with clear boundaries and a beginning and a very well-defined finish line. This is very specific in formal schooling with prescriptive aims and outcomes set out for teachers, and the finish lines, ultimately, are the national examinations. The curriculum is designed to bring students to that line, and it has the effect of 'teaching to exams', or 'teaching to the tests', the phenomenon whereby students learn only answers to exam questions rather than a more holistic, critical, nuanced body of knowledge, the foundation for complex adult life. It undermines teachers' skills, and limits learning for both learners and educators. Indeed, all that is required for both educators and learners is to remember the answers, which may be very useful for employment as a quizzer, but certainly not enough for critical citizenship, creativity and imagination. Further, a key problem of standardised testing is that learners are gravely disadvantaged if they fail these tests or exams, and the learning environment is considered to have failed too. This is a huge problem when examination results determine qualifications, professional competence and indeed, entrance into the upper income bracket and the social status associated with all these indicators of expertise and influence. And all this stems from the prescriptive curriculum, high-stakes standardized testing and blind faith

in a form of meritocracy: delayed gratification plus application plus talent plus 'good' schools equals deserved reward (adapted from Young, 1961)

When I worked with adult learning groups, delivering a women's studies programme, the first session was always spent getting to know the participants and to developing a programme with their input alongside my own. This provided the basis of the programme. Participants' contributions focused on what they wanted to get out of the programme and how they wanted to achieve it. That is, they identified their own learning needs and the tutor's role was to facilitate the process to meet those needs. Sometimes these contributions amounted to mere headlines, for example, reproductive rights, divisions of labour, parenting, education, building confidence, personal development and so on. Sometimes, they were much deeper and nuanced, for example, overcoming the trauma of earlier education or family life, or an exploration of schools of thought on the organisation of society. Thus, the curriculum was generated out of the interests of the students (Freire, 1972) which would change with each group or context.

This meant that I learned more about sociology, the law, economics, psychology, biology and the like, in order to work in a positive way with the students, and to open new sources for them to pursue themselves. My own background was in philosophy, which was perceived as the foundation of all knowledge. But while it equipped me to develop reasonable arguments, based on abstract concepts of justice, aesthetics, reality, existence, it was oblivious to its own blind spots. The Wise Man was the archetypal philosopher, but where were the women? And where were the practical applications of these abstractions, when they were used

to reinforce the status quo? The Wise Man could lecture on the nature of justice, but the application of the law was frequently biased in favour of other Wise Men: educated, privileged, rational. Not everyone had these advantages. Yet many of the disciplines which study society and humanity, start with the assumption that Wise Men are typical of humanity, that our behaviour, attitudes, relationships, interests and motivations are based on rational thought and decisions. And deviation from these rational processes are considered transgressive.

Adult education is transgressive. It must be. It has monumental work to do, in order to redress the impact of social engineering that is the most characteristic outcome of formal education, where people are streamed into their adult lives and attendant social status, from professional to vocation employment, to lack of qualifications and intersectional stratification, even within the framework of social mobility and the meritocracy. And adult education starts from the perspective that however rational humans can be, our individual fates are tied in with social forces greater than our efforts, intelligence, experience and backgrounds. It always had to tread the delicate line between prior knowledge and experience with critical knowledge and analysis which may challenge people fundamentally, albeit the challenge is conveyed in the most democratic and emancipatory way possible. That is, through critical, feminist curriculum development and pedagogy.

CONCLUSION

In this article, I endeavoured to draw on my own experience of domesticating education in Ireland and connect with both Irish and international perspectives on curriculum and ideology. I presented the argument that feminist pedagogy and adult education are

incompatible with set curricula, and particularly when the set curricula are underpinned by social discourse that valorises meritocracy and inequality. The profound changes in the 20th century through campaigning and activism demonstrates that it is possible to change society, and education has some part to play in it, including the progress of feminism, the emancipation of the LGBTQI+ community through legislation, though not always in the public area and not everywhere; the addressing of literacy issues and girls' education; the highlighting of poverty and disadvantage, and so on. Of course, there is a backlash, which is the only way to see the rise of the right and the hankering for the inequality of the past. And yes, feminist pedagogy is capable of changing society, as Michael Apple poses, but it is dependent on clear and strong commitment to equality, developing curricula that address that and revealing the underlying hidden dimension. That is the only change that is desirable.

BIBLIOGRAPHY

APPLE, M., *Can Education Change Society?* Routledge, London, 2013.

APPLE, M., *Ideology and Curriculum, Third Edition*, Routledge, Falmer, London, 2004.

APPLE, M., *Ideology and Curriculum*, Routledge and Kegan Paul, London, 1979.

BLACK, B., *Even the Dead*, Viking, an imprint of Penguin Random House, London, 2015.

BOWLES, S., and GINTIS, H., *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, New York, 1976.

Combat Poverty Agency and Equality Authority, *Poverty and Inequality: Applying an Equality Dimension to Poverty Proofing*, Combat Poverty Agency and Equality Authority, Dublin, 2003.

https://www.ihrec.ie/app/uploads/download/pdf/poverty_and_inequality.pdf, (accessed 5th May 2020)

CONNOLLY, B., *Community Education: Explor-*

- ing Formative Influences within the Maelstrom of Conflicting Social Forces, in Murray, M, Grummell, B., and Ryan, A., (eds) *Further Education and Training: History, Politics and Practice*, MACE Press, Maynooth, 2014.
- CONNOLLY, B., *Adult Learning in Groups*, McGraw-Hill, Open University Press, Maidenhead, 2008.
- CONNOLLY, L., *The Irish Women's Movement: from revolution to devolution*, Lilliput Press, Dublin, 2003.
- FREIRE, P., *The Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, Harmondsworth, 1972.
- GIROUX, H., *Ideology, Culture and the Politics of Schooling*, Temple University Press, Phil, 1981.
- HEARN, P., *Teaching Women's Studies: A Historical Perspectives*, Paper presented at the Annual Joint Meetings of the Popular Culture Association/American Culture Association, San Antonio, TX, March 26-29, 1997.
- HOOKS, bell, *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*, Routledge, London, 1994.
- INGLIS, T., *Moral Monopoly: The Rise and Fall of the Catholic Church in Ireland*, UCD Press, Dublin, 1998.
- LYNCH, K., BAKER, J., LYONS, M., *Affective Equality: Love, Care, and Injustice*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2004.
- LYNCH, K., and LODGE, A., *Equality and Education in Schools*, The Falmer Press, London, 2002.
- LYNCH, K., *Equality in Education*, Gill and Macmillan, Dublin, 1999.
- LYNCH, K., *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, a Reappraisal*, The Falmer Press, London, 1989.
- National Council for Curriculum and Assessment, <https://ncca.ie/en>. Accessed 5th May 2020.
- NEWMAN, J. H, with TURNER, F. M., (Ed) GARLAND, M. M., CASTRO-KLAREN, S., LANDOW, G. P., and MARSDEN, G. M., (contributors) *The Idea of a University*, Yale University Press, New Haven, 1996.
- O'BRIEN, E., *The Country Girls*, Hutchinson, London, 1960.
- O'HEARN, D., Global Restructuring and the Irish Political Economy, in Clancy, P., DRUDY, S., LYNCH, K., and O'DOWD, L., (eds) *Irish Society: Sociological Perspectives*, Institute of Public Administration in Ireland in association with Sociological Society of Ireland, Dublin, 1997.
- O'REILLY, E., *Masterminds of the Right*, Attic Press, Dublin.
- Quality Qualifications Ireland, <https://www.qqi.ie> (accessed 5th May 2020), 1992.
- ROWLAND, Robyn, Women's Studies Courses: Pragmatic and Political Issues Concerning Their Establishment and Design, in *Women's Studies International Forum V* 487-9, 1982.
- RTÉ ARCHIVES, (1993) <https://www.rte.ie/archives/2013/0621/457935-20-years-since-decriminalisation-of-homosexuality/> (Accessed 5th May 2020), 1993.
- RTÉ ARCHIVES, <https://www.rte.ie/archives/2013/0522/451813-contraceptive-train/> (Accessed 5th May 2020), 1971.
- RYAN, A. B., *Feminist Ways of Knowing: Towards Theorising the Person for Radical Adult Education*, NIACE, Leicester, 2001.
- SUGRUE, C., Whose Curriculum is it anyway? Power, Politics and Possibilities in the Construction of the Revised Primary Curriculum, in Sugrue, C., (ed) *Curriculum and Ideology: Irish Experiences, International Perspectives*, Liffey Press, Dublin, 2004.
- THOMPSON, Jane, 'Really Useful Knowledge': linking theory to practice, in Connolly, B., FLEMING, T., MC CORMACK, D., and RYAN, A., (eds) *Radical Learning for Liberation*, MACE, Maynooth, 1996.
- YOUNG, M., *The Rise of Meritocracy: 1870 – 2033: an essay on education and equality*, Penguin Books, Maryland, 1961.

Recebido em: 21/07/2020
Aprovado em: 13/08/2020

EDUCACIÓN, CULTURA POPULAR Y TERRITORIO

*Isabel Redaño Andrés (UB)**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0311-5829>

*Àngel Marzo Guarinos (UB)***

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0758-4339>

*Núria Lorenzo Ramírez (UB)****

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0094-3861>

RESUMEN

La Educación Popular ha tenido un impacto en el desarrollo de personas y grupos sociales de amplios sectores a lo largo de la historia del siglo XIX y XX. A las puertas de la tercera década del siglo XXI se plantea la vigencia de la educación popular como motor de emancipación y de desarrollo de colectivos con riesgo de exclusión social. El análisis de la experiencia de educación comunitaria en el barrio barcelonés del Besòs nos va a permitir describir los ejes en los que se sitúa. Nos acercaremos a una propuesta metodológica, a los resultados obtenidos y los retos que se plantea una escuela popular de educación continua en el momento actual.

Palabras clave: Educación popular. Acción comunitaria. Trabajo en red. Perspectiva global. Educación y territorio.

ABSTRACT

EDUCATION, POPULAR CULTURE AND TERRITORY

Popular Education has had an impact on the development of individuals and social groups from broad sectors throughout the history of the 19th and 20th centuries. At the gates of the third decade of the 21st century, the legitimacy of popular education as an engine for emancipation and development of groups at risk of social exclusion is proposed. The analysis of the

* Coordinadora de proyectos culturales y comunitarios de la asociación Lleureka. Licenciada en Biología, Máster Interuniversitario en Formación de Adultos de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha organizado encuentros de formación e impartido docencia sobre formación de inmigrantes, educación comunitaria, inclusión social, medioambiente y educación.

E-mail: isarean82@gmail.com

** Director del Centro de Formación de Adultos Canyelles de Barcelona. Profesor asociado de la Universidad de Barcelona del Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Miembro del equipo de investigación consolidado GIAD - Grupo de investigación de innovación y asesoramiento didáctico. E-mail: angelmarzo@ub.edu.

*** Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Licenciada y Doctorada en Ciencias de la Educación, también cursó Diplomatura en Biblioteconomía y Documentación. Actualmente es la coordinadora e investigadora principal del Grupo de Investigación Consolidado de Innovación y Asesoramiento Didáctico (GIAD).

E-mail: nuria.lorenzo@ub.edu

community education experience in the neighborhood of Besòs in Barcelona will allow us to describe the axes in which it is situated. We will approach a methodological proposal, the results obtained and the challenges posed by a popular school of continuing education nowadays.

Keywords: Popular education. Community action. Networking. Global perspective. Education and territory.

RESUMO

EDUCAÇÃO, CULTURA POPULAR E TERRITÓRIO

A Educação Popular teve um impacto no desenvolvimento de indivíduos e grupos sociais de setores amplos ao longo da história dos séculos XIX e XX. Nos portões da terceira década do século XXI, propõe-se a validade da educação popular como mecanismo de emancipação e desenvolvimento de grupos em risco de exclusão social. A análise da experiência de educação comunitária no bairro de Besòs em Barcelona nos permitirá descrever os eixos em que está situado. Abordaremos uma proposta metodológica, os resultados obtidos e os desafios colocados por uma escola popular de educação continuada na atualidade.

Palavras-chave: Educação popular. Ação comunitária. Trabalho em rede. Perspetiva global. Educação e território.

Nuestras sociedades se caracterizan por la enorme complejidad de las relaciones, las estructuras, los procesos que conforman tejido de nuestra cotidianidad. Hoy en el territorio concreto en el que nos encontramos, en el entorno social cercano, en el marco cultural en el que vivimos estamos sujetos a influencias permanentes que nos hacen reorientar nuestra acción en el día a día, que nos determinan, que nos sitúan en escenarios que no habíamos previsto. Ante esta situación una de las alternativas es la especialización, buscar la resolución de los problemas cotidianos acudiendo a diferentes profesionales que dan una repuesta desde una perspectiva específica a una parte del problema.

Pero esta tendencia sólo resuelve el problema parcialmente. A menudo nos encontramos con que algunas tendencias, presiones, intereses de unos pocos son los que acaban influyendo de manera decisiva en las mayorías. Por ejemplo, con frecuencia mo-

vimientos masivos de la población a escala planetaria se producen a merced de normas arbitrarias, de grupos de presión que van a favor de sus intereses particulares, de una minoría con poder e influyente.

La experiencia educativa de la que surge este artículo intenta provocar un cambio de perspectiva. El foco no es solo resolver los problemas individuales acudiendo a los servicios de profesionales especializados sino educar a partir de la cultura y los recursos de conocimiento que todas las personas tenemos en un cierto grado y provocar un desarrollo colectivo. Esta perspectiva nos sitúa en un panorama de interacciones en la que como dice Mallart (2005, p. 76)

es legítimo y loable perseguir el perfeccionamiento individual y colectivo de las personas y de los pueblos. Pero no lo es tanto, en un mundo absolutamente interdependiente, perseguir bienes, ya sean intelectuales o materiales que no repercutan en los demás. Nuestra responsabilidad exige un

compromiso total con la Humanidad entera. Sin este compromiso, podríamos aumentar los resultados académicos y llegar a compararnos con los países más avanzados, pero no podríamos detener los niveles de odio y de violencia ni contribuir al más esencial: la paz y la solidaridad universales. Quizás no podríamos tampoco ni garantizar la supervivencia de la especie humana como tal. No podríamos decir de ninguna manera que hemos educado para aprender a saber o hacer correctamente, ni mucho menos a ser ni a convivir.

También los parámetros culturales y de identidad están sujetos a fluctuaciones constantes, no se quiere dar respuesta a los retos existenciales, de bienestar, de cohesión que las personas y los grupos sociales necesitan, sino que nuevamente se dirigen a favorecer los que algunas minorías quieren imponer. Incluso en el territorio más cercano, íntimo, la identidad sexual, la manera de vestirnos, los hábitos alimentarios, etc. están condicionados y nos resulta difícil articular respuestas coherentes y consensuadas.

Los intereses económicos, la disputa por los bienes materiales a menudo están en la base de las dificultades que tenemos para dar respuestas justas y que mejoren la situación para todas las personas. Una sociedad cada vez más tecnificada y con más posibilidades de comunicación, con un mayor nivel de desarrollo de los conocimientos ni facilita ni evita el hecho de que nos cueste analizar las situaciones con la consciencia crítica a la que hacía referencia el pedagogo brasileño Paolo Freire. Es más, a menudo parece que cada vez estamos como más dirigidos a responder con los parámetros de lo que él denominaba la consciencia ingenua o mágica. Lo que dicen determinados líderes, medios de comunicación, “influencers”, ... es lo que prevalece de forma acrítica.

En esta perspectiva la educación debería articularse en base al diálogo que como señalan Marzo y otros (2013, p. 267)

está en el núcleo de la pedagogía freiriana desde el momento de la pregunta inicial, pasando por la metodología de cada proceso y llegando a un aprendizaje que es concebido fundamentalmente como el resultado de un proceso que va a cambiar el mundo consiguiendo una nueva configuración de relaciones, de nuevo equilibrio de distribución de recursos, unos productos elaborados entre todas las personas

¿Cuál es el papel que juega la educación ante esta situación? En primer lugar tiene que facilitar la administración o la creación de protocolos que puedan dar soluciones a situaciones concretas en muchos ámbitos de la vida cotidiana. Es un papel al que la educación no puede renunciar. Desarrollar capacidades, habilidades, estrategias. Pero si estas respuestas se administran con una mirada corta rápidamente las respuestas se quedan obsoletas o sólo ayudan a solucionar muy parcialmente las problemáticas. Tampoco podemos olvidar que la educación también puede ser un adiestramiento a favor de aquellos intereses a los que hacíamos referencia anteriormente.

La educación popular hace una apuesta por impulsar una educación que aborda la complejidad de las problemáticas y que permita a las personas hacer una lectura crítica de la realidad. La educación no debe decir lo que las personas han de pensar o deben hacer, ha de ayudar a que comprendan la realidad, propongan y desarrollen respuestas a los retos personales y sociales.

Este proceso de aprendizaje es permanente, nos acompaña toda la vida y en un entorno complejo como el que hemos descrito es evidentemente necesario. De la misma manera es imprescindible para todas las

personas, vengan de dónde vengan, sean de dónde sean, tengan las características personales que tengan, hagan las opciones personales o colectivas que libremente determinen. Pero una parte muy importante de la población no tiene un acceso a la formación imprescindible para vivir y convivir en plenitud en la sociedad actual. Según la UNESCO hay 758 millones de personas que no saben leer ni escribir. Y esta falta de conocimientos básicos es solamente al punta de iceberg, hay muchos otros ámbitos en los que un parte muy importante de la población tienen conocimientos deficitarios: la cultura digital, los conocimientos sobre salud o medioambiente, la educación para la participación y la mejora de la vida colectiva, etc. (Rodríguez, 2014).

El dominio de la lengua o las lenguas de uso habitual en un territorio, el conocimiento de los útiles de la comunicación, la comprensión de los procesos sociales mínimos, las herramientas de conocimiento de uno mismo y de las relaciones interpersonales, la comprensión de la relación con el medio ambiente y tantos otros temas básicos están llenos de tabús, de soluciones mágicas que aceptamos acríticamente.

La experiencia que describiremos, en un barrio de Barcelona, parte de considerar que el territorio cercano es el lugar desde el que se debe potenciar las acciones que nos permitan una vida más confortable, animada, estimulante para todas las edades. La educación la hemos entendido como el refugio que puede permitir desarrollar la cultura, fortalecer a las personas, permitir que desarrollen herramientas para enfrentarse a los retos cotidianos.

Nace para facilitar que todas las personas consigan las competencias básicas que les permitan participar en la vida social, desarrollar un conocimiento en profundi-

dad. Partiendo de los conocimientos que todas las personas elaboran a través de su experiencia, considerando esto como un patrimonio irrenunciable se han de impulsar acciones de educación ambiental, soporte a la lectura, inserción profesional, educación inclusiva, instrumentos de comunicación, de contraposiciones y de investigaciones alternativas. La educación se ha de plantear no como una respuesta mágica de un grupo de *conocedores* sino como la manera de encontrar sinergias entre los actores sociales, a partir de los recursos culturales, educativas y sociales. A través de la educación cada persona ha de encontrar las herramientas para buscar las conexiones que den respuesta a los retos personales y colectivos.

El objetivo de la experiencia es trabajar para el cambio y la transformación social en las personas adultas a través de la educación y el conocimiento. La educación es la herramienta a través de la cual las personas toman consciencia de nuestros derechos y deberes. Así entonces, describiremos diferentes actividades y estrategias que, atendiendo a los intereses y las necesidades de la personas del barrio Besos y trabajando de una manera transversal valores de ciudadanía activa, la educación se viene a ser un elemento al servicio de la emancipación y la construcción colectiva de espacios más habitables.

1. SENTIDO Y FINALIDAD DE TRABAJAR EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Un sector importante de población joven y adulta en el barrio del Besos - Maresme tiene un nivel educativo por debajo de la mediana, según los últimos datos del Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Barcelona, también hay un colectivo muy notable de personas llegadas

de otros países que no conocen el catalán o el castellano.

En los últimos años la oferta pública de actividades educativas para adultos en el barrio ha disminuido suprimiéndose cursos de aprendizaje de lenguas y enseñanzas iniciales y formación básica en general. Paralelamente la entidad trabaja procesos formativos con recursos limitados, pero que dan respuesta a necesidades básicas de formación.

La realidad del barrio Besòs Maresme es que, los niveles de instrucción de la población adulta están por debajo de los de la ciudad y esto tiene graves consecuencias en los procesos de inserción en el mundo laboral, pero también en la convivencia, en el desarrollo de dinámicas de participación y creación colectiva. Según las estadísticas oficiales, en el barrio Besòs Maresme, el porcentaje de personas sin estudios es superior al resto de Barcelona. Así mismo, tres de cada cuatro personas tiene solo estudios básicos de la ESO. En todos los casos superando los índices tanto del distrito como de la ciudad. El barrio también ha tenido una evolución de la población que hace que en el momento actual una de cada cuatro personas que vive en el barrio ha venido de países extracomunitarios con un predominio de la población de origen pakistaní, pero con gran diversidad de nacionalidades de origen. De esta gran diversidad de nacionalidades, la doble discriminación de las mujeres con cargas familiares que tienen más dificultades en su acceso a la educación.

También destacamos que el barrio tiene un alto índice de envejecimiento, 10 puntos por encima del distrito y de la ciudad, hay muchas personas mayores, la gran mayoría mujeres con bajos niveles de renta. Tanto el porcentaje de personas mayores de 65 años que viven solas en el barrio, un 25,8%, como

el índice envejecimiento un 59,8% están por encima de los que se dan en la ciudad de Barcelona.

Por otro lado, según los datos del Ayuntamiento de Barcelona (2014, p. 4) el índice de la renta familiar disponible por habitante en el barrio Besòs Maresme es de 53,6 mientras que en el mismo distrito del cual el barrio Besòs forma parte, Sant Martí, es del 81,5. Situando el barrio Besòs Maresme entre un de los 10 barrios con una renta más baja de la ciudad de Barcelona.

Por último también queremos destacar la brecha digital presente en el barrio. Según el *estudio presentado en febrero del 2016 desde el Mobile World Capital (2016, p. 16)* los factores que determinan la brecha digital en la ciudad de Barcelona son: 1) la ocupación, 2) el nivel educativo y 3) el nivel de renta. El nivel educativo es un factor importante tanto en el acceso a Internet como en el uso. Cuando el factor económico se cruza con otras variables como el género, la edad y la educación, según este estudio, sí que se perciben desigualdades en el acceso, el uso y la calidad del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o las Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación (TAC) entre los ciudadanos. La brecha digital aparece en el barrio Besòs Maresme con una de las rentas más bajas de la ciudad, una elevada población muy envejecida y un nivel educativo bajo.

Partiendo de esta detección de necesidades del barrio, la entidad lleva más de 15 años trabajando para ofrecer herramientas educativas y culturales partiendo de una educación comunitaria, conscientes que esto también favorecería la cohesión social y el desarrollo de personas y grupos sociales del territorio. Una aproximación a la lengua y a la cultura del territorio y al dominio de los conocimientos iniciales y básicos es

un requisito imprescindible para que las personas se puedan desarrollar plenamente en la sociedad y para que la sociedad elimine las desigualdades y tengan capacidad de inclusión y de mejor convivencia.

2. ¿A QUIENES VA DIRIGIDA LA ACCIÓN EDUCATIVA?

Los colectivos que tienen unos déficits en competencias clave con frecuencia son poco conscientes de hasta que punto afecta a su vida cotidiana estas carencias. Entendemos que en la sociedad actual como señala Dos Santos Costa (2012, p.141)

vivimos un período de muchas perplejidades, desafíos y tensiones. Paradójicamente, el mundo está más interconectado, se rompieron barreras aduaneras, las tecnologías de la información y la comunicación cambiaron los procesos de trabajo, aproximaron los mercados, culturas y personas. En ese mismo mundo, sin embargo, se incorporaron procesos discriminatorios de racismo y xenofobia que afectan a grupos socioculturales económicamente debilitados y se agravaron las dificultades sociales, la miseria, el hambre y la pobreza.

En el caso de los adultos han desarrollado habilidades compensatorias que si bien dan una respuesta a los problemas, a veces también cierran a las personas en un ámbito restringido. A estas dificultades además se añade que en algunos casos la relación con el mundo educativo o escolar en el pasado más cercano o lejano actúa como a fuente de resistencias o de juicios previos que no siempre ayudan al inicio y al desarrollo de labor educativa.

Una de las labores que permanentemente desarrollamos es acercarnos a las necesidades de los colectivos menos favorecidos y intentamos hacer propuestas viables y atractivas. Iniciativas que se ajusten a los ritmos y hábitos de su vida.

Partir de las expectativas de estos colectivos presentes en el barrio no quiere decir enquistarse en ellas. Es propio del proceso educativo intentar superar los límites, ofreciendo herramientas para que las personas puedan ir más allá según sus propias decisiones. Abrir vías en la formación permanente a menudo quiere decir abrir acceso a nuevas oportunidades enlazando los itinerarios personales a las oportunidades laborales, educativas, culturales, sociales o de desarrollo personal. Así algunos de los colectivos a los que hemos llegado son:

1. **Mujeres** (especialmente, pero también algunos hombres) llegadas por procesos de reagrupamiento familiar que necesitan unos conocimientos indispensables para tener una plena movilidad y establecer las relaciones básicas con el entorno y desarrollar plenamente sus potencialidades, también aquellas que ya llevan mucho tiempo entre nosotros y están en proceso de consolidar su permanencia.
2. **Jóvenes recién llegados** sin cualificación profesional y/o sin dominio de las herramientas básicas como la lengua y la cultura del país.
3. **Adultos con carencias de formación básica** como competencias en TIC o en TAC o otros conocimientos iniciales y básicos.
4. **Personas mayores**, que muchas veces son el eje que mantiene a las familias con pocos recursos, o otras que viven solos o en condiciones que tienen un cierto grado de dependencia.
5. **Colectivos con características especiales** que precisan de la educación para una mejor inserción social:

personas con diversidad funcional, parados de larga duración, población gitana, personas con dependencias.

Una vez detectados los colectivos, la perspectiva no es hacer grupos homogéneos, sino trabajar en entornos interculturales y intergeneracionales que permitan la socialización, el conocimiento y la colaboración.

3. LA ACCIÓN EDUCATIVA: A MÁS EDUCACIÓN, MÁS OPORTUNIDADES

La experiencia impulsa una *Escuela Popular de Educación Continua* que pretende facilitar el acceso, potenciar, reconocer y dar apoyo, si es necesario, a iniciativas educativas y culturales para todos aquellos colectivos de personas que ven limitado su acceso a la educación pública o no pueden ser acogidos por ésta. Parte de un modelo comunitario de acción educativa, pero con una perspectiva de apertura a la ciudad y a todos los entornos en los que tanto las personas como los grupos sociales puedan encontrar un campo para desarrollarse plenamente. Es indispensable un trabajo colaborativo y en red con las entidades y personas que ya trabajan en el territorio. Un trabajo de coordinación, orientación y impulso de nuevas iniciativas pero no de superposición respecto a las que se están llevando a término en el barrio. También entendemos que las personas que participan en los procesos formativos no las consideramos usuarios pasivos de un sistema de ayuda externa sino participantes activos con capacidad de tener mayor autonomía conforme van progresando en su proceso educativo.

Las actividades tienen en cuenta a qué grupo de personas se dirigen, pero al mismo tiempo, también se piensan y diseñan para

atender de forma transversal a personas de diversas generaciones y diversas procedencias. En la perspectiva de Rajadell (2002) entendemos que:

el grupo es imprescindible para el cambio y consecuentemente para el avance de la sociedad, y lo interpretamos como un colectivo de personas que trabaja de manera articulada y cohesionada, y no como una simple suma de individuos; de aquí que le denominemos equipo. La diversidad de opiniones, conocimientos y experiencias proporciona aportación y riqueza al equipo; debemos aceptarla como un valor que fomenta la apertura de las fronteras del conocimiento. Para la obtención de resultados en un equipo, se requiere la doble vertiente del aprendizaje, cognitiva y social.

La propuesta es crear un dispositivo de formación que progresivamente vaya dando respuesta a las necesidades que no se atienden ahora con la oferta actual y otras que se puedan detectar a partir de las actuaciones iniciadas y de las aportaciones de los participantes. La acción educativa está organizada en diferentes ejes educativos:

1. **“Tomb”¹ por la cultura.** Talleres de cultura para personas adultas que no pueden continuar su formación dentro de la educación pública. Los talleres se presentan como un espacio de reflexión donde se introducen diversos aspectos de cultura general como la historia, la geografía, la actualidad, la poesía, las matemáticas, etc. con el objetivo de poder pensar en todos ellos mediante una actitud crítica y un trabajo conjunto. Preten-

¹ La palabra “Tomb” tiene un significado múltiple en catalán que al traducirse al castellano se pierde. Podríamos traducirlo por paseo, tour, camino, etc. pero al mismo tiempo es un paseo que produce cierto cambio, vuelco, vaivén, giro, tumbo, etc. que pretende una transformación o un entrar en nuevos espacios.

de ser un instrumento en favor de la vertebración social. Donde diversos colectivos en riesgo de exclusión encuentren un espacio dónde restablecer los lazos sociales que en algún momento del ciclo vital se han visto dañados o directamente se han deshecho. Más allá de la oferta formativa evidente que el sujeto recibe dentro del proyecto, este quiere ir más allá y realizar una labor educativa integral que ayude al educando a realizar un proceso que podemos entender como una resocialización.

2. **Lengua solidaria.** Talleres de lengua castellana y/o catalana para personas recién llegadas o que desean mejorar sus habilidades comunicativas. Los talleres se presentan como un espacio de acogida de la lengua castellana y catalana para ayudar a desarrollar las capacidades básicas que favorezcan el desarrollo individual en el entorno cercano y la cohesión social en el barrio. Las actividades se realizan los 12 meses del año.
3. **Letra Inicial.** Aprender a leer y escribir significa tener nuevos elementos para comprender y actuar con consciencia en el entorno dónde desarrollamos las actividades cotidianas. La lectura y la escritura no son una habilidad más, como puede ser ir en bicicleta, sino que significan redescubrir el mundo y tener acceso a una nueva manera de ver la realidad. La población iletrada es un conjunto de personas pertenecientes a sectores sociales segmentados, dispersos y con características muy diferenciadas en relación a la motivación, los conocimientos previos, los estímulos del entorno

o los recursos. Es por esta razón que el proyecto está diseñado para contar con el punto de vista de todos los agentes implicados en el trabajo con este colectivo de población, a pesar de su desconocimiento del entorno letrado esta población tiene un bagaje de conocimientos que es necesario aprovechar como el conocimiento de lenguas y culturas muy diversas. La actuación que proponemos pretende aprovechar los beneficios potenciales de este entorno multilingüe.

4. **Talleres de cultura popular.** Los talleres de cultura popular tienen el objetivo de ser un punto de encuentro y de relación entre los diferentes colectivos del barrio para facilitar las relaciones entre personas y mejorar la convivencia vecinal. Además estos talleres permitirán acercar y ser un intercambio cultural entre personas venidas de otros países con la cultura del territorio. También se realizarán actividades en colaboración con otras entidades y servicios del barrio con el objetivo de crear vínculos entre los miembros participantes de cada entidad y favorecer así la participación de los colectivos más vulnerables.

Las propuestas educativas se desarrollan en cuatro fases que además se retroalimentan como en un ciclo de investigación acción con la finalidad de aprender sobre la propia práctica educativa y mejorar siempre en las propuestas y las acciones educativas. A continuación describimos estas cuatro fases:

1. **Fase diagnóstico.** La entidad Martinet Solidari lleva más de 20 años trabajando en el barrio del Besòs - Maresme, en este tiempo hemos contrastado la necesidad de educa-

ción básica en la población adulta del barrio. En esta fase diagnóstica que se ha hecho a lo largo de los años y esta basada en la propia experiencia de trabajo en el barrio, también se ha contado con el trabajo coordinado con otras entidades y servicios que están en el barrio. A raíz de esta detección de necesidades la entidad lleva años desarrollando una acción educativa.

- 2. Fase de programación.** En esta fase de diseño del programa de actividades se hace de manera conjunta con los participantes de la entidad. La persona que participa en los talleres es considerado como parte del proceso intervienen en las decisiones, en la selección de contenidos, en los nuevos proyectos. Como señala Aparicio (2004, p. 147), los participantes:

al descubrir sus propias voces, sus propias cosas, las huellas de su trabajo... los educadores y educadoras, los educandos y las educandas, incorporan a los otros, a las otras y se produce un fenómeno de integración en el trabajo propio y común del trabajo de los otros, se mezclan unos con los otros: unas veces desde el consenso, otras veces desde el disenso, unas apareciendo el conflicto, otras las crisis...

- 3. Fase de desarrollo.** La ejecución de la actividad educativa se realiza adaptándonos a las demandas y las características de los colectivos, facilitando su participación en los talleres. A medida que se están desarrollando los talleres también se lleva a término un trabajo de coordinación con otros agentes implicados en el barrio.

- 4. Fase de evaluación.** La evaluación es continuada, sirve para retroalimentar el proyecto, es a decir, ir incorporando los cambios pertinentes y detectando como van influyendo sobre el proyecto. A la vez, hay un espacio de reflexión para mejorar la metodología, los contenidos y el proyecto de trabajo.

4. MEDIDAS DE INCLUSIÓN PARA LAS PERSONAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Los colectivos destinatarios son en gran parte personas en riesgo de exclusión social, es por esta razón que es esencial establecer las medidas adecuadas a las características de los diferentes colectivos.

Por un lado, la metodología de trabajo utilizada tendrá que ser aquella que permita acercarse a las personas y trabajar a partir de sus necesidades e intereses. Es por esto que el trabajo comunitario con entidades, servicios, tiendas, empresas, entidades y administración pública será la base de la metodología del proyecto. El trabajo en red permite la detección, la coordinación y la buena colaboración entre los miembros implicados.

También se tendrán en cuenta aquellas limitaciones que hacen que las personas no puedan acceder a los talleres educativos para solucionarlas y aumentar la participación de colectivos vulnerables. En este sentido, el horario de los talleres se plantea en función de las necesidades de las personas (mañana, tarde o noche). En relación a los espacios dónde se realizan los talleres, también se valora la posibilidad de realizar los talleres en diferentes espacios con el objetivo de que las personas que participen se sientan seguras y en un entorno de confianza.

Para facilitar la participación de mujeres con cargas familiares se permite que estas asistan con sus criaturas, adecuando las acciones educativas y la gestión del grupo a esta situación.

Además de garantizar los objetivos del proyecto que son promover los procesos de inclusión y de participación dentro del barrio per parte de estos colectivos es primordial hacer en todo momento un acompañamiento a las personas para facilitar y aumentar la autonomía y las habilidades personales.

5. METODOLOGÍA DEL PROYECTO

La metodología del proyecto de es mantener un espíritu dinámico para tratar de adaptarse a diversos contextos sociales, personales y culturales que encontramos en nuestro ámbito territorial de actuación. Así mismo, se promueve una metodología activa manteniendo las personas participantes en el centro de nuestras actuaciones, creando y favoreciendo el empoderamiento y bienestar personal y colectivo. Con este objetivo se promueve una perspectiva participativa buscando la implicación de los participantes y de sus comunidades en las diferentes fases del desarrollo del proyecto. Así, la mirada comunitaria es central ya que entendemos que las actuaciones educativas en personas adultas son un proceso en el que la dialéctica entre individuo y comunidad se vuelve central, siendo necesaria la interrelación entre los diferentes agentes sociales (asociaciones de vecinos y vecinas, entidades culturales y educativas, etc.) y servicios (centre cívico, servicios sociales, etc.) del barrio Besòs - Maresme.

Otro de los aspectos claves a tener en cuenta en la metodología es la perspectiva de género como herramienta de trabajo

para tomar en consideración las diferencias entre mujeres y hombres a la hora de diseñar y desarrollar el proyecto.

El trabajo sostenido en el tiempo que nuestra entidad realiza en el barrio Besòs - Maresme nos ha garantizado una diagnosis bastante cuidadosa de la situación actual del barrio y de sus necesidades dentro del ámbito socio-educativo. Esta diagnosis nos ha permitido planificar, con la participación de les persones usuarias y de los diversos agentes sociales y educativos del barrio, una programación de actividades específicas que se van adaptando de forma dinámica a las necesidades coyunturales que pueden ir surgiendo durante los próximos dos años. De esta manera la entidad garantiza la capacidad de adaptarse a contextos sociales e individuales bastante cambiantes, adaptándonos a los itinerarios vitales diversos existentes entre las personas que participan del proyecto de Martinet Solidari.

Es necesario destacar también, que la entidad realiza de forma periódica encuentros y entrevistas tanto con las entidades y colectivos presentes en el barrio como con las personas que participan de los proyectos, hecho que nos permite evaluar de forma continuada la incidencia de les actividades programadas, así como la valoración que hacen los diferentes agentes. Mediante estos encuentros nuestra entidad realiza una evaluación de tipo cualitativo, sin olvidar los indicadores cuantitativos como (número de personas participantes, evaluaciones por parte de los usuarios, volver a participar en actividades, aumento de la implicación, mejora personal o profesional, etc.).

6. TRABAJO COLABORATIVO Y EN RED

La metodología del proyecto se basa en un trabajo en red entre entidades y servicios

presentes en el barrio. La forma de colaborar, participar y desarrollar los proyectos varía según el carácter que tenga, quien propone la actividad y cuáles son los destina-

rios o el objetivo y el sentido de la misma. A continuación, detallamos las entidades con las que Martinet Solidari colabora y trabaja habitualmente:

Entidad	Colaboración	Acciones	Proyectos realizados
Asociación de Vecinos del Maresme.	Coordinando y colaborando en actividades. Esta colaboración es recíproca, la iniciativa puede ser que salga de la Asociación de Vecinos del Maresme como de la Entidad y sus socios	fiesta mayor, la organización de charlas, actividades culturales, salidas culturales o exposiciones	La exposición " <i>¿Dónde van los residuos?</i> " se realizó en el Centro Cívico del Besòs
Asociación de mujeres de Àmbar Prim	Realiza clases unos días concretos en el espacio de Carmen Gómez donde se encuentra la sede de la Asociación de mujeres de Àmbar Prim, esta cercanía en el día a día, facilita la fluidez de la comunicación entre las dos entidades	Se informa a nuestros participantes de las actividades que realizan las mujeres	
Asociación de Vecinos del Besòs	Participamos en actividades de la asociación y tenemos un plan de trabajo anual conjunto.	Conferencias, encuestas entre los vecinos, información	Acciones vecinales
Comedor Solidario de Gregal.	Detectan y trabajan con colectivos con riesgo de exclusión social.	Mantenemos un trabajo conjunto de detección y derivación de personas que están interesadas en la educación	
Fundación CEPAIM	Fundación que trabaja a favor de convivencia y la cohesión social.	Se creó un vínculo que ha permitido la coordinación para temas multiculturalidad y.	La exposición " <i>¿Dónde van los residuos?</i> " encuentros de debate intercultural.
Servicios Sociales del Ayuntamiento de Barcelona	Nos envían personas para realizar actividades que pueden mejorar sus habilidades comunicativas y aprender castellano o catalán o que están interesadas en otros aspectos como por ejemplo informática, talleres de memoria, etc. o que necesitan cierto acompañamiento y asesoramiento.		

Entidad	Colaboración	Acciones	Proyectos realizados
Barcelona Activa	Trabajamos en conjunto para el asesoramiento laboral.	Detectamos muchas personas desorientadas a nivel laboral y las derivamos a Barcelona Activa para que las ayuden Con Barcelona Activa nos. De la misma manera desde Barcelona Activa cuando detectan a personas con dificultades con la lengua nos las derivan a la entidad	
Reagrupación familiar del Ayuntamiento de Barcelona.	Atención a personas que acaban de llegar a la ciudad y necesitan una formación específica y de acogida.		
Plan de Desarrollo Comunitario	Participamos del Secretariado del Plan Comunitario, de la Comisión de Gente Mayor.	Actividades organizadas desde el Plan Comunitario como la Feria de Entidades. De manera conjunta con el Plan Comunitario llevamos a cabo un taller de conversación de castellano para mujeres recién llegadas.	Escuela de Salud para la Gente Mayor, y
Centre Cívico del Besòs	Gran parte de los talleres que realiza Martinet Solidari se hacen en el Centro Cívico.	Mantenemos una colaboración permanente de información mutua sobre las acciones en el barrio: conferencias, exposiciones, programas de actuación	
Punto de Información Juvenil (PIJ).	Estudio y orientaciones de jóvenes para que puedan desarrollar un itinerario formativo y/o laboral	Información y orientación	
Casal de Barrio	En el espacio del Casal del Barrio, nuestra entidad, Martinet Solidario, realiza dos talleres semanales.	Mantenemos un contacto semanal, colaborando en las actividades que realizamos desde el Casal de Barrio para fiestas señaladas y también derivando personas	
Biblioteca Ramon de Alòs-Moner.	Colaboramos y participamos en el Club de Lectura Fácil.		

Entidad	Colaboración	Acciones	Proyectos realizados
Casal de Gente Mayor Joan Maragall	El equipamiento de gente mayor dispone para las entidades del barrio un espacio informático	Los talleres de TIC i TAC	
Acción Intercultural del Ayuntamiento de Barcelona.	La entidad ha colaborado profesionalmente con proyectos de Acción Intercultural, trabajamos juntos para temas educativos y culturales de mujeres pakistanís del barrio.		Proyecto Annisa del Ayuntamiento de Barcelona
Centros Educativos. Con el Instituto de Educación Secundaria (IES) Rambla Prim,	A alumnado del Ciclo Formativo de Educación Superior (CFGS) de Control Medio Ambiental que organiza talleres y charlas, que ha colaborado en la exposición “¿Dónde van los residuos?” haciendo de guías y los talleres de la exposición para las escuelas. También con el Institut d’Educació Secundària Barri Besòs hacemos cursos de lengua y coordinamos actividades. Con la Escola d’Adults Montserrat Roig , la buena coordinación y colaboración es clave ya que compartimos espacios y nos derivamos mutuamente participantes		
Universidades	Tenemos una estrecha relación con la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona para potenciar la investigación. En este momento tenemos en marcha el. Con la Universidad Politécnica de Cataluña (Campus Besòs) tenemos un programa de colaboración y realizamos actividades conjuntas como la <i>Jornada de Educación Continua: Educación y cultura popular, ciencia y territorio.</i>		Estudiantes de Prácticas Proyecto de investigación Letra Inicial sobre metodología de enseñanza de lengua escrita

7. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

El plan de evaluación de la entidad parte de una perspectiva global, sistémica, continua y participativa. Global porque los aspectos a evaluar son complejos, cuando hablamos de colectivos vulnerables se ha de tener en cuenta diferentes variables: característi-

cas de los educandos, ritmos de aprendizaje, metodología utilizada, etc. Sistémica porque la realidad de un proyecto socioeducativo pide que se tenga en cuenta de manera conjunta los diferentes ámbitos de evaluación, se ha de valorar toda la información que pro-

viene del entorno porque las condiciones externas influyen. Continuada, la evaluación no ha darse en un momento puntual, han de ser evaluaciones continuas para poder conocer y valorar los cambios o tendencias que se van produciendo. Las evaluaciones continuadas permitirán introducir mejoras a lo largo del desarrollo del proyecto. Participativa de todos los agentes implicados en el proyecto.

Para obtener una perspectiva global de la evaluación del proyecto, hemos desarrollado una serie de indicadores con el objetivo que proporcionen una información fiable. Estos indicadores los agrupamos en:

1. **Indicadores de contexto:** relacionados con dar información de las características de los diferentes colectivos atendidos. Por ejemplo: nivel socioeconómico, características educativas y culturales, porcentaje de mujeres y hombres, expectativas, etc.
2. **Indicadores de red:** relacionados con dar información respecto a la relación, coordinación y colaboración con otros agentes implicados del entorno. Por ejemplo, entidades, servicios implicados, estrategias de coordinación, comunicación y difusión, etc.
3. **Indicadores de género:** para tener en cuenta una perspectiva de género y poder valorar el impacto. Por ejemplo: cantidad de mujeres y hombres que participan en los talleres, cantidad de hombres y mujeres trabajando por el proyecto, ubicación y horario que se ejecutan las actividades que respondan a las necesidades de las mujeres, etc.
4. **Indicadores de resultados:** relacionados tanto con la participación como con el nivel de objetivos y metas

conseguidas por parte del alumnado. Por ejemplo: nivel de cumplimiento por parte de los alumnos, superación de las dificultades, inserción laboral o educativa, etc.

5. **Indicadores de satisfacción:** indicadores asociados al nivel de satisfacción por parte del profesorado, del alumnado, y de les entidades, servicios y otros agentes del barrio implicados.

8. PERSPECTIVA DE GÉNERO

La incorporación de acciones que incluyan la perspectiva de género y adoptar medidas de igualdad es uno de los objetivos prioritarios de la entidad. Esta perspectiva se debe tener en cuenta tanto a nivel interno de la entidad, en estructura y en su plan de trabajo de la para evitar cualquier situación de discriminación hacia las personas debido a su género, como a nivel externo en el desarrollo de todos los proyectos que la entidad realiza.

Entendemos la perspectiva de género como una herramienta analítica para analizar la realidad diferenciada entre hombres y mujeres en el barrio. Por este motivo y, reconociendo que existen unas relaciones de poder entre los géneros, la entidad diseña los talleres teniendo en cuenta este análisis.

Un punto clave del proyecto es la transversalidad de género que la entidad aplica en diferentes aspectos, tanto a nivel estructural como es haciendo una recogida de datos incorporando la variable sexo como a nivel de impacto externo diseñando proyectos con perspectiva de género donde una parte del colectivo al que va destinado los proyectos son mujeres con características específicas y / o vulnerables de sufrir exclusión social como por ejemplo mujeres mayores solas, mujeres solas con hijos, mujeres in-

migrantes con cargas familiares sin dominio de la lengua catalana o castellana.

La experiencia educativa trabaja activamente para conseguir la igualdad y para evitar discriminaciones de género, es por ello, que se presta atención a las diferencias entre las necesidades, condiciones y situaciones de las mujeres y los hombres a la hora de planificar, ejecutar y evaluar la acción. Con el fin de obtener datos que describan la situación y las necesidades específicas de las mujeres y los hombres del barrio, se utilizan indicadores de género como porcentaje de mujeres y hombres participantes de los talleres.

Por otra parte, el uso de un determinado lenguaje representa un tipo de realidad social. Es por ello, que tanto a nivel de la práctica docente, en el ámbito de trabajo del día a día la entidad tanto con socios, participantes, como con la relación con otras entidades y servicios se utilizan estructuras lingüísticas para incluir el género femenino. En cuanto al material de difusión que se utiliza por el proyecto, tanto en redes sociales como con el material impreso, se utiliza un lenguaje no sexista, evitando las imágenes que refuerzan valores y estereotipos de género.

9. MÁS EDUCACIÓN, MÁS OPORTUNIDADES CON EL OBJETIVO DE MEJORAR EL BIENESTAR PERSONAL Y COMUNITARIO

Para construir puentes hacia un mayor desarrollo de las personas y los colectivos menos favorecidos la educación debe estar enraizada en el del territorio, tener en cuenta el bagaje y el potencial de las personas. Esta tarea no la puede hacer sólo una entidad es necesario explicitar las relaciones, partici-

par en proyectos, dar voz a las personas del territorio. La educación transcurre junto a la vida de las personas haciendo que, partiendo de sí mismas, encuentren las conexiones que les faciliten nuevas herramientas.

En este proceso toda la comunidad se abre al aprendizaje. No aprenden sólo los que han están previamente menos favorecidos sino toda la comunidad. Quizás también esto lleva a que sean más visibles algunas problemáticas entendemos que este es el primer paso para la búsqueda colectiva de soluciones.

El así entendido se convierte en un proceso plenamente educativo, es un proceso de emancipación a veces sutil pero que permite a las personas tener mayor capacidad, que permite a los colectivos encontrar respuestas conjuntas

REFERENCIAS

ASSOCIACIÓ MARTINET SOLIDARI. **Escola Popular d'Educació Continua**. Disponible em: <<https://martinetsolidari.org/>>. Acesso em: 30 set. 2019.

APARICIO GUADAS, Pep. Recursos en el desarrollo de la creatividad y la emancipación. **Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación**, n. 23, p. 143-149, 2004. Disponible em: <<https://www.redalyc.org/pdf/158/15802324.pdf>>.

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA. **Estrategia de Desarrollo Urbano Sostenible e Integrado. Feder 2014-2020 Ayuntamiento de Barcelona Eje Besòs**. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona; Fondo Europeo de Desarrollo Regional de la Unión Europea, 2014. Disponible em: <http://ajuntament.barcelona.cat/institururbanisme/sites/default/files/edusi_barcelona_2014_2020.pdf>.

COSTA, Graça dos Santos. Famílias imigrantes e escolas em Barcelona: expectativas e realidades. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 10, n. 38, p. 141-162, 2012.

MALLART I NAVARRA, Joan. Didàctica de la la motivació com a motor de l'aprenentatge en

una pedagogia humanista. **Revista Catalana de Pedagogia [Societat Catalana de Pedagogia]**, v. 4, n. 2005, p. 75-99, . Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/viewFile/212367/282558>>.

MARZO GUARINOS, Àngel; LEITE MÉNDEZ, Analía E.; APARICIO GUADAS, Pep; *et al.* Temas para debate: Paulo Freire, comunicación y educación. **Aularia**, v. 2, n. 2, p. 265-279, 2013. Disponível em: <<http://www.aularia.org/Articulo.php?idart=115&idsec=4>>.

MOBILE WORLD CAPITAL BARCELONA. **La brecha digital en la ciudad de Barcelona**. Barcelona: Mobile World Capital Barcelona, 2016. Disponível em: <http://mobileworldcapital.com/escletxa-digital/download/escletxa-digital_cas.pdf>.

RAJADELL PUIGGRÒS, Núria. La importancia de las estrategias docentes para la resolución de conflictos en el aula. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 5, n. 3, 2002. Disponível em: <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/mariaeugenia/ARCHIVO/revista_solucion_de_problemas_en_el_aula_conflictos.htm>.

RODRIGUEZ, Sonia. **El analfabetismo en el mundo**. Disponível em: <<https://eacnur.org/blog/el-analfabetismo-en-el-mundo/>>. Acesso em: 30 set. 2019.

Recebido em: 22/07/2020

Aprovado em: 10/08/2020

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Rodrigo Guedes de Araújo (UNEB)**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4569-9973>

*Carla Liane Nascimento dos Santos (UNEB)***

<https://orcid.org/0000-0003-3964-5802>

*Samuel Hilcias Carvajal Ruiz ****

<https://orcid.org/0000-0002-7298-741X>

RESUMO

O presente artigo visa apresentar um diálogo entre a educação popular, compreendida enquanto uma prática pedagógica emancipatória que preza pelo fomento à autonomia dos sujeitos e a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destacando nesse contexto, como as políticas públicas educacionais veem assumindo propostas pedagógicas inovadoras e inclusivas para superação do analfabetismo na Bahia, assegurando por meio dessas, a garantia do direito e o acesso à educação dos jovens e adultos do campo. Para tanto, tem-se como foco de investigação o Movimento dos Trabalhadores, Acampados, Assentados e quilombolas da Bahia – CETA e a análise do projeto Pé na Estrada, na conformação de políticas de EJA do Campo para aquela localidade. A investigação adotou a abordagem qualitativa, contendo a estratégia de produção dos dados a partir do estudo de caso contendo a triangulação composta a partir da realização de grupo focal, entrevistas semiestruturadas, análise documental e pesquisa – participante. Os resultados obtidos revelaram os princípios freirianos contidos na metodologia, na relação educando e educador e na contextualização dos conteúdos. Dessa forma, notou-se a real contribuição dessa proposta

* Professor substituto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus de XVII de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Mestre em Educação Profissional de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: rgaraujo@uneb.br

** Professora Titular do Departamento de Educação (DEDC- I) da Universidade do Estado da Bahia–UNEB. Doutora em ciências sociais. Lidera os grupo de pesquisa : Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho- InterGesto e é vice-líder do grupo de pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional. Orcid: E-mail: carlaliane@hotmail.com

*** Profesor Agregado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez adscrito al Núcleo Regional de Educación Avanzada – Caracas. Coordinador de los Programas de Especialización en Gestión del Desarrollo Social y Currículo Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona – UAB. E-mail: cursosunesr2015@gmail.com

para os estudos da educação de base popular, para a formação crítica e escolarização de jovens e adultos do campo, possibilitando o reconhecimento desse espaço como um divisor de águas na construção coletiva emancipatória das práticas educativas contemporâneas.

Palavras-chave: Educação popular. EJA. Educação do campo.

ABSTRACT

REFLECTIONS ON POPULAR EDUCATION: A CASE STUDY ON YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) AND RURAL EDUCATION

This article aims to present a dialogue between popular education as an emancipatory pedagogical practice that values the promotion of the subjects' autonomy, and the experience of the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA), highlighting in this context, public educational policies with innovative and inclusive pedagogical proposals to overcome illiteracy in Bahia. Such policies aim to guarantee the access to education for young people and adults in rural areas. This way, the focus of the investigation is the Movement of Workers, Campers, Settlers and Quilombolas in Bahia – CETA and in particular the 'Pé na Estrada' project, in shaping the policies of rural EJA. The investigation applied a qualitative approach, collecting data through a focus group, semi-structured interviews, document analysis and participant research. The results reveal the Freirean principles in the methodology, in the relationship between educator and learner and in the contextualization of school subjects. Thus, the real contribution of this proposal to the studies of popular education for the critical formation and schooling of young people and adults in the countryside was evidenced, enabling the recognition of this space as a watershed in the collective construction of emancipatory contemporary educational practices.

Keywords: Popular education. EJA. Rural education.

RESUMEN

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN POPULAR: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EDUCACIÓN JUVENIL Y ADULTA (EJA) Y EDUCACIÓN DE CAMPO

Este artículo tiene como objetivo presentar un diálogo entre la educación popular, entendida como una práctica pedagógica emancipadora que valora la promoción de la autonomía de los sujetos y la experiencia del Programa Nacional de Educación en Reforma Agraria (PRONERA), destacando en este contexto, como las políticas públicas educativas han estado tomando propuestas pedagógicas innovadoras e inclusivas para superar el analfabetismo en el estado de Bahía, asegurando así el derecho y el acceso a la educación para jóvenes y adultos en el campo. Por lo tanto, el foco de la investigación es el Movimiento de Trabajadores, Camperos, Colonos y Quilombolas de Bahía – CETA y el análisis del proyecto *Pé na Estrada*, en la conformación de políti-

cas de EJA do Campo para esa localidad. La investigación adoptó el enfoque cualitativo, que contiene la estrategia de producción de datos del estudio de caso que contiene la triangulación compuesta por el grupo focal, entrevistas semiestructuradas, análisis de documentos e investigación participante. Los resultados obtenidos revelaron los principios freireanos contenidos en la metodología, en la relación educativa y educativa y en la contextualización de los contenidos. Así, se observó la contribución real de esta propuesta a los estudios de educación popular, a la formación crítica y escolarización de jóvenes y adultos del campo, permitiendo el reconocimiento de este espacio como un hito en la construcción colectiva emancipadora de prácticas educativas contemporáneas

Palabras clave: Educación popular. Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Educación del campo.

A EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA

A educação popular como dispositivo pedagógico e a prática histórico-social localizada, revelam a mudança cultural como um fator-chave para a transformação da sociedade. Tais práticas, são responsáveis por experiências de formação coletiva forjadas a partir das margens das práticas políticas hegemônicas, cujos objetivos visam conscientizar e promover a inclusão e a participação na vida comunitária de setores historicamente marginalizados.

Esse fato se torna mais evidente em um contexto caracterizado pela intensificação das tensões sociais, resultantes da multiplicação de diferentes formas de exclusão, pelo aprofundamento das condições de pobreza em amplos setores sociais, que no caso do campo, se expressa através do crescimento exponencial do agronegócio, da concentração monopolista das melhores terras e da consequente expulsão dos camponeses, além do desmatamento e da monocultura, que sintetizam definitivamente a vida cotidiana que os agricultores devem enfrentar.

Este cenário revela um sistema capitalista em crise, que em suas urgências se transforma em especulação financeira e encontra na área rural um espaço para sua expansão predatória e especulativa. Tudo isso acontece sob o mantra da “modernização” do campo que revive a tensão secular instalada pelo positivismo resumida na luta entre “civilização e barbárie”, na qual os trabalhadores do campo são explicitamente definidos como ícones do “bárbaro”, como uma imagem do “atraso”.

A esse fenômeno acrescenta-se o fato de que a concentração de capital e sua expressão monopolista na posse e controle da terra, caminha para uma proletarização acelerada do trabalhador agrícola, cujo eixo característico é o aprofundamento da exclusão desse coletivo camponês, condenando-o à precariedade permanente.

Nesse sentido, a educação popular se destaca como um espaço pedagógico – cultural propício à integração de jovens e adultos em situação de exclusão, levando em considera-

ção as demandas humanas e sociais da educação permanente, ao longo da vida. Contudo, ao mesmo tempo em que repolitizamos as maiorias excluídas, como oportunidades abertas e flexíveis às situações específicas dos sujeitos protagonistas e corresponsáveis pelo seu presente e futuro, tornam-se possível a problematização da realidade e a conscientização desta de forma a criar coletivamente as ações para transformá-la.

Portanto, o contexto de desenvolvimento da educação popular é uma das esferas em que agrega um número significativo de experiências de educação de jovens e adultos, sendo um espaço onde se promove, mediante a circulação democrática de experiências, conhecimentos, e saberes potenciais de coletivos que favorecem o fortalecimento do sujeito, no processo de formação de um sujeito político transformador.

1. AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Este texto utiliza-se como referencial epistemológico a discussão acerca da educação popular, compreendendo-a como substrato analítico referencial para a educação do campo no Brasil. A educação popular vem sendo objeto de reflexões de especialistas da área de educação na contemporaneidade, sendo compreendida enquanto uma prática educativa e uma proposta pedagógica que se situa dentro e diante dos conflitos históricos das sociedades latino-americanas” (STRECK et. al., 2014, p. 21). Historicamente esta prática se constituiu a partir da ação de sujeitos coletivos comprometidos com a mudança social e com a inclusão socioeducacional de significativas parcelas da população, excluídas desse processo por razões multivariadas. Tal prática educativa se caracteriza por adotar uma perspectiva crítico-emancipatória, valorizando os con-

textos sociais e as experiências de vida, protagonizadas pelos próprios sujeitos, a partir do fomento à sua autonomia.

Dessa forma, segundo Streck e Esteban (2013), os processos educativos originam-se dos coletivos populares e de seus sujeitos, acompanhando as necessidades sociais concretas, sempre em movimento, com a possibilidade de incorporação de novos referenciais teóricos, sem perder o espírito que a alimenta” (STRECK; ESTEBAN, 2013, p. 8).

Atualmente, no Brasil, a educação popular depara-se com o desafio do seu reconhecimento enquanto uma política pública explícita no “Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas” (SECRETARIA-GERAL, 2014). Schönardie (2018) ao buscar compreender os novos desafios e caminhos para que a educação popular seja considerada uma política pública, afirma que:

A educação do campo, a pedagogia social e a educação em saúde podem também ser espaços de educação popular, pois têm em comum muitos fundamentos teórico-metodológicos. Tanto a educação do campo, quanto a pedagogia social e a educação em saúde, possuem, de uma ou outra forma, denominações formais como política pública. Há, assim, precedentes históricos paralelos à educação popular como política pública. As mesmas questões, desafios, dúvidas e estranhamentos que agora desafiam a educação popular também são comuns. (SCHÖNARDIE, 2018, p.31).

A literatura informa que a origem e teorização da educação popular encontram-se no cotidiano das contradições e desigualdades presentes na América Latina, onde sujeitos coletivos buscam a partir das lutas cotidianas ressignificar suas práticas do lugar de protagonistas forjando experiências educativas participativas e emancipatórias.

O que para Puiggrós (2014, p. 103), tem um significativo peso na “recuperação da dignidade política e social” dos segmentos.

Schönardie (2018) reconhece que o maior potencial dessa prática está em sua característica de construção da autonomia de sujeitos e coletivos no processo educativo. E nesse movimento, que os seres humanos, em um caminho de humanização, não apenas se adaptam à natureza, mas a transformam, transformando-se a si mesmos (MARX, 2008, p. 192), e esta transformação, com sentido de humanização acontece em um processo de aprendizagem orgânico processual e contextualizado.

Na contemporaneidade nota-se uma consolidação e reconhecimento da educação popular como um pensamento pedagógico latino-americano, coincidindo com a expressão do pensamento Freiriano, pautado na revolução entre a teoria e a prática nos diferenciados contextos pedagógicos. Torres (2013, p. 31) defende que este é um processo de libertação via conscientização e luta política;

A partir de uma crítica indignada da ordem social dominante e a partir da identificação com visões de futuro alternativas, [...] [buscando] contribuir para a constituição de diversos setores subalternos como sujeitos de transformação, incidindo em diferentes âmbitos de sua subjetividade, mediante estratégias pedagógicas dialogais, problematizadoras, criativas e participativas. (TORRES, 2013, p. 19).

Nesse contexto, ainda Schönardie (2018), percebe-se que a educação popular possui uma estreita ligação com as margens (EGGERT, 2003), abrindo possibilidades de subjetivação naqueles espaços e por meio daquelas pessoas comumente excluídas dos sistemas educativos oficiais constituídos, ou seja, dos oprimidos em busca de sua liberta-

ção. Dessa forma, constata-se que a educação popular constitui espaços e territórios de resistência (STRECK, 2010). São os “outros sujeitos” que constroem “outras pedagogias” (ARROYO, 2014). Ela é assim uma forma pedagógico-social provinda dos contextos históricos e culturais de luta social.

Nesta mesma direção Paludo (2008) caracteriza a educação popular a partir de quatro elementos fundamentais, quais sejam: a estreita relação entre o político e o pedagógico, o que indica objetivamente que a educação não é neutra; a centralidade dos participantes dos processos educativos populares como sujeitos históricos; a perspectiva emancipadora que objetiva a transformação social; a compreensão de que o conhecimento é socialmente produzido. Logo, nesta perspectiva, a educação popular pode ser compreendida como “uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas, onde os sujeitos populares são “capazes de serem os construtores de sua própria história de libertação” (PALUDO, 2001, p. 82).

Ao refletir sobre o contexto de desenvolvimento histórico e principais características da educação popular, Brandão (1984), por sua vez enfatiza que;

Desde a década de 1960, a educação popular: 1) propõe uma teoria renovadora das relações homem-sociedade-cultura-educação e uma pedagogia que pretende fundar, ou seja, uma nova educação, uma educação libertadora; 2) realiza-se no âmbito da educação com adultos das classes populares, definindo-se, pouco a pouco, como trabalho político de libertação popular; 3) afasta-se da mera escolarização popular (alfabetização e pós-alfabetização), buscando meios de ser toda e qualquer prática de agentes eruditos comprometidos e sujeitos populares, onde há qualquer tipo sistemático de intercâmbio de

saberes, a partir das próprias práticas populares; 4) perde sua característica original de movimento emergente de educadores e se redefine como um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe, ou tendentes a isso. Trata-se, para ele, da passagem de uma educação para o povo para uma educação que o povo cria. (BRANDÃO, 1984, p. 36-37).

Esse movimento de criação popular na visão de Mejía e Awad (2001) está relacionado a produção do saber prático-teórico. Logo, atrelado à vida cotidiana das camadas sociais populares. Sendo assim, sem a participação efetiva dos sujeitos destas camadas a “ação reflexão” da educação popular perde o seu potencial transformador, que é a sua vocação desde as origens.

A partir da fundamentação teórica exposta até aqui é pretende-se situar a experiência de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tal investigação teve como objetivo descrever a trajetória do PRONERA, entendido enquanto política pública dirigida aos povos do campo, analisando como essa política contribuiu para garantia do direito e a acesso à educação dos jovens, adultos e idosos, revelando seus impactos na superação do analfabetismo no Bahia. Para atingir tais objetivos a pesquisa centrou-se na compreensão da atuação do de base popular denominado Movimento dos Trabalhadores, Acampados, Assentados e quilombolas da Bahia – CETA e mais especificamente no desenvolvimento do projeto Pé na Estrada, observando os pressupostos teórico-metodológicos desse projeto e descrevendo em que medida tal proposta contribui para escolarização e a formação crítica e emancipatória dos jovens, adultos e idosos do campo.

Do ponto de vista metodológico este trabalho adotou uma abordagem qualitativa por entender que ela é a que mais se aproxima da nossa discussão enquanto construção teórico - prática do conhecimento, pois segundo Minayo (1994, p. 21) “ela trabalha com um universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A estratégia adotada para a produção dos dados foi o estudo de caso contendo a triangulação composta a partir da realização de grupo focal, entrevistas semiestruturadas, análise documental e pesquisa – participante, envolvendo um dos autores desse texto, que integra o assentamento em estudo.

Os sujeitos informantes desta pesquisa foram jovens e adultos regularmente matriculados na turma do programa de escolarização denominado de “Pé na Estrada” PRONERA, militantes do movimento CETA, e coordenadores do projeto em questão.

2. PRONERA UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

O Brasil é um país eminentemente agrário. Porém, esse viés não foi levado em conta na elaboração e/ou implementação das políticas agrárias e de forma mais acentuada no âmbito da educação.

A Educação do camponês no Brasil sempre ficou em segundo plano, talvez porque desde o feudalismo a elite dominante sempre tenha visto os camponeses como seus submissos, portanto não dignos de ter algum conhecimento científico, geralmente devido a concepção ideológica que fundamenta o sistema capitalista, que lucra mais

quando os indivíduos desconhecem os seus direitos e não reivindicam melhores condições de trabalho e vida. Corroborando com esta discussão Sartori (2011, p.14) diz que:

A educação escolar não era prioridade para a maioria dos filhos e filhas dos trabalhadores ou demais pessoas que viviam em condições econômicas desfavoráveis, sendo a mão-de-obra das crianças e jovens necessárias para o sustento da família. Uma relação de produção, exploração e exclusão, que infelizmente, perdura ainda na sociedade brasileira.

O modelo de desenvolvimento implantado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e ainda serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros (as) e trabalhadores(as) rurais não precisavam aprender a ler e escrever, pois, para desenvolver o trabalho agrícola o letramento era desnecessário.

Kolling, Ceriole e Caldart, (2002, p. 34-35) afirmam que:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial atenção a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que se pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo, e de outro, os resquícios de matriz vinculada no latifúndio e no trabalho escravo.

Neste contexto de negação de políticas públicas é que os movimentos sociais de luta pela terra perceberam que a construção de novos projetos de desenvolvimento passa pela construção de novos saberes no e do campo, que impulsionem a agricultura

familiar, através da produção de conhecimentos e tecnologias associadas à produção sustentável.

Assim, a Educação do Campo nasce como um paradigma insurgente da educação. Segundo Caldart, Alentejano e Frigoto (2011);

“A educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses das comunidades camponesas”. (CALDART, ALENTEJANO E FRIGOTO, 2011, p. 257).

Portanto, compreende-se que a Educação do Campo se constitui enquanto estratégia importante para a transformação da realidade dos sujeitos do campo em todas as suas dimensões (sociais, ambientais, culturais, econômicas, éticas, políticas). De acordo Fernandes, Cerioli e Caldart (2004):

Esta é uma educação diferenciada, pois a Educação do Campo é uma construção dos próprios sujeitos, com suas práticas sociais, noção de territórios, culturas e diversidade que compõem o campo. Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades dos camponeses de criarem e recriarem as condições de existência no campo. (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2004, p.25).

Dialeticamente, concebemos, portanto, a educação do campo como “um direito a ter direitos”, ou seja, um direito “chave” para conquista de outros direitos que influenciam diretamente no processo de desenvolvimento humano, local e territorial dos povos do campo. É preciso, assim, compreender a importância da luta pela construção de um projeto de educação do campo que possa garantir o direito à educação do povo camponês. E neste contexto sócio histórico foi criado o programa que é contemporâneo do ENERA¹ que foi instituído através da Por-

1 Nomenclatura adotada em 1997 quando o Mo-

taria 10/98, pelo então Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Em 2001, foi vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

O PRONERA objetiva promover o direito e o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de Reforma Agrária. Para isso desenvolve ações de Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio; cursos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e cursos de especialização. Em convênio com mais de 50 universidades públicas e comunitárias, os cursos garantem a chamada alternância regular de períodos de estudos com tempos diferenciados de aprendizados, de maneira que os assentados possam estudar sem sair do campo.

Desse modo, as ações de escolarização e de formação dos jovens e adultos assentados da reforma agrária direcionam-se a para inclusão social destes sujeitos, com o objetivo de torná-los construtores de suas identidades, para que finquem raízes e reconheçam o campo como seu lugar de vida e trabalho, além de procurar atender às necessidades de produção, organização e sustentabilidade socioambiental dos assentamentos rurais.

O Programa Nacional de Educação na reforma agrária ganhou status de política pública de educação através do DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Art. 1. A política de educação do campo destina-se à ampliação e da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e

vimento pela Educação do Campo dava seus primeiros passos. Mais que em 2001 ganha nova nomenclatura de PRONERA.

será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010).

O momento atual revela uma maior complexidade para a atuação dos movimentos sociais pois o campo está voltando à agenda do debate político do país, sendo parte da disputa de projetos de desenvolvimento, mas em um contexto de clara hegemonia do projeto do capital, que até poderá reeditar uma política de “educação para o meio rural”, mas não tem como admitir que o Estado assumira a construção efetiva de um sistema público de Educação do Campo.

Segundo Molina e Jesus (2004) o desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso *significar* o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira.

3. CONHECENDO O PROJETO DE ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA SÃO FRANCISCO – PAE

O Projeto de Assentamento Agroextrativista – PAE São Francisco está situado na região Oeste do Estado da Bahia às margens do Rio São Francisco. Localizado nos municípios de Serra do Ramalho e Carinhanha Bahia, distante, aproximadamente 600 km da Capital Federal e 900 km da Capital do Estado - Salvador. O Projeto ocupa uma área de 20.820 ha e é composto por onze (11) Comunidades que tem capacidade para 600 famílias.

A história do Projeto Agroextrativista tem como principal marca a luta e a resis-

tência dos povos ribeirinhos pelo território onde se encontram as 11 (onze) comunidades que o compõe, sendo elas: Pambu, Caldeirão e região, Boa Vista, Vila Boa Esperança, Palma e Passos, Agua Fria, Barreiro Grande, Estreito e Barra da Ipueira, sendo esta última à comunidade ser pesquisada.

Atualmente Barra de Ipueira é composta por 101 famílias assentadas. A origem dessa população ribeirinha pode ser remetida à ocupação das áreas situadas às margens do Rio São Francisco, tendo parte dessas famílias (pais e filhos) trabalhado como diaristas nas fazendas da região. Com o passar dos anos, estes trabalhadores foram expulsos pelos fazendeiros, o que obrigou estas famílias fixarem residência em ilhas e às margens do rio.

Após diversas lutas e embates, em 1995 a regularização fundiária foi realizada no território através da modalidade de Assentamento Agroextrativista, através da Portaria específica SR-05/ nº 62, de 27 de novembro de 1995. A regularização ocorreu quando foi concedida pelo INCRA o Contrato de Conces-

são Real de Uso (CCRU) tendo como responsável a Central das Associações do Projeto Agroextrativista São Francisco – CAPAESF, uma que a área é de uso coletivo conforme apresentado no seu plano de utilização.

3.1 A Comunidade de Barra da Ipueira

De modo de que possamos conhecer e contextualizar o lócus da pesquisa descrevemos a organização do assentamento, ressaltando suas principais características de ordem social, econômica, organizativa e fundiária, destacando sua origem, criação, história e seus modos de vida.

A comunidade de Barra da Ipueira conhecida também como Fechadinha é um das 11 (onzes) comunidade que integram o Projeto de Assentamento Agroextrativista São Francisco, anteriormente evidenciado, atualmente assenta mais de 100 (cem) famílias regularmente cadastrada no INCRA onde estão divididas em 3 (três) vilas, quais sejam: Barra da Ipueira, Fechadinha e Povoadinho Baraúna.

Figura 01– MAPA FALADO DA ÁREA. Oficina de DRP² realizada na Comunidade de Barra da Ipueira



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

2 Diagnóstico Rural Participativo – DRP, ver em VERDEJO, 2006.

A origem desse nome segundo assentados é dada devido ao número de lagoas existente na comunidade, sendo Barra da Ipueira a mais importante entre elas em razão de sua extensão e seu elevado nível de água, e que durante o período de seca sustenta a comunidade com suas águas e peixes. Segundo moradores, apontam que desde a década de 1980 já haviam alguns moradores nesta localidade, mais com o apoio e assessoria da CPT e do CETA a comunidade foi oficialmente instituída como Projeto de Assentamento da Reforma Agrária.

Atualmente, a comunidade pesquisada conta com uma infraestrutura de prédios e serviços públicos como: escola (oferta educação infantil, ensino fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos); posto de saúde, quadra poliesportiva, Centro de Formação dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Marilene Matos³ (in memória), Igrejas Católica, Evangélica e Candomblé, casa de farinha, dois sistemas de água que funcionam precariamente.

4. AS EVIDÊNCIAS ENCONTRADAS: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PÉ NA ESTRADA: UMA ANÁLISE SOBRE O PROJETO

Ao realizar e cumprir as etapas da pesquisa de campo, bem como análise documental, evidenciamos que o Projeto Pé na Estrada constituiu como um desafio a partir da demanda apresentada pelos movimentos sociais e sindicais para escolarizar 2400 jovens e adultos, acampados e assentados da Reforma Agrária espalhados nas diferentes localidades do Estado da Bahia com a intencionalidade de dar continuidade aos proces-

so educativos iniciados com a alfabetização de homens e mulheres.

Desse modo, em 2005 iniciou o processo de cadastramento dos sujeitos que iriam compor as salas de aulas nas regionais de Irecê, Itaberaba, Eunapólis, Teixeira de Freitas, Bom Jesus da Lapa, Serrinha e Ipiaú. Na 1ª etapa, referente a 1ª e 2ª série do ensino fundamental, a matrícula inicial foi de 2.360, com o funcionamento de 118 turmas, cada sala de aula com aproximadamente 20 educandos/as. Na 2ª etapa, referente à 3ª e 4ª série do ensino fundamental, o número de turmas é alterado em função do remanejamento de algumas e de outras que fecharam, totalizando 108 salas de aulas.

Neste contexto de estrutura das turmas que o Projeto passou por várias etapas, o primeiro encontro de formação, na Pró-Reitoria (2005) da UNEB em Salvador, para os estudantes universitários, monitores e coordenadores, ultrapassando a meta prevista de 140 participantes para 160 pessoas envolvidas. Já no início de 2006 as capacitações pedagógicas passaram a acontecer nas regionais sob a responsabilidade dos Professores Coordenadores da Universidade.

Seguindo as metas previstas, em 2007 concluiu-se a 1ª etapa e iniciou-se a 2ª etapa, para tanto se fez necessário reestruturação das turmas uma vez que se constatou que muitos educandos também foram alfabetizados no Projeto Pé na Estrada não atingindo o nível conceitual requerido para séries mais adiantadas, bem como numa pesquisa in loco percebeu-se que muitos assentados e acampados sabiam ler e escrever, além de possuírem habilidades matemáticas suficientes para ingressarem na 2ª etapa do projeto.

De acordo com o relatório final do Pé na Estrada, a metodologia aplicada foi ancorada nos pressupostos freirianos, sendo assim as aulas na sua grande maioria partem da

3 Membro – militante da Comissão Pastoral da Terra, regional de Bom Jesus da Lapa –Bahia.

problematização dos eixos temáticos, formando círculos de cultura e realizando sistematicamente as discussões orais. A sustentação didática tem como norteamento o livro didático “Construindo Caminhos”, esse material nasceu do compromisso assumido com a causa da Reforma Agrária e com a Educação do Campo brasileira e baiana, e ainda pela real necessidade de ter um material para as turmas do Projeto Pé na Estrada.

O trabalho pedagógico foi acompanhado de capacitações e nas visitas in loco realizadas pelos estudantes universitários, coordenadores locais e pela coordenação geral. Neste contexto, percebeu-se que os monitores tentam fazer o melhor que podem, entretanto os limites são de várias ordens, o que dificulta a sua atuação na modalidade EJA. Os resultados alcançados no Projeto de Escolarização do Pé na Estrada e seus impactos foram percebidos através dos Seminários de Avaliação realizados nas regionais com a participação de todos os sujeitos envolvidos.

Cabe ressaltar que o número de escolarizando no processo inicial de alfabetização superou a casa dos 40% da matrícula inicial, o que aponta para a latente necessidade de alfabetizar o povo do campo e principalmente os sujeitos que compõem a frente da luta pela reforma agrária neste país. Neste sentido os 60% restante se dividiu entre os que progrediram para a 2ª etapa, os que não atingiram as habilidades requeridas para frequentarem a 3ª e 4ª séries e os que ficaram no caminho. Entre os que progrediram soma-se os sujeitos que foram identificados como possuidores de habilidades suficientes para serem certificados e dar continuidade ao seu processo de escolarização, estes engolidos na caminhada pela dificuldade ou ausência de oferecimento de educação de jovens e adultos na sua comunidade. A turma do Projeto de escolarização de primeira

a quarta série do ensino fundamental realizada na Comunidade de Barra da Ipueira no ano de 2009 – 2010 contou com a matrícula de 18 (dezoito) educandos e educanda, na sua maioria mulheres.

Alguns dados revelam algumas informações importantes da turma de Barra da Ipueira, mais alguns pontos chamam atenção. Um dos elementos relevantes refere-se a clareza do auto reconhecimento quanto a sua atividade ocupacional, visto que pelo o que se observa nas informações acima de 100% dos entrevistados se auto reconhece como trabalhador rural, e apenas 3 pessoas afirmou ser trabalhador rural e pescador.

Dentre outros aspectos, o número de mulheres matriculadas nesta turma também chama atenção, por ser bem maior que o dos homens. A curiosidade enquanto pesquisador foi a seguinte: será que o este número de mulher em relação é um fenômeno de que as mulheres sempre ocuparam os espaços educacionais ou isso tem a ver com possibilidade e oportunidade de estudo? Mas, logo retomando aos dados das entrevistas percebo muito claramente que este número se justificaria pela oportunidade “dadas” a elas.

A primeira entrevista foi a Senhora Francisca Luiza Guedes, ela é assentada e moradora da comunidade deste 1982, tem 9 (nove) filhos, concluiu ensino fundamental no PRONERA onde também foi alfabetizadora e atualmente coordena a Associação dos Pequenos Produtores Rurais - APPR de Serra do Ramalho e também participa da Associação de Mulheres Campesinas do mesmo município.

Lucia Reis, segunda entrevista, tem 34 anos, mãe de dois filhos, moradora e assentamento na comunidade de Pambu no Projeto Agroextrativista São Francisco, fez o curso de Pedagogia da Terra, quando no mesmo

período coordenou coletivo de educação do Movimento CETA na região de Bom Jesus da Lapa e atualmente coordena a Associação de sua comunidade.

Antes de qualquer coisa, dizer que realizar entrevista com a Senhora Maria Aparecida as antes de tudo emocionante, ele trouxe lindas declarações, cheias de particularidades e afirmativa de mulher de luta, e também guerreira. Ela tem, tem 43 anos, tem 8 (oito) filhos. Sua vinda segunda a mesma, se chama trabalho, pois sempre trabalhou na roça, desde criança, e principalmente depois que teve os meninos (filhos).

Esta articulação citada pelas autoras fica evidente nas ações políticas dos movimentos sociais de luta pela terra/território citada pela entrevista coordenadora Francisca quando afirma:

O PRONERA é uma luta nossa, dos trabalhadores que tivemos esta conquista, que hoje agente temos ai filhos de agricultores na faculdade estudando, que antes não tínhamos esta oportunidade, oportunidade que eu não tive.

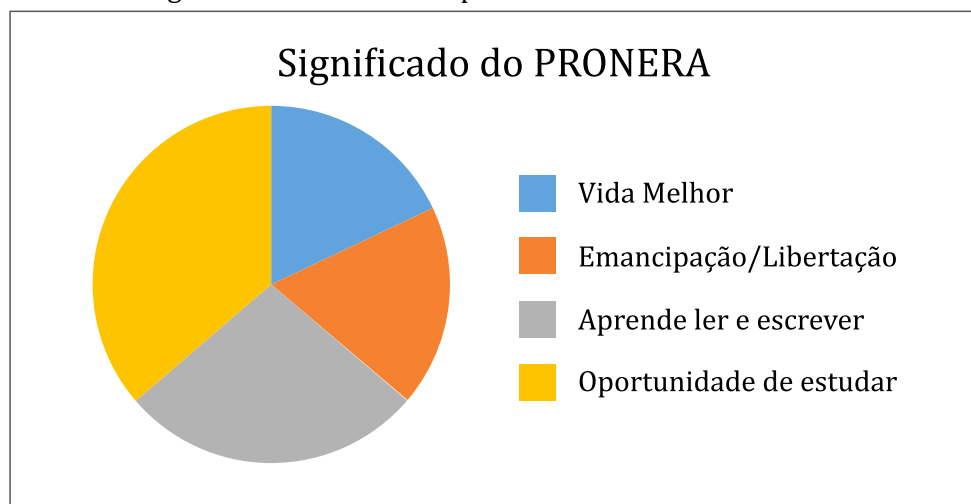
Fizemos acampamentos, mobilizações, que os trabalhadores se mobilizavam e uniam para conseguir esses avanços. Essas políticas, inclusive o PRONERA. Que os trabalhadores luto muito pra conseguir isso.

Assim, e de acordo também com esses autores concebemos a educação do campo, advinda e forjada a partir das lutas sociais na perspectiva de um projeto educação para além do capital, conforme sugere Mészáro (2002), e que seja acima de tudo uma política de educação contra – hegemônica. Podemos afirmar esta questão porque as dimensões dos eixos temáticos trabalhados no Projeto de Escolarização Pé na Estrada se basearam na perspectiva de um currículo crítico.

Esta perspectiva presente no projeto “Pé na Estrada” ultrapassa os limites de currículo tradicional exatamente porque a contextualização entre os conhecimentos dos educandos aliados os conhecimentos escolares seguem uma organização didático pedagógica com a dimensão estética do processo de aprendizagem em dinâmica no qual o sujeito percebe a importância da educação para o pleno exercício de sua cidadania.

Neste entendimento podemos considerar que os conteúdos e sequencia didática adotada no projeto de escolarização Pé na Estrada seguiram uma perspectiva crítica do currículo quando ele ultrapassa os méritos dos conteúdos, avaliação, evasão ou mesmo o ensino propriamente dito.

Gráfico 1: Significado do PRONERA para os assentados



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar o gráfico acima, identifico que os significados e importância atribuídos ao Pé na Estrada enquanto projeto do Programa Nacional de Educação na Reforma agrária ganhas diferentes dimensões para aqueles que participaram direta ou indiretamente do projeto. Percebemos aí presente algumas dimensões, a exemplo da dimensão política, social e educacional.

Estas informações se convergem para uma compreensão ampla e complexa do que é a educação e qual os significados atribuídos a ela para as camadas populares e sujeitos sociais. Nesse sentido, posso mesmo de maneira preliminar considerar que formação escolar ofertada pelo projeto de escolarização Pé na Estrada ganhou diferentes significados em decorrência das motivações colocadas pelos sujeitos pesquisados.

O viver melhor destacado pelos 10% dos sujeitos entrevistados tem conotação de que a educação representa a possibilidade de uma vida digna, especialmente no campo, lugar este que no seu contexto histórico passou por uma série de transformações que alteram de forma perversa os moldes de vida camponesa. Este viver melhor representa de modo geral o acesso as políticas sociais de saúde, educação e saneamento básico como elementos necessários para melhor qualidade de vida no campo. Outrossim, podemos também elucidar que o uso da leitura e da escrita, aqui compreendido na perspectiva do letramento apontado por Soares (2011) ganha destaque por entender que o uso destas técnicas são mais que necessária no processo das lutas sociais.

Esta outra categoria da emancipação e libertação que aparece com maior destaque durante a realização do grupo focal, recebe destaque de elemento chave para compreender de fato a formação e as contri-

buições deste programa para uma educação iminentemente emancipadora.

Neste viés, destacamos as palavras mais recorrentes no que tange a discussão sobre a educação emancipadora: Liberdade, Política, Opressão, Enganação, Subordinação, Emancipação, Perseguição. Assim, a educação do campo aqui instituída através do Pé na Estrada se insere no contexto de um novo paradigma de educação que é a Educação do Campo. Este programa que surge inicialmente com objetivo de alfabetizar jovens e adultos camponeses conforme mostra o manual de operações (2004), mais que ao longo de sua construção histórica adquire status de política pública de educação.

Sobre esse argumento, o viés político, assim pode considerar que é o grande fetiche deste programa. O caráter político presente em toda as etapas do projeto em análise é muito evidente nos seus diferentes aspectos, seja no conteúdo, na metodologia ou na formação de seus educadores. A abordagem desses elementos na teoria do conhecimento se insere na Pedagogia do Movimento e com base nas concepções Freirianias, expressa por Caldart (2000) quando diz a escola é mais que escola. De acordo com Maciel (2011, p.64):

A Pedagogia libertadora prevê uma práxis revolucionária essencialmente autêntica na condução de uma teoria que não se separa da prática. Ao contrário, se caracteriza pela ação dialógica que ela estabelece entre si, supõe a superação da visão mecanicista de educação e das dicotomias na relação teoria-prática. Nesse sentido, é preciso fazer com que o educando se dê conta de seu próprio processo de conscientização, haja vista que ninguém é sujeito da educação de ninguém, a não ser de si mesmo. Não é possível, portanto, falar de educação popular que não se reflète não se inove e não se promova à superação em sua própria prática.

Vejam os nestas palavras o quanto elas são importantes na atual conjuntura brasileira, bem como no papel da educação para a transformação de nossa sociedade. Teríamos muitos enredos a tecer aqui sobre o Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos e suas contribuições para superação do analfabetismo na Bahia, e de suas contribuições para o fortalecimento das lutas sociais do campo atualmente posta, mas acreditamos que de forma única e objetiva colocada aqui trouxe importantes elementos discursivos para o nosso trabalho.

Desse modo, tão-somente elucidei na forma teórica – metodológicos alguns elementos e aspectos do projeto de forma que pudesse compreender no campo das teorias críticas de educação quando esta passar a tratar especificamente de ordem política e social, dos processos formativos e não puramente do produto ou resultado final.

(IN) CONCLUSÕES

As considerações aqui apresentadas, parte inicialmente da retomada da questão central da pesquisa que foi compreender o que é o PRONERA no Projeto Agroextrativista São Francisco em Serra do Ramalho – Bahia. E se tratando de uma pesquisa eminentemente qualitativa, o foco dado foi especialmente no processo decorrente da pesquisa, bem como no produto final.

Nestes termos, podemos considerar a partir do campo teórico – metodológico e dos elementos da pesquisa que a construção da política da Educação do Campo surge organicamente pelas lutas sociais de educadores, educadoras e movimentos sociais de luta pela terra/território e pela Educação. Assim, a Educação do Campo nasce como novo paradigma da educação com vista a superação do modelo convencional de educação, que por vezes tem na sua base teórica

e curricular mecanismo de dominação, alienação e manutenção do “status quo”.

Por este viés, os elementos e achados da pesquisa mostram que Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos do 1º a 4º série do ensino fundamental – Pé na Estrada ofertado aos assentamentos da Reforma da Agrária da Bahia, e especialmente a turma de Barra da Ipueira, adotou como princípio educacional um currículo crítico de educação e contra – hegemônico. Para além de formação escolar, e do ensino da leitura e da escrita que também fazem parte dos objetivos deste projeto, o Pé na Estrada se insere no contexto totalmente agrário onde os temas trabalhados em sala de aula tem conexão com a vida campesinas dos sujeitos no que se refere a luta pelo direito e acesso à terra/território, nas formas de organização dos movimentos sociais, temas relacionados a cidadania e das formas sustentáveis de produção enquanto atividade baseada na agricultura familiar.

Dessa maneira, fica bastante evidente que o Projeto na Pé na Estrada contribuiu de forma elucidativa para a formação e escolarização de jovens e adultos do campo alfabetizando assim, centenas de jovens e adultos, garantindo a eles direito de acessar outros níveis de escolarização, a exemplo da educanda Maria Aparecida que após a realização do projeto se insere no ensino regular do município. Daí o sentido do PRONERA para os assentados e assentadas da reforma agrária.

Uma das pessoas entrevistadas respondeu que o projeto ajudou sair da ignorância, incluindo a ignorância política. Isso aconteceu devido seu teor crítico, que destacou os princípios freirianos quando diz que educação é um ato político e social, perspectiva estas que também apareceu quando uma das entrevistadas afirmou que o projeto aju-

dou na sua vida, e que ninguém mais passa ela para trás “*Eu aprendi a conviver com a comunidade, aprendi coisa que não sabia, justamente pela explicação desse programa, eu vim aprender a passar troco que eu não sabia*” (Educanda, 48 anos).

Como retorno enquanto ato concreto para o meu Projeto de Assentamento, a minha Comunidade de Barra da Ipueira e ao movimento CETA e companheiros de luta deixo um documentário que é parte integrante e complementar desta pesquisa, encontrado no YOU TUBE: <https://www.youtube.com/watch?v=yWupWo4gSpU>

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. –Vozes. Petrópolis, RJ. 2014.
- BRANDÃO, C. Pensar a prática. Escritos de viagens e estudos sobre a educação. Col. Educação Popular, nº 1, Loyola. São Paulo. 1984.
- BRASIL. MEC/CNE/CEB. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento e Reforma Agrária. Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 22 de Março de 2018. 2012.
- CALDART, R. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Editora Vozes. Petrópolis. 2000.
- CALDART, I., ALENTEJANO, P., & e FRIGOTO, G. Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.
- EGGERT, E. Educação Popular e Teologia das Margens. Ed. Sinodal. São Leopoldo 2003.
- FERNANDES, B., CERIOLI, P., & CALDART, R. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, M., CALDART, R., & MOLINA, M. (2004) Por uma educação do campo. Vozes. Petrópolis. 2004.
- MACIEL, K. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. Educação em Perspectiva, v. 2, n. 2, p. 326-344. Viçosa. 2011.
- MARX, K. Das Kapital. Berlin: Dietz. 2008
- MEJÍA, M. R.; AWAD, M. I. Educación popular hoy. En tiempos de globalización. Aurora. Bogotá. 2003.
- MÉSZÁROS, I. *Para Além do Capital*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Boitempo. São Paulo, 2002.
- MINAYO, M. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. – Petrópolis: Vozes. 1994.
- MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA. Manual de Operações 1998, Brasília. 1998.
- MOLINA, M & JESUS, S. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, Brasília, DF. 2004.
- KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R. & CALDART, R. Educação do campo: identidade e políticas públicas: articulação nacional Por uma Educação Básica do Campo. Brasília, DF. 2002
- PALUDO, C. Educação popular e movimentos sociais. In: ALMEIDA, B.; ANTONIO, C.; ZANELLA, J. (Orgs.). Educação do campo. Um projeto de formação de educadores em debate. Edunioeste, Cascavel. 2008.
- PALUDO, C. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Tomo Camp, Porto Alegre. 2001.
- SARTORI, J. Formação do Professor em Serviço: Prática Pedagógica Ressignificada. In: LOPES, A., TREVISOL, M.; PEREIRA, P. Formação de Professores em diferentes espaços e contextos. Ed. UFMS. Campo Grande- MS. 2011.
- SECRETARIA-GERAL da Presidência da República. Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Secretaria-Geral. Brasília. 2014.
- SCHÖNARDIE, P. & GERHARDT, M. C. A educação popular em tessitura com o pensamento freireano: O processo educativo como possibilidade de humanização. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didácticas Específicas. Didácticas específicas 18. Madrid. 2018.

STRECK, D. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, D. (Org.). Fontes da pedagogia latino-americana. Uma antologia. Autêntica. Belo Horizonte. 2010.

STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. Educação popular. Lugar de construção social coletiva. Vozes. Petrópolis. 2013.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. 6 ed. Contexto, São Paulo. 2011.

TORRES, A. C. A Educação Popular como prática política-pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Vozes. Petrópolis. 2013.

Recebido em: 22/07/2020

Aprovado em: 16/08/2020

A TRAVESSIA “DO EJA” AO ENCCEJA: SERÁ O MERCADO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL O NOVO RUMO DA EJA NO BRASIL?

*Jaqueline Pereira Ventura (UFF)**

<https://orcid.org/0000-0001-9548-253X>

*Francisco Gilson Oliveira (UERJ)***

<https://orcid.org/0000-0002-1125-5709>

RESUMO

O artigo reflete sobre a redução da oferta escolar de Educação de Jovens e Adultos (EJA) simultaneamente à ampliação da oferta de certificação no contexto de contrarreforma da Educação. A hipótese é a de que a tendência atual da EJA reitera, sob novos termos, a histórica orientação de que à classe trabalhadora bastam cursos de menor duração e/ou apenas a certificação de ensino fundamental e médio. Constatou-se que, na atualidade, há uma tendência de deslocamento dos esforços e do investimento em escolarização na EJA para a aligeirada e econômica certificação, através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), na qual o fechamento das escolas destinadas a essa modalidade é o mais visível do fenômeno.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação; Certificação; EJA; ENCCEJA.

ABSTRACT

THE CROSSING “FROM EJA” TO ENCCEJA: IS THE NON-FORMAL EDUCATION MARKET THE NEW DIRECTION FOR EJA IN BRAZIL?

This article reflects on the decrease of EJA [Youth and Adult Education] provision in school simultaneously with the expansion certification in the context of the Education counter-reform. The hypothesis claims that the EJA current trend reaffirms, under new terms, the historical orientation that shorter-term courses and/or basic and secondary school certifications are sufficient for the working class. It has been currently observed that there is a tendency to move efforts and investment from EJA schooling to fast and low-cost certification, through ENCCEJA [National Youth and Adult Competence

* Doutora em Educação (UFF). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Email: jaqventura@uol.com.br

** Doutor em Educação (UERJ). Professor da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias. Email: francisco.oliveira.uerj@hotmail.com

Certification Exam]. The closing of schools specialized to EJA is the most visible part of the phenomenon.

Keywords: Public Policies; Education; Certification; EJA; ENCCEJA.

RESUMEN

LA TRAVESIA DE LA “EJA” AL “ENCCEJA”: SERÁ EL MERCADO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL LA NUEVA DIRECCIÓN DE EJA EN BRASIL?

El artículo reflexiona sobre la reducción de la oferta escolar de Educación para Jóvenes y Adultos (EJA) simultáneamente con el aumento de la oferta de certificación en el contexto de la contrarreforma de Educación. La hipótesis es que la tendencia actual de EJA reitera, bajo nuevos términos, la orientación histórica de que para la clase trabajadora es suficiente con cursos cortos y/o solo con la certificación de primaria y secundaria. Se constató que, en la actualidad, existe una tendencia a desplazar los esfuerzos y la inversión en educación en EJA hacia una certificación rápida y económica, a través del Examen Nacional para la Certificación de Habilidades de Jóvenes y Adultos (ENCCEJA), en el cual el cierre de las escuelas destinadas a esta modalidad es lo más visible del fenómeno.

Palabras clave: Políticas públicas; Educación; Certificación; EJA; ENCCEJA.

INTRODUÇÃO

A começar pela denominação - ainda chamada por alunos e por muitos profissionais da educação pela expressão *o EJA* - a Educação de Jovens e Adultos, efetivamente, nunca se enraizou no sistema escolar brasileiro. Historicamente, a oferta de EJA tem sido pequena, restrita ao turno da noite e com um conteúdo concebido, por muitos, como o resumo daquele destinado às crianças e aos adolescentes. As dificuldades para consolidar-se como modalidade de ensino envolvem desde a oferta pública regular de vagas ao reconhecimento das suas especificidades, como, por exemplo, a adoção de um currículo diferenciado, adequado a jovens e adultos, melhorando as condições de oferta e de permanência dos estudantes da classe trabalhadora no espaço escolar. Embora seja uma modalidade de ensino da educação

básica formalmente reconhecida, é notório o histórico lugar secundarizado ocupado pela Educação de Jovens e Adultos no âmbito das políticas públicas de educação básica.

Ao examinarmos as estatísticas fica evidente que não é por falta de demanda potencial. O número de brasileiros com mais de 15 anos que não concluíram a educação básica e que estão fora da escola são expressivos. Entre tantas medidas a serem tomadas, transformar esta demanda potencial em demanda efetiva deveria ser uma obstinada fixação do Estado brasileiro. Os dados do IBGE, compilados pelo Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná, demonstram categoricamente que o nosso país não garantiu e está longe de garantir a educação à todas as pessoas como determina nossa Constituição.

Tabela 1 - População de 15 anos ou mais, fora da escola, por faixa etária – Brasil 2007 a 2015

Faixa Etária	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
15 a 17 anos	1.998.463	1.848.162	1.716.630	1.768.612	1.735.372	1.674.105	1.712.994	1.543.713
18 a 24 anos	8.754.140	8.170.842	7.713.001	7.499.208	7.450.854	7.152.038	7.104.830	6.702.946
25 a 29 anos	7.206.626	6.949.249	6.589.602	6.169.374	5.980.237	5.607.296	5.534.863	5.175.518
30 a 40 anos	17.445.620	16.918.228	16.663.704	16.394.833	16.055.629	15.680.714	15.284.627	14.962.886
41 a 50 anos	15.289.452	15.256.798	14.746.932	15.022.939	15.089.723	14.811.996	15.077.831	14.790.943
51 a 64 anos	16.164.913	16.690.341	16.841.363	18.171.030	18.531.673	19.137.794	19.410.258	19.778.537
64 anos e mais	11.538.583	12.242.653	12.506.311	13.362.804	13.994.589	14.420.122	15.221.066	16.100.831
Total	78.397.797	78.076.273	76.777.543	78.388.800	78.838.077	78.484.065	79.346.469	79.055.374

Fonte: Elaborada a partir dos dados do IBGE (2007 a 2015) disponibilizados no Laboratório de Dados Educacionais – UFPR.

A resposta do Estado Brasileiro, diante dessa imensa demanda potencial, não é a de criar estratégias para transformá-la em demanda efetiva. Pelo contrário, as ações governamentais caminham em sentido oposto. A tabela abaixo, mostra que, entre 2008 e 2018, aproximadamente 1.500.000 de matrículas de jovens e adultos desapareceram

do sistema escolar brasileiro. Resta pensarmos que garantir o acesso à escolarização da população jovem e adulta está longe de ser uma prioridade. Os três milhões e meio de matrículas registrados em 2018 representam muito pouco, não seria suficiente nem mesmo para dar conta do número de analfabetos do país.

Tabela 2 - Matrículas na EJA em Cursos Presenciais – 2008-2018

Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino									
Ano	Total geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projovem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	0	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	0	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	0	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	0	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
2013	3.772.670	2.447.792	832.754	1.551.438	20.194	43.406	1.324.878	1.283.609	41.269
2014	3.592.908	2.284.122	774.352	1.451.627	9.153	48.990	1.308.786	1.265.911	42.875
2015	3.491.869	2.182.611	736.763	1.378.454	16.821	50.573	1.309.258	1.270.198	39.060
2016	3.482.174	2.105.535	676.526	1.367.097	17.613	44.299	1.376.639	1.342.137	34.502
2017	3.598.716	2.172.904	778.272	1.382.896	10.469	1.267	1.425.812	1.383.046	42.766
2018	3.545.988	2.108.155	775.493	1.326.967	5.101	594	1.437.833	1.395.658	42.175
Δ % 2017/2018	-1,47%	-2,98%	-0,36%	-4,04%	-51,28%	-53,12%	0,84%	0,91%	-1,38%

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação.

Os dados acima confirmam o mesmo de sempre, com um agravante. Não só reiteram, revelam um aprofundamento da marginalidade da EJA nas redes públicas de ensino. Revelam, também, que as políticas públicas que privilegiam a oferta de programas paralelos para diferentes segmentos de jovens e adultos alteraram muito pouco o quadro;

são menos agentes de democratização do acesso à escolarização e mais de fragmentação e aligeiramento da modalidade e de certificação de escolaridade¹.

1 Longe de pretender esgotar a questão, é patente que os variados programas temporários impactaram pouco na ampliação do acesso a escolarização de jovens e adultos; embora reconheçamos as positivities e as aprendizagens pre-

As alterações recentes nas políticas para a EJA não superam este cenário; pelo contrário, expressões do avanço da contrarreforma do estado, reafirmam e aprofundam o caráter utilitarista e mercadológico do modelo gerencial de gestão da educação, cujo foco aponta para a certificação. Segundo Rummert, Algebaile e Ventura (2013, p. 723), nos últimos anos,

O elemento novo é constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações as quais têm acesso às burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade.

Guiada pela lógica pragmática, a multiplicidade de programas e ações certificáveis combinam o individualismo, a competição e o privatismo. A intensificação da perspectiva da certificação, com a recente revalorização do Encceja, eleva o utilitarismo e reforça a tendência do deslocamento do que ainda resta de escolarização na EJA, a passos largos, para a esfera mercantil da educação não formal. Analisaremos seguir os vínculos desta *identidade* da EJA com o capitalismo de tipo neoliberal aqui hegemônico desde os anos 1990.

sentes neles e em alguns de seus processos. Por exemplo, é uma rica experiência a estreita relação do PRONERA com o processo de mobilização popular em torno da construção do projeto da educação do campo. Como afirmam Di Pierro e Haddad, “o ativismo em torno de numerosos programas deu margem à experimentação de várias estratégias que, se tiveram resultados pouco expressivos que colocaram a EJA na berlinda, também proporcionaram ricas aprendizagens, a partir das quais as políticas públicas podem ser reorientadas.” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 213)

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB O ESPECTRO DO CAPITALISMO NEOLIBERAL

A compreensão desse fenômeno exige a contextualização, ainda que breve e sintética, da ofensiva neoliberal² na gestão do estado burguês. A crise econômica, política e social dos anos 1980 é respondida, já na década de 1990, pela reestruturação do capital e pela contrarreforma³ do Estado Brasileiro, sob a hegemonia das teses neoliberais. Expressões como reestruturação produtiva, terceirização, flexibilização das leis trabalhistas, parceria público-privado, privatização, reforma do Aparelho de Estado, ajuste fiscal, controle de gastos e investimentos públicos, entre outras, tornaram-se, além de populares, *soluções* inquestionáveis para os graves problemas que o país enfrentava e enfrenta.

Desde então, o neoliberalismo, recorrentemente, apresenta o fortalecimento do mercado como o único universo possível para superar as crises cíclicas e/ou estruturais do capital, independente dos devas-

2 Diversas análises críticas (FRIGOTTO, 1995; FONTES, 2010 entre outros) sustentam que as frações do capital, tanto dos países do centro do capitalismo quanto das economias periféricas, para retomar os níveis de rentabilidade das empresas transnacionais e do capital financeiro, afetados pela crise do petróleo na década de 1970, articularam a saída para a crise sob a égide do neoliberalismo.

3 “O termo ‘reforma’ historicamente esteve associado às lutas da classe trabalhadora. No Brasil, a popularização do termo esteve fortemente vinculada ao programa de reformas de base proposto no governo que antecedeu ao golpe de 1964, tendo uma conotação nitidamente progressista. Na década de 1990, o termo foi retomado, mas sob outras bases. Se anteriormente ‘reforma’ dizia respeito ao alargamento dos direitos trabalhistas, limitação do mercado e conquistas sociais junto ao fundo público, no contexto de contrarreforma o termo passou a designar um conjunto de cortes sociais, retirada de direitos, privatização, liberalização do mercado” (LAMOUSA, 2014, p. 95).

tadores custos humanos que tais soluções possam gerar. O roteiro é sempre o mesmo: endeusamento do mercado e de seus corolários através de uma ofensiva conservadora contra os direitos da classe trabalhadora, duramente conquistados ao longo do século XX; contra os serviços públicos, imprescindíveis para um enorme contingente da população; contra o patrimônio estatal, estratégico para o desenvolvimento local e regional e para respostas mais rápidas e autônomas às próprias crises econômicas, e contra os princípios distributivos do Estado-Nação, por mais frágeis e precários que eles possam ser. Desse modo, é inquestionável que as profundas alterações econômicas, políticas e sociais desencadeadas nos anos 1990 fixaram os interesses do mercado como a referência hegemônica a orientar as ações de governo e de Estado ao longo desses quase 30 anos.

Obviamente, a hegemonia neoliberal não voou o tempo todo em *céu de brigadeiro*. As crises sucessivas do princípio deste século levaram ao poder, no caso brasileiro, uma coalizão de partidos liderada pela esquerda, que prometia eliminar os aspectos negativos das políticas neoliberais e imprimir um novo papel regulador ao Estado, sem os ranços negativos do desenvolvimentismo de antanho.

A plataforma de governo fazia críticas severas à insensibilidade social dos neoliberais e às prioridades dadas os rentistas, os *players* do mercado financeiro global. No entanto, não via problemas em assumir os compromissos *macroeconômicos* do neoliberalismo – estabilidade da moeda, austeridade fiscal, competitividade internacional, abertura econômica ao capital internacional –, desde que pusessem freios aos custos humanos do dismantelamento das frágeis políticas sociais do Estado Brasileiro. As es-

tratégias básicas eram o comprometimento com o crescimento econômico, com a industrialização e com o papel regulador do Estado, considerados meios privilegiados para garantir o emprego e recompor a massa salarial. Para as frações mais miseráveis e desorganizadas da sociedade⁴, a ampliação da abrangência das políticas de transferência de renda traria o alívio emergencial à gigantesca vulnerabilidade social a que estavam expostos.

Batizado de neodesenvolvimentismo, surge no Brasil na virada para este século, sob a influência dos escritos de Luiz Carlos Bresser Pereira, quadro histórico do PSDB, e do pensamento de parte do empresariado nacional. Representa a tentativa de uma fração das classes dominantes de superar os impasses do neoliberalismo, sem destituí-lo de suas teses centrais. Traçam uma via de

4 Essa massa, social e politicamente desorganizada, “[...] foi incluída na frente neodesenvolvimentista graças às políticas de transferência de renda dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. O programa *Bolsa Família*, destinado às famílias que se encontram abaixo da linha de pobreza, e o chamado *Benefício de Prestação Continuada*, destinado a idosos e a pessoas com deficiência, são os principais instrumentos dessa política. Essa massa pauperizada não intervém de forma organizada na frente política neodesenvolvimentista. Os governos Lula e Dilma optaram por lhes destinar renda sem se preocuparem – nem esses governos, nem o seu partido, o PT – em organizá-los. Eles formam uma base eleitoral desorganizada e passiva que é convocada a intervir no processo político apenas por intermédio do voto para sufragar os candidatos da frente neodesenvolvimentista. A relação dos governos da frente com essa base eleitoral dá continuidade à tradição populista da política brasileira. Na relação política populista, os trabalhadores obtêm ganhos reais – e isso, ao contrário do que afirmam os observadores liberais para quem o populismo seria mera ‘demagogia’. Porém, esses ganhos são muito limitados e os seus beneficiários mantêm-se política e ideologicamente dependentes das iniciativas do governo”. (BOITO JÚNIOR e BERLINGER; 2013, p. 34)

desenvolvimento, alternativa ao Consenso de Washington, fundamento do neoliberalismo, e ao socialismo do século XXI. Suposta alternativa ao neoliberalismo, segundo Castelo (2013, p. 389),

[...] o novo desenvolvimentismo defende: 1) complementariedade da atuação de um Estado forte nas falhas de mercado, com o objetivo de fortalecê-lo, leia-se fortalecer o atual padrão de reprodução do capital imposto desde os anos 1980/90 e aprofundá-lo e consolidá-lo no século XXI; 2) na política econômica: responsabilidade fiscal, superávit primário, metas inflacionárias, câmbio flutuante e tributação regressiva, com intervenções pontuais no câmbio e nos juros; 3) incentivos fiscais, tributários e subsídios para conglomerados do capital monopolista aumentarem suas taxas de lucro, sob o manto de uma política industrial e de inovação tecnológica, a chamada política de “campeãs nacionais”; 4) aumento da massa salarial e do crédito para ampliação do consumo do mercado interno e; 5) nas expressões mais agudas da “questão social”, a política social de transferência de renda de larga abrangência e focalizada nas camadas mais miseráveis da nossa sociedade.

Embora sob nova roupagem e em ritmos e intensidades diferentes, os interesses do mercado e do grande capital permaneceram os principais orientadores das ações governamentais e das políticas de Estado. Nos aspectos macroeconômicos, manteve e ampliou medidas voltadas para aumentar as taxas de lucro; nos aspectos macropolíticos, por meio de medidas de estabilidade fiscal controlou os gastos sociais e aumentou a presença do mercado em setores dos serviços públicos, e nos aspectos macrosociais, intensificou as medidas de controle dos pobres através de políticas de alívio à pobreza que também tinham potencial para dinamizar a economia local. Por outro lado, continuaram as estratégias de desregulamentação das relações

entre capital e trabalho; o condicionamento das políticas públicas ao ajuste fiscal e aos interesses imediatos do mercado, e, embora ampliadas, as políticas sociais enfatizaram a focalização e secundarizam as políticas de direitos universais. Em suma, como bem sintetizam Boito Júnior e Berringer (2013, p. 31), o neodesenvolvimentismo foi “a política de desenvolvimento possível nos marcos do capitalismo neoliberal”.⁵

Não é nosso objetivo aqui aprofundar as razões da crise e superação dessa variação do modelo hegemônico do capitalismo neoliberal. Mas, com a sua derrota política, inegavelmente, caminhamos para aquilo que Boito Júnior (2016) chama de “ofensiva restauradora do campo político neoliberal ortodoxo”.⁶ As recentes ações governamentais são constatações inequívocas da tomada deste caminho. Não há dúvidas de que a consolidação desse *neoliberalismo puro e duro* impõe um imediato e forte golpe e um retrocesso ainda maior à educação.⁷

5 Em outro lugar, Boito Júnior (2018) explica: “A política econômica dos governos liderados pelo PT passou a priorizar os interesses das grandes empresas nacionais. Esses governos adotaram a política externa Sul-Sul, implantaram políticas sociais de combate à pobreza e passaram a reconhecer o direito dos trabalhadores à reivindicação. Porém, Lula e Dilma não romperam com o modelo econômico capitalista neoliberal. Operaram na margem do permitido por esse modelo. Por isso, o reformismo petista foi superficial”.

6 “[...] formado pelo grande capital internacional, pela fração da burguesia brasileira integrada a esse capital e pela fração superior da classe média” (BOITO JÚNIOR; 2016, p. 156), que se opõe aos neodesenvolvimentistas, formados pela grande burguesia interna, por segmentos do operariado e da baixa classe média, de trabalhadores rurais da agricultura familiar e de trabalhadores da massa marginal desorganizada (BOITO JÚNIOR, 2016).

7 “Entenda o corte de verba das universidades federais e saiba como são os orçamentos das 10 maiores” (G1, 15/05/2019); “Corte de 30% da verba valerá para todas as universidades federais, diz MEC” <https://educacao.uol.com>.

As reformas da educação escolar no Brasil nos últimos 30 anos, embora com intensidades diferentes, não fugiram a esse itinerário. Gaudêncio Frigotto (1995), há quase 25 anos, abordou criticamente o rejuvenescer da *teoria do capital humano* e seu vínculo com a necessidade da formação de um trabalhador flexível, então, nova necessidade educacional reivindicada pelos *homens de negócios*. Lúcia Neves (2004, p. 1), há quinze anos, ao analisar as reformas dos anos 1990 e dos primeiros anos da década de 2000, afirmava que elas buscaram “adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo, nesta nova etapa do capitalismo monopolista”. Roberto Leher (2011, p. 1), analisando as políticas educacionais dos Governos Lula/Dilma, afirma: “[...] as ferramentas para viabilizar o Pronatec seriam o Fies e o Prouni. É importante destacar que O Fies [...] é subsidiado a juros de 3,4% ao ano, quando a taxa selic básica de juros é de 11,5%. A diferença [...] é custeada pelo Estado”⁸; o que significa uma enorme transferência de recursos públicos à rede privada. E sintetiza: “O Estado, ao invés de fortalecer sua rede pública, compra vagas no setor privado, para disponibilizá-las como se fossem públicas”. Dermeval Saviani (2018, p. 787), já sob o Governo Temer, constata: “A proposta aprovada [Medida Provisória nº 746/2016, que versa sobre o ensino médio] corresponde ao intento do atual governo de ajustar a educação aos desígnios do capitalismo financeiro, buscando formar uma mão de obra dócil e

br/noticias/2019/04/30/mec-anuncia-corte-de-30-da-verba-para-todas-as-federais.htm;

“Transporte escolar, livros didáticos e outros programas: o impacto do corte de gastos na educação básica” (Por BBC News, 20/05/2019).

8 “No caso do Prouni, isso se dá por meio de isenções tributárias”. (LEHER; 2011, p.1).

a baixo custo”. Não há nenhuma razão para nos iludirmos com o caminho a ser seguido pelo Governo Bolsonaro: ele autoproclama-se abertamente ultraliberal na economia e profundamente conservador nos costumes. Portanto, só podemos esperar o aprofundamento dos interesses do mercado no controle das políticas educacionais.

As reformas da educação escolar no Brasil nos últimos 30 anos impactaram, também, a Educação de Jovens e Adultos. Além de reiterarem uma EJA secundarizada nas políticas públicas e na escola, fragmentada em vários programas e projetos e aligeirada em seu conteúdo e prática pedagógica, reforçaram os vínculos desta modalidade com os interesses imediatistas do mercado. Em especial, o foco na certificação em massa, enfatizada nos últimos 15 anos.

Ao longo da década de 1990, somou-se à descontinuidade histórica que acompanha a modalidade, a pulverização e a baixa complexidade do que era oferecido. Esta identidade nova – fragmentada, heterogênea e complexa – manifestou-se nas ações de um conjunto eclético de entidades, que abrangiam desde cursos de alfabetização a cursos de educação profissional de nível básico, e, particularmente, na grande quantidade de experiências desenvolvidas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT.

Na segunda metade da década de 2000, já sob o Governo Lula da Silva, os indícios de um duplo fenômeno na Educação de Jovens e Adultos, que a vinculava à visão utilitarista e pragmática das teses neoliberais – ações fragmentadas e focais voltadas à certificação –, eram apontados por Rummert e Ventura (2007, p. 34):

É inegável que, no período⁹, a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significati-

9 Primeiro Governo Lula da Silva (2003-2006).

vo de iniciativas do que anteriormente, as quais, entretanto, se apresentam como claras explicitações do quadro já delineado¹⁰. A centralidade de tais ações reside na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional – particularmente a de caráter inicial, como já mencionado, e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio. Entre essas iniciativas, podem ser destacados o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM – e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA. Além desses, merecem destaque o Programa Brasil Alfabetizado e, também, o Fazendo Escola, ambos implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

Tendo como objetivo declarado a democratização, o alargamento das políticas focais na EJA, construído ao longo dos governos Lula-Dilma, cumpre um outro papel. A ampliação do escopo de ações desse tipo na modalidade, não necessariamente, materializa-se em maior democratização. Evidentemente, há uma certa razão em falar em democratização, pois é verdade que a quantidade alargou o número de atendidos. Mas, esse é um aspecto secundário e subalternizado. Uma análise mais cuidadosa revela a subsunção da quantidade à segmentação e pulverização da oferta, expressões das fraturas, degradações e mutações modernas do mundo do trabalho, sob o signo do capitalismo neoliberal de marca neodesenvolvimentista.

10 “[...] se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior. Assim, embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social” (RUMMERT e VENTURA, 2007, p. 33).

Uma questão central a ressaltar aqui é que quantidade e variedade não significam oferta ampla, mas sim pulverizada, desigual, irregular e instável. Isso se evidencia, entre outros aspectos, no perfil formativo dos variados programas, que pode pender para a reinserção escolar; a complementação da escolaridade, a qualificação profissional, a formação cívica ou a formação atitudinal, entre outros vieses formativos cujos sentidos verdadeiros só são apreensíveis se levarmos em conta o efeito de conjunto dessa variedade de ações instáveis e orgânicas à lógica da forte fragmentação do trabalho e do imprescindível controle social. (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 725)

É a versão nova de um velho enredo. A burguesia brasileira, fiadora e beneficiária do nosso capitalismo dependente, sempre controlou ferozmente a educação formal. Quanto teve que escolarizar, o fez controlando a oferta e imprimindo itinerários de escolarização diferenciados para cada classe e fração de classe; com o bárbaro requinte de excluir os setores mais vulneráveis da classe trabalhadora e do campesinato, um considerável contingente de seres humanos. Quanto teve que permitir, nas últimas três décadas, ainda que formalmente, a escolarização mínima a todos os brasileiros, segmentou e hierarquizou o acesso e as redes; pelo mérito e/ou pelo dinheiro, ou ainda pelo planejado descaso político, estabeleceu limites formativos e qualidades diferenciadas na educação em função das frações de classe a que cada *sistema* escolar se destina. Para Rummert, Algebaile e Ventura (2013),

Ocorrem mudanças nas condições de permanência, de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificação, mas elas se dão como um modo particular de produção de uma *dualidade de novo tipo*, que se expressa, entre outros aspectos, nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federal, e, no seu interior, entre os vários modelos e

modalidades, nos variados padrões de oferta das redes privadas; na multiplicidade de *oportunidades formativas* que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, ressignificam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo *discurso inclusivo*. (p. 725, grifos nossos)

Ao longo da hegemonia do capitalismo neoliberal, a Educação de Jovens e Adultos não superou o lugar secundário que ocupa, nem a função a ela atribuída na dualidade estrutural da educação brasileira – lidar com os expulsos do sistema escolar. Isto não quer dizer, no entanto, que essa dualidade, ao revelar contornos novos, não tenha complexificado a função desta modalidade no transcurso deste período. Ampliou o seu raio de ação ao incorporar uma multiplicidade de programas¹¹. Desarticulados, os programas eram diferentes em seus objetivos, em seus itinerários formativos e em sua clientela; variados em sua duração e em suas condições institucionais, e, em entre seus profissionais predominavam a formação incerta e a pouca experiência, sem contar o alto grau de precarização das relações de trabalho. Os programas constituíram-se em uma política pulverizada, fragmentada e aligeirada para aqueles com histórico de fracasso escolar; em geral, adultos jovens, oriundos das mais desprestigiadas experiências escolares do *sistema* educacional.

11 Para disponibilizar os recursos, exigia-se a adesão dos estados e municípios ou das instituições das parcerias público-privadas aos programas federais. Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Para maior detalhamento, ver Rummert, Algebaile e Ventura (2013).

Esse formato gerou uma diferenciação interna na própria EJA, que, desde meados da década de 1990, forjou sua *nova* identidade (VENTURA, 2008). Por um lado, ao aderir aos fragmentados programas federais de inspiração neoliberal, teceu uma complexa e descontínua configuração, que tem na ênfase à certificação o precário ponto de integração, e, por outro, paralelamente, arrefeceu as já modestas iniciativas, legalmente exigidas, de escolarização de jovens e adultos dos governos estaduais e municipais. Desde então, prevalece para os jovens e adultos trabalhadores a ampliação dos programas de certificação, eivados de saber instrumental. Ocos de conhecimento científico e cultural sistematizado, tais programas, ao mesmo tempo, reiteram as históricas desigualdades escolares e justificam as brutais desigualdades sociais em nosso país.

Desde a chegada ao poder do neoliberalismo ortodoxo – primeiro, com o Governo Temer e, recentemente, com o governo Bolsonaro –, multiplicaram-se os indícios de fortalecimento das políticas de certificação em detrimento da escolarização nas ações governamentais direcionadas à Educação de Jovens e Adultos, tanto em âmbito nacional quanto em âmbito local e regional. Por exemplo, os projetos para oferecer a EJA à distância, o fechamento de escolas dedicadas à modalidade, a ausência de lugar ou omissão do lugar e a não indicação de um setor e de pessoas especializadas para responder às especificidades da EJA nos meandros burocráticos do MEC, associadas ao revigoramento do Encceja, vinculam a hipótese de ênfase à certificação à progressiva desresponsabilização do Estado com a educação dos jovens e dos adultos brasileiro, abrindo espaço de atendimento de tal clientela aos modelos mercantis da educação não formal. Portanto, expondo a modalidade aos

riscos do mercado de diplomas e atribuindo à *certificação vazia* o fim último das políticas públicas para EJA.

São fortes, deste modo, os indicativos de que, pelo menos uma das dimensões da EJA, a escolarização, será intensamente atingida; justamente a que tem o maior potencial de democratizar o acesso ao conhecimento sistematizado e complexo. A concretização de tal tendência limita ainda mais as possibilidades das frações mais vulneráveis da classe trabalhadora de ter acesso ao saber socialmente valorizado. Substituindo a escola por programas educacionais via televisão ou internet, por apostilas ou cursinhos preparatórios, fragiliza-se até mesmo o conjunto de programas fragmentados, focais e aligeiradas que dominaram e estilizaram as políticas públicas para a EJA nos últimos 25 anos. Podem, em última análise, limitar as ações público-governamentais à organização de um exame anual de avaliação em massa (Encceja) com o objetivo de verificar habilidades e competências e validá-las através da certificação. É deste Exame que cuidaremos no próximo tópico.

2. EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS – ENCCEJA

Antes de qualquer coisa, a criação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja – traz para a EJA uma das dimensões da *modernização conservadora* que tomou conta da sociedade brasileira desde o início dos anos 1990. Sob a lógica do pragmatismo educacional e do utilitarismo econômico do capitalismo neoliberal, ganhou corpo institucional aquilo que os pensadores críticos da educação de jovens e adultos desejavam eliminar. É a

renovação, sob novos moldes, de uma eloquente instituição educativa, um símbolo do aligeiramento e da tecnificação da educação destinada a jovens e adultos brasileiros na segunda metade do século XX, os cursos e exames supletivos, ou somente supletivo, como era popularmente conhecido.

O Encceja é fruto dos interesses econômicos e políticos de setores organizados do alto empresariado brasileiro, e implementado por uma brecha legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diz a LDBEN: “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. (BRASIL, 1996, Art. 38) O dispositivo legal estabelece o exame (supletivo) como uma das estratégias, entre outras, de atendimento à dispersa clientela da Educação de Jovens e Adultos.

O Encceja foi criado em 14 de agosto de 2002, pela portaria nº 2.270 do Ministério da Educação. Segundo a portaria, o Encceja é um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Art. 2º)” (BRASIL, 2002). Pessoas com, no mínimo 15 anos, sem ensino fundamental completo e pessoas com, no mínimo 18 anos, sem o ensino médio completo formam o público alvo do exame, incluindo as residentes no exterior¹², as priva-

12 A origem do Encceja está relacionada à oferta do exame de certificação de escolaridade para brasileiros que moram no exterior. Ele é aplicado nos seguintes países: Estados Unidos (Boston, Nova Iorque e Miami); Bélgica (Bruxelas); Guiana Francesa (Caiena); Portugal (Lisboa); Itália (Roma); Suíça (Genebra); Espanha (Madrid e Barcelona); Reino Unido (Londres); França (Paris), Holanda (Roterdã); Japão (Tóquio, Nagóia e Hamamatsu), e Suriname (Paramaribo). (BRASIL, 2018) Ver: < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/con

das de liberdade e as que cumprem medidas socioeducativas.

Organizado e conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, o Encceja é gratuito e opcional. Para participarem as secretarias municipais de educação, as secretarias estaduais de educação e os Institutos Federais de Educação precisam aderir formalmente ao Exame¹³ (BRASIL, 2019a). O Inep, além de elaborar, aplicar e corrigir as provas, também oferece material didático aos candidatos: apostilas estruturadas a partir da concepção de currículo por competências. É uma aposta que contraria o saber consolidado na área: o autodidatismo é uma barreira para quem tem baixa escolaridade.

O Encceja, segundo o Governo Federal, foi criado para certificar os brasileiros no exterior. Seu “objetivo principal era ser um exame alternativo aos exames supletivos estaduais vistos como técnica e pedagogicamente frágeis (...) além de ser um mecanismo auxiliar no combate a fraudes e crimes relacionados à venda de diploma” (SERRÃO, 2014, p. 185). O combate à indústria da venda de diplomas no ensino supletivo era “uma estratégia meramente discursiva do governo federal para justificar a criação do exame junto à opinião pública” (SERRÃO, 2014, p. 185); uma vez que as responsabilidades de credenciamento e supervisão de unidades da educação básica são das secretarias e conselhos de educação municipais e estaduais. Segundo Serrão (2014, p. 106),

Pela legislação educacional brasileira, a [tent/encceja-exterior-2018-tem-edital-publicado/21206](http://www.inep.gov.br/encceja-exterior-2018-tem-edital-publicado/21206)

13 São instituições certificadoras, as secretarias de estado de educação e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, cabendo-lhes emitir os seguintes documentos: Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio e Declaração Parcial de Proficiência (BRASIL, 2019b)

abertura e o funcionamento de escolas e cursos de qualquer etapa e modalidade da educação básica passam necessariamente pelo credenciamento e supervisão realizados pelos órgãos competentes que, no caso, seriam secretarias e conselhos de educação de municípios e estados. No caso de algum tipo de desrespeito às normas e diretrizes vigentes ou mesmo de fraudes, tais escolas e cursos deveriam ser suspensos ou mesmo fechados e, seus responsáveis, penalizados.

Em seguida à primeira edição, em 2002, o Encceja ficou suspenso por dois anos (2003 e 2004¹⁴). O INEP justificou a suspensão alegando conflitos de competências entre governo federal, estados e municípios. Com Tarso Genro no Ministério da Educação, o Exame foi retomado em 2005; o que não quer dizer que os problemas tenham sido superados. Segundo Catelli Júnior, Haddad e Ribeiro (2014).

Em 2009, a prova não aconteceu (ainda que tenham sido realizadas as inscrições dos participantes), a edição de 2010 ocorreu só no início de 2011 e deixou de ocorrer novamente em 2012. Em 2004, o exame foi aplicado no Japão, mas não no Brasil. Entre 2002 e 2009, o exame foi aplicado no exterior com a participação da Secretaria de Educação do Paraná, que ficava responsável pela aplicação das provas no exterior e também pela certificação dos aprovados. (...). Em 2010, não houve provas no exterior e, em 2011, a certificação no exterior passou a ser feita pela Secretaria de Educação. (p. 44).

Os problemas mais graves, inclusive inúmeras suspensões, parecem ter sido superados; o Exame passou a ser realizado com regularidade desde 2013. A partir de meados 2016, com a tomada de poder pela ortodoxia neoliberal, vem crescendo o apoio dos governos e a divulgação do Exame nos meios de comunicação¹⁵. – em 2019 o exa-

14 Neste ano foi aplicado apenas no Japão.

15 Notícias do tipo: Por que fazer Encceja e não o

me teve o expressivo número de quase três milhões de inscrições¹⁶. Em sentido contrário, em diferentes entes da Federação, com a mais completa omissão do MEC, iniciou-se um planejado processo de fechamento indiscriminado de turmas de EJA.

Sendo a certificação de conclusão do ensino fundamental e médio a finalidade do exame, o Encceja permite o aproveitamento de resultados do candidato não aprovado; através de uma declaração parcial de proficiência relativa, isenta-o, no próximo exame, da(s) prova(s) na(s) área(a) de conhecimento(s) em que obteve sucesso. Ao enfatizar políticas públicas nos moldes do Encceja, o Estado Brasileiro sacrifica os processos educativos menos instrumentais de aquisição de conhecimentos, desprezando as ações pedagógicas que exigem participação ativa do educando, jovem ou adulto, no uso do conhecimento para compreender a realidade.

Entre os estudiosos do tema¹⁷ e entre os Fóruns de EJA do Brasil há um razoável consenso sobre o Encceja. Por um lado, ao centralizar e estimular a certificação, o exame inibe as matrículas e instiga os jovens e adultos a abandonarem os cursos presenciais; em consequência, suaviza as obrigações dos entes federados em garantir o direito constitucional de formação escolar aos jovens e adultos – Inciso I do art. 208 da Constituição Federal de 1988, posteriormente alterado pela Emenda Constitucional 59/2009 –, e aponta para a desoneração de estados e municípios ante a tendência de redução dos gastos com a escolarização na modalidade.

EJA? (ENCCEJA 2019, 2019a, 2019b)

16 Em 2019, o Encceja alcança o número recorde de 2,9 milhões de inscritos, um aumento de 67% em relação ao ano anterior. Deste total de inscrições quase 1,2 milhões realizaram o exame.

17 Por exemplo, SERRÃO, 2014; CATELLI JÚNIOR, 2016.

Por outro lado, o exame, ao se estruturar na lógica tecnicista das competências e habilidades e ao desconsiderar a singularidade cultural dos estudantes da EJA, reduz a autonomia burocrática, pedagógica e didática das secretarias de educação municipais e estaduais. Em síntese, o Encceja potencializa a desescolarização da EJA e privilegia a padronização e a instrumentalização do conhecimento¹⁸.

Ao longo desses dezessete anos de existência, o Encceja se configurou como uma política do Governo Federal centralizada de certificação para a classe trabalhadora. As reformulações e os momentos de maior ou de menor¹⁹ valorização e visibilidade do Exame, expressam as disputas e correlações de força no âmbito do bloco histórico no poder²⁰. No entanto, ao ampliar a certi-

18 Neste ensaio, pontuamos algumas possibilidades interpretativas que, ao nosso ver, possuem potencial explicativo para o declínio das matrículas na EJA. Falamos, portanto, de elementos que se interpõem à efetivação do direito ao acesso à educação escolar. Cabe, portanto, sublinhar que não estamos afirmando que a redução de matrículas na EJA seja produto apenas e exclusivamente da oferta do ENCCEJA; mas é indubitável reconhecer que ele é parte da lógica mercantil de limitação dos direitos educativos. Afinal, o ENCCEJA é uma política federal que pouco contribui com a institucionalização desta modalidade na política pública de educação básica. Esta realidade federal, somada à forma como estados e municípios encaminham suas estratégias e políticas para atender a EJA, contribui para delinear o cenário de declínio de matrículas.

19 “Em 2003, com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, o Encceja foi suspenso pelo então ministro Cristovam Buarque [...] Apesar desta tentativa inicial de ampliação do debate sobre o Encceja, em outubro de 2004, a Portaria 3.415 assinada pelo ministro Tarso Genro instituiu o exame para o ano seguinte”. (CATELLI JÚNIOR; GISI, B; SERRÃO, 2013, p. 727).

20 “Os levantamentos realizados sobre a retomada do exame em 2005 revelaram que tal decisão foi tomada sem uma estreita parceria entre o Inep e a Secad, órgão [extinto] do MEC responsável nacionalmente pelas políticas de EJA. De modo

ficação e elevar os indicadores estatísticos de escolaridade da população brasileira, o Encceja cumpre a sua função e justifica sua existência, segundo os ideólogos do neoliberalismo, defensores dos interesses educacionais do capital. Portanto, por ser coerente com os interesses educacionais do capitalismo neoliberal, hegemônico no país desde os anos 1990, o Exame manteve-se no MEC como sistema nacional de avaliação da EJA. Atualmente, sob um governo ultraliberal, sobrepõe-se à própria modalidade, que passa por um momento de profundo desmantelamento no interior do Ministério da Educação.

A aposta na certificação via exames nacionais potencializa e dinamiza o aparato mercantil da educação não formal; braço empresarial que avança sobre o direito à escolarização dos jovens e adultos brasileiros. Por um lado, uma busca simples na internet revela a abundância de textos e vídeos sobre as vantagens de se obter logo a certificação sem ter que cursar a escola – com insinuações veladas e explícitas de que para o jovem e o adulto estar na escola é uma perda tempo. Por outro, além de depoimentos motivacionais, proliferam um sem fim de dicas e técnicas para passar no Encceja. Tudo isso vem associado a anúncios de venda de materiais didáticos *on line* e de cursos preparatórios para as provas do Exame. Portanto, intensifica-se, sob os cuidados do Estado Brasileiro, uma supletivização *on line*, mercantil, não-formal e pulverizada da EJA.

Este quadro parece concretizado nas incertezas sobre a posição da EJA na es-

agravante, muitos relatos enfatizaram que retomar uma proposta como o Encceja era a negação das ações realizadas na Secad, já que o exame era expressão da opção política por certificações aceleradas”. (SERRÃO, 2014, p.185)

trutura do Ministério da Educação²¹. Aparentemente, o MEC está *esquartejando* a modalidade²² e, o mais grave, ao espalhar os seus pedaços nos diferentes setores burocráticos do Ministério, os esvazia das especificidades próprias da área – aquilo que lhe dá identidade. Certamente, este apagamento alimentará, também, o apagamento da EJA nos sistemas escolares públicos. À medida que avançam os instrumentos governamentais de certificação e, imbricados neles, as ações governamentais de fechamento de turmas na EJA – processo intencional de desescolarização da modalidade –, desenvolve-se, amplia-se e sofisticase um vasto mercado para atender às demandas por certificação. Mais do que um deslocamento, estamos diante da metamorfose de uma instituição educacional que, se nada for feito, será diluída em um mercado de educação não formal, cujo fim último é a lucratividade dos agentes econômicos que tratam a educação como mercadoria.

Esses são alguns dos elementos que compõem a atual dinâmica social ancorada na ortodoxia neoliberal e condicionam ou podem vir a condicionar os parâmetros para a Educação de Jovens e Adultos. São muitos os indícios de que caminhamos para um *deslugar* da EJA na educação básica brasileira. Mais do que um lugar marginal e secundário nas políticas educacionais – lugar historicamente reservado à modalidade –, ou um não-lugar, movimentação frequente de um lugar para outro a cada

21 Ver reportagem *A EJA não tem lugar no MEC atualmente* (GELEDÉS, 2019)

22 Constata-se a invisibilidade da EJA no atual organograma do MEC. Desde o encerramento da SECADI a EJA, parece sem lugar no Ministério, dividida entre a Secretaria de Alfabetização - SEALF (criada em 2019) e a SETEC. Para maiores detalhes, ver: www.mec.gov.br consultado em: 23/08/2019.

abalo nas políticas educacionais, o *deslugar* indica uma tendência de pulverizá-la e diluí-la de tal forma dentro MEC, em áreas tais, sob a responsabilidade de ninguém, que o apagamento de sua especificidade será apenas uma questão de tempo; enquanto o Encceja vai ganhando corpo, estrutura e divulgação, e em torno de si, desenvolva-se um mercado diversificado de produtos e serviços vinculados à certificação. Por outro lado, a ampliação da certificação estimula, tanto a redução das matrículas na EJA, quanto o abandono dos cursos presenciais pelos estudantes, afrouxando as obrigações constitucionais dos entes federados de garantir o direito à escolarização aos jovens e adultos. Ao mesmo tempo em que a escolas com EJA minguam na rede pública, a certificação desenvolve o campo mercadológico da educação não formal, via cursinhos e apostilas *on line* e preparatórios ao Exame, comercializados principalmente (mas não só) pela internet. Em outras palavras, há fortes indícios de que o mercado substituirá o MEC como indutor das ações educacionais para jovens e adultos. Deste processo, o fenômeno mais visível é o fechamento sistemático de escolas e turmas de EJA em diferentes cantos do país. Vamos ao caso específico do Rio de Janeiro.

3. À GUIA DE CONCLUSÃO: O CASO DA EJA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

No cenário de baixa escolaridade da população brasileira, chama atenção o decréscimo contínuo do número de matrículas da Educação Básica dirigida aos jovens e adultos da classe trabalhadora.

A análise dos dados disponíveis em fontes oficiais, como o Instituto Nacional de Es-

tudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não deixa dúvidas quanto ao descompasso entre a imensa demanda potencial²³ e o ínfimo número de matriculados nos cursos de Educação de Jovens e Adultos nas redes de ensino de todo o país. Segundo o Inep, o Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2018) contabilizou um total de 3,5 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica na modalidade EJA; número que significa uma diminuição de 1,5% no comparativo com os dados do ano anterior. Seria motivo de comemoração se esse decréscimo fosse consequência da diminuição da taxa de pessoas sem escolaridade básica no país, mas não é o caso.

Em 2018, por exemplo, havia 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade analfabetas no país. Isto quer dizer que os três milhões e meio de matrículas na EJA não cobrem nem mesmo a demanda potencial por alfabetização de jovens e adultos, primeira etapa da Educação Básica. Quando consideradas apenas as 3,5 milhões de matrículas na EJA em um universo de mais de 11 milhões de pessoas que não sabem ler e nem escrever e estão fora da escola no Brasil, explicita-se a vergonhosa ausência do direito à educação para a uma imensa parcela dos jovens e adultos trabalhadores brasileiros. E não há no horizonte próximo, indícios de que este quadro será alterado. Por um lado, o levantamento longitudinal dos dados demonstra uma tendência de redução ainda maior do número de matriculados na EJA. Por outro lado, as ações governamentais apostam apenas na estratégia da certificação como meio para superar esta realidade. Na prática, é uma desconsidera-

23 Compreendemos por demanda potencial o universo de pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram o ensino fundamental, e de 18 anos ou mais, que não completaram o ensino médio.

ção da escolarização como o caminho mais promissor para responder à nossa tragédia educacional.

A situação específica do estado do Rio de Janeiro é grave. O Censo Escolar (INEP/MEC) informa que a redução foi de 38% no número de matrículas nesse estado entre os anos de 2010 e 2014, a maior retração na região Sudeste. Em 2018, no estado do Rio de Janeiro, estavam matriculadas na EJA quase 244 mil pessoas. No caso particular do ensino médio na modalidade no Rio de Janeiro, dos 92 municípios do estado, 65 apresentavam uma taxa de atendimento inferior a 15%. Como vimos, a diminuição de matrículas ocorrida no Rio de Janeiro nos últimos anos não é um fenômeno isolado, segue a tendência nacional de queda. Há um visível descompasso entre a demanda potencial e a oferta demandada de EJA no Rio de Janeiro. A oferta é muito aquém das necessidades da população.

Os dados da demanda potencial²⁴ da EJA de nível médio, registrados no censo demográfico do IBGE em 2010, nos municípios do estado do Rio de Janeiro, variam entre 10% e 23% das pessoas com 18 anos ou mais; 71 municípios apresentam demanda potencial superior a 15%. Essa demanda seria ainda maior se fosse reduzida a demanda potencial do ensino fundamental no estado, visto que o ensino médio é a etapa final da Educação Básica e muitos nem sequer chegam a demandar esse nível. Quando comparamos a alta demanda potencial

retirada do censo demográfico do IBGE e a relacionamos com o número de matrículas efetivadas do censo escolar do INEP, ambos de 2010, constatamos que a taxa de atendimento da EJA no ensino médio já era, naquela época, muito pequena. Por exemplo, a Região Metropolitana apresentava a pior taxa de atendimento, com apenas 6%. Em geral, as maiores porcentagens sequer atingiam 20%, o que é um patamar muito baixo na taxa de atendimento do ensino médio/EJA no estado.

De acordo com o INEP/Censo Escolar, entre os anos de 2010 e 2014, é possível notar a redução do número de matrículas na EJA (EF e EM) em 94% das cidades do estado, o que equivale a dizer que, dos 92 municípios existentes, houve diminuição do número de matrículas em 87 deles. No que refere especificamente ao ensino médio na EJA, notamos que este também acompanha a tendência da diminuição da modalidade. Constata-se uma redução do número de matrículas em mais de 80% das cidades do estado do Rio de Janeiro, o que significa que, dos 92 municípios existentes, houve diminuição do número de matrículas no EM/EJA em 74 deles.

A Tabela 3 apresenta o Rio de Janeiro e suas regiões administrativas. Dos dados da tabela, extrai-se que a Região Metropolitana concentra o maior número de matrículas de EJA referente ao ensino médio no estado, com 70.216 matrículas em 2014. Contudo, é importante registrar que, em números absolutos, a região metropolitana reduziu mais de 30 mil matrículas na EJA/EM. Para ilustrar a magnitude dessa redução de atendimento, basta dizer que esse número é equivalente ao atendimento de todas as outras sete regiões do estado, ou seja, as outras regiões administrativas somadas tiveram 30.372 matrículas em 2014.

24 Segundo dados oficiais, o perfil da demanda potencial para EJA/EM no estado do Rio de Janeiro é composto por mulheres (52%) brancas e pardas (em torno de 42%), na faixa etária de 20 a 24 anos (13%). Além disso, também é possível dizer que 24% da demanda está compreendida nas faixas de 20 a 29 anos, tratando-se de moradoras da zona urbana que não concluíram o ensino médio.

Tabela 3 - Variação do número de matrículas da EJA no Ensino Médio – Rio de Janeiro e Regiões de Governo – 2010-2014

Região de Governo	Ano		$\Delta\%$
	2010	2014	2010-2014
Estado	163074	100588	-38,32%
Metropolitana	100283	70216	-29,98%
Norte Fluminense	14125	6411	-54,61%
Noroeste Fluminense	6585	2063	-68,67%
Serrana	9848	5149	-47,72%
Médio Paraíba	10721	5763	-46,25%
Centro-Sul Fluminense	4620	2406	-47,92%
Baixas Litorâneas	14659	6405	-56,31%
Costa Verde	2233	2175	-2,60%

Nota: inclui matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Sistema presencial, semipresencial e Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos).
Fonte: MEC/Inep/DEED.

Para finalizar, observando a diferença entre os números absolutos das regiões supracitadas, podemos perder a real noção da proporção de queda em cada região. Apesar de ser alta a diferença entre os números absolutos da redução de matrículas na Região Metropolitana (mais de 30 mil), o que poderia induzir a considerá-la a maior, as outras seis regiões tiveram reduções percentuais superiores; com maior proeminência para a região noroeste fluminense, que apresentou proporcionalmente a maior redução de matrículas do estado.

A diminuição de matrículas ocorrida no Rio de Janeiro nos últimos anos não é um fenômeno isolado, segue a tendência nacional – nos últimos cinco anos, observamos que houve uma queda no número de matrículas na ordem de 8%. Os dados apontam que, entre os anos de 2010 e 2014, houve uma redução de 38% no número de matrículas no Rio de Janeiro. Os últimos governos do Estado e a Secretaria Estadual de Educação – Seeduc/RJ, não desenvolveram nenhuma estratégia que viabilizasse o retorno aos bancos escolares, pelo menos, de parte dessa imensa demanda potencial; algum tipo

de incentivo que abrisse uma nova oportunidade para jovens e adultos que, por motivos diversos, abandonaram a escola.

Pelo contrário, a Secretaria, em diferentes governos, arquitetou ações burocráticas orientadas para a redução das turmas de EJA nas escolas. Nesse sentido, a redução de vagas na última década não é casual; sob os cuidados dos secretários estaduais de educação, planejou-se ações, cujas estratégias incluíam desde a *otimização* das turmas à EJA à Distância. Ao mesmo tempo em que se aderiu ao Encceja, exame de certificação anual.

A análise da experiência do estado do Rio de Janeiro em lidar com a educação de jovens e adultos na última década confirma o *modus operandi* das políticas públicas para a EJA sob a lógica do capitalismo neoliberal. O avanço das ações de fechamento de turmas e de escolas e, por consequência, de contínua redução de vagas da modalidade, associadas à adesão aos mecanismos de certificação, constroem um ambiente adequado para desescolarização da EJA. Além de potencializar o desenvolvimento de um mercado voltado a atender às demandas por certificação. O Estado, ao simpatizar com a

Educação à Distância, explicita o privilégio dado à padronização e a instrumentalização do conhecimento.

Em síntese, o governo do estado do Rio de Janeiro, ao expulsar os jovens e adultos da escola e incentivar a certificação, renova sob novos moldes, mesmo que não intencionalmente, os antigos exames supletivos, símbolo do aligeiramento e do tecnicismo da educação na segunda metade do século XX. Mas, agora uma supletivismo *on line*, interativo, não-formal e mercantil, que dissolve as especificidades da EJA e a própria EJA como modalidade. Sob os cúmplices olhares dos ultraliberais e para o regozijo dos *homens de negócios*, que tratam a educação como uma mercadoria.

REFERÊNCIAS

BOITO JUNIOR, Armando. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 42, p. 155-162, 2016.

_____. **Fratura em frente neodesenvolvimentista decretou queda de Dilma, afirma Boito Jr.** Entrevistadora: Marta Avancini. São Paulo: Unicamp, 2018. Entrevista concedida ao Jornal da Unicamp. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/06/19/fratura-em-frente-neodesenvolvimentista-decretou-queda-de-dilma-avalia-boito>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BOITO JÚNIOR, Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais e neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 47, p. 31-38, set. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital nº 32, de 7 de maio de 2019**. Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/nacional/2019/edital_n32_de_07052019_encceja2019.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Encceja Exterior**

2018 tem edital publicado. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/encceja-exterior-2018-tem-edital-publicado/21206>. Acesso em: 25 ago. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia de Certificação: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)**. Brasília: MEC, INEP, 2019b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Guia+de+Certifica%C3%A7%C3%A3o+-+Exame+Nacional+para+Certifica%C3%A7%C3%A3o+de+Compet%C3%Aancias+de+Jovens+e+Adultos+%28Encceja%29/cb64cee5-71ea-4e84-a7ed-9ee0b4c88086?version=1.0>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002**. Brasília: MEC, INEP, 2002. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

CASTELO, Rodrigo. **A questão do neodesenvolvimentismo e as políticas públicas**. Entrevistadora: Raquel Raichelis. São Paulo: PUC, 2013. Entrevista publicada na *Revista de Políticas Públicas* do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. **Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México**. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CATELLI JÚNIOR, Roberto; GISI, Bruna; SERRÃO, Luis Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf>. Aces-

so em: 25 ago. 2019.

CATELLI JÚNIOR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2014. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2014/10/relatorio_final_INEP_EJA.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>>. Acesso em 01/04/2020

ENCCEJA 2019. **Matrizes de Referência Encceja 2019**. Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: <<https://www.enceja2018.pro.br/matrizes-de-referencia-enceja-2019/>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

_____. **Por que fazer o Encceja e não o EJA?** – Confira as diferenças e saiba mais! Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: <<https://www.enceja2018.pro.br/por-que-fazer-o-enceja-e-nao-o-eja-confira-as-diferencas-e-saiba-mais/>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. Educação. **“A EJA não tem lugar no MEC atualmente”, afirma Sonia Couto**. São Paulo: Geledés, 2019. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto/>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Estado, Classe Social e Educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio**. 2014. 435f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LEHER, Roberto. **‘Que modelo de ‘inclusão social’ nós vamos ter com essas escolas?’**. Entrevistadora: Cátia Guimarães. Rio de Janeiro: EPS-

JV/Fiocruz, 2011. Entrevista concedida à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/que-modelo-de-inclusao-social-nos-vamos-ter-com-essas-escolas>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. 2004. Trabalho apresentado ao GT Estado e Política Educacional na 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, nov. 2004.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul./set. 2013.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba/PR: Ed. UFPR, n. 29, p. 29-45, jan/jun, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe (entrevista com Dermeval Saviani, por Jorge Fernando Hermida e Jailton de Souza Lira). In. **Educação e Sociedade**, vol. 39, nº 144, julho-setembro, 2018.

SERRÃO, Luis Felipe Soares. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do Encceja e do Enem**. 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro; Niterói: EdUFF, 2011.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

Recebido em: 22/07/2020

Aprovado em: 20/08/2020

CURRÍCULO E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES E DESAFIOS

*Ana Célia Dantas Tanure (PMFS)**

<https://orcid.org/0000-0002-5201-0759>

*Graça dos Santos Costa (UNEB)***

<https://orcid.org/0000-0001-7770-0118>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir a política curricular – Aprendizagem ao Longo da Vida – proposta do Estado da Bahia para a educação de jovens e adultos, seu processo de implantação, as tensões e os desafios formativos enfrentados pelos professores para materialização do novo currículo dessa modalidade de ensino. A metodologia desse estudo está baseada na abordagem qualitativa, por meio de estudo de casos com enfoque participativo. Utilizamos oficinas formativas/investigativas e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de informações. Como resultados desse estudo, constatamos que, apesar dessa política curricular ter sido construída coletivamente, com o apoio dos movimentos populares ligados à EJA, e apresentar princípios e diretrizes voltados a atender às especificidades dos jovens e adultos, os professores, como profissionais construtores de currículo, representam a proposta curricular, difícil de ser implementada, embora eles concordem com seus princípios e com suas orientações metodológicas. Os resultados evidenciam ainda a necessidade de formação contínua e garantia de espaço de estudo e planejamento nas escolas, como possibilidades de mudança na materialização do currículo.

Palavras-chave: Políticas Públicas. EJA. Currículo. Formação do Professor.

ABSTRACT

CURRICULUM AND TRAINING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: TENSIONS AND CHALLENGES

This article aims to discuss the curriculum policy – Lifelong Learning – proposed by the State of Bahia for the youth and adult education. It will discuss its implementation process, and the tensions and challenges faced by teachers to put the new curriculum into practice. The methodology applied in

* Mestre em educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia. Professora da Prefeitura Municipal de Feira de Santana, desenvolvendo a função de gestora escolar. Atua também como Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino. E-mail: anatanure@gmail.com

** Doutora em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (UB). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora associada da Universidade de Barcelona (UB). E-mail: gracacosta@gmail.com

this study is based on the qualitative approach, through case studies with a participatory approach. We use formative / investigative workshops and semi-structured interviews as instruments for collecting information. We concluded that, although this curricular policy was built collectively, with the support from popular movements related to EJA, and presents principles and guidelines designed to meet the specific needs of young people and adults, the teachers, as curriculum-building professionals, consider the curricular proposal hard to be implemented, although agreeing with its principles. The results also show the need for in-service training and the guarantee of space for studying and planning about EJA in schools in order to bring about changes for this education modality.

Keywords: Public Policies. Adult Education. Curriculum. Teacher Training.

RESUMEN

CURRÍCULO Y FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: TENSIONES E DESAFIOS

Este artículo tiene por objetivo discutir la política curricular – Aprendizaje a lo largo de la vida – propuesta del Estado de Bahía para Educación de Jóvenes y Adultos, su proceso de implementación, las tensiones y los desafíos formativos que enfrentan los maestros para concreción del nuevo plan de estudios de este tipo de enseñanza. La metodología de este estudio se basa en el enfoque cualitativo, a través de estudios de caso con un enfoque participativo. Como instrumentos para la recogida de información se utilizaron talleres formativos/investigativos y entrevistas semiestructuradas. Como resultado, se ha observado que, aunque esta política curricular se construyó colectivamente, con el apoyo de movimientos populares vinculados a EJA, y presenta principios y pautas dirigidos a satisfacer las especificidades de los jóvenes y adultos, los maestros, como profesionales de la concreción del currículo, representan a propuesta curricular, difícil de implementada, pero están de acuerdo con sus principios y con sus orientaciones metodológicas. Los resultados muestran la necesidad de formación en el servicio y la garantía de espacio para estudiar y planificar sobre EJA en las escuelas como posibilidades de cambio.

Palabras clave: Políticas Públicas. Educación de adultos. Currículo. Formación del profesorado.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, como modalidade de educação básica, torna-se desdobrada enquanto política pública a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que promulga, em seu Art. 205, a garantia do direito de todos à educação. Assim, a EJA se insere no processo de escolarização dos sistemas de ensino para atender a jovens e adultos, representantes legítimos de processos históricos de desigualdades sociais, pedagógicas e econômicas. É certo que a EJA “sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou à ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (Haddad, 2000, p. 108).

Essa discussão de conhecimentos básicos, de competências técnicas e habilidades socioculturais está intrinsecamente ligada ao currículo escolar que, no caso da EJA, representa, em grande parte, as lutas políticas, econômicas e ideológicas de determinada época em contextos concretos, longe de ser apenas um agrupamento de conteúdos e atividades escolares neutras e desinteressadas. Arroyo (2013, p. 17) reconhece o currículo como “um campo político de disputas, quanto às suas estruturas e seus ordenamentos, mais que objetos de indagações e mais do que veículo em movimento”.

Dessa forma, o currículo historicamente assume um papel imprescindível no contexto das indagações sobre o que é importante se formar e ensinar nas escolas. A atuação do professor é fundamental na implementação desse currículo, a partir de seus valores e concepções. No que se refere à EJA, esse debate se potencializa diante da complexidade e das especificidades que demanda essa modalidade de educação, pois um cur-

rículo, para atender a estas especificidades, deve ser entendido como uma “construção cultural” (Sacristán, 2000) que transcende as salas de aula.

Na Bahia, a partir de 2009, através da Portaria de nº 13.664/08, publicada no D.O. em 19 de novembro de 2008, o governo estadual apresenta uma nova política curricular para a EJA, intitulada Política de Educação de Jovens e Adultos da Bahia – Aprendizagem ao Longo da Vida, construída por ampla representatividade social e institucional e organizada em tempos formativos e temas geradores, em aproximação com os estudos de Paulo Freire. Esta política evidencia ainda o direito de aprender ao longo da vida, para dar conta das especificidades curriculares das escolas estaduais que ofertam educação aos Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, o currículo da EJA da Rede Estadual da Bahia é mais uma proposta de currículo implantado nas escolas, a fim de atender à diversidade da EJA. Entretanto, qualquer que seja a proposta curricular, ela perpassa pela tradução e compreensão dos professores sobre ela, seja no âmbito formativo externo ou nas suas práticas de sala de aula. Certamente a implementação de um currículo tão diverso voltado ao diálogo, à humanização da relação pedagógica na construção de conhecimentos pelos jovens e adultos, com todas as suas especificidades, apresenta muitos desafios de concretização.

A partir desse contexto, esse artigo, que representa um recorte da pesquisa de mestrado¹, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPE-

1 Este artigo apresenta dados parciais da pesquisa intitulada “Tecendo saberes e fazeres no Currículo da EJA: um estudo de caso sobre o currículo prescrito, o implementado e o realizado em uma escola polo no interior da Bahia”.

JA), propõe discutir a formação dos professores e as políticas de currículo da Educação de Jovens e Adultos vigentes no Estado da Bahia.

Inicialmente apresentaremos uma breve discussão sobre o currículo e a formação dos professores na EJA. Em continuação, discutiremos o processo de construção, implementação e concepções da política curricular da EJA – BA – Aprendizagem ao Longo da Vida. Finalizaremos apresentando um estudo de caso sobre a representação de professores sobre esse currículo, assim como os desafios elencados por eles no processo de implementação da proposta curricular.

2. O CURRÍCULO DA EJA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UM CAMPO DE TENSÕES

O campo educacional da EJA na Bahia contém políticas curriculares específicas para o atendimento da educação básica aos jovens e adultos, reais sujeitos de direitos dessa modalidade. Decerto, essas políticas curriculares exigem conhecimentos específicos dos professores que atuam nesse segmento de ensino. Apenas as formações básicas dos cursos de licenciaturas não atendem à complexidade da EJA, exigindo estudos e conhecimentos, saberes específicos e necessários, que deem conta pedagogicamente dessa modalidade educativa. “...à formação e à profissionalização de educadores de jovens e adultos tem-se mostrado extremamente significativo no processo de consolidação da EJA como campo específico de atuação docente (SOARES E PEDROSO, 2016. p.264)

Essa falta de formação específica em EJA é revelada em pesquisas que indicam sua desvalorização nos cursos de formação inicial dos professores e a quase ausência de cursos específicos de formação em EJA (Soares, 2007; Ventura, 2012; Paiva, 2012).

Essas pesquisas evidenciam, ainda, o distanciamento da EJA das discussões das licenciaturas, sejam sobre formação em EJA ou sobre disciplina específica que discuta o tema EJA. Licenciaturas essas que formam professores, que de alguma forma possam vir a atuar nessa modalidade, visto serem os professores licenciados os que assumem o ensino nas turmas da EJA, mesmo que de forma inesperada, por complementação de carga horária. Assim, a maioria dos professores que atuam na EJA “[...] no mais das vezes, ‘caem’ nessa modalidade de ensino sem ter clareza sobre o que ela significa, ou, quando escolhem, [...] a motivação consciente tem a ver com questões pessoais e de necessidade de trabalhar mais (outros empregos e/ou docência na rede privada[...])” (Paiva, 2012, p. 89). Do grupo de participantes da pesquisa, 27 professores ao todo, apenas 2 deles afirmaram ter buscado alguma especialização em EJA através de cursos; entretanto, na formação inicial, nenhum deles teve estudos específicos em EJA.

Na Bahia, o campo de formação em EJA inova com a criação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) na UNEB – Campus I². Esse mestrado se apresenta pioneiro no Brasil enquanto mestrado de formação específica em EJA, o que contribui para ampliar as discussões desse campo de conhecimento através de pesquisas e as ações sociais desenvolvidas pelos projetos de intervenção na comunidade. Assim, ele “visa a produção de conhecimentos, a atualização permanente dos avanços

² Antes de concretizar o mestrado em EJA, muitas foram as ações desenvolvidas pela UNEB, ao longo de três décadas voltadas para a formação dos educadores da EJA. Destacamos a Licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em Educação de Jovens e Adultos, pioneira no Brasil, e a Especialização em Educação de Jovens e Adultos, realizada na capital e no interior.

da ciência e das tecnologias, a formação e o aperfeiçoamento de profissionais na área da educação de jovens e adultos, atendendo às demandas sociais e profissionais”. De acordo com o Projeto do curso, esse mestrado objetiva

[...] a preparação de recursos humanos de alto nível, com capacidades científica, didático-pedagógica, técnica, política e ética, para o desenvolvimento do ensino da extensão e da pesquisa e a qualificação profissional na área da educação de jovens e adultos para atuar no mercado de trabalho, visando às peculiaridades desse campo de atuação e aos novos paradigmas educacionais nessa área (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 5),

De 2013 até 2018, o MPEJA teve seis (6) turmas ingressas, com defesas de pesquisas e intervenções, que já provocam impactos sociais, econômicos, culturais e educacionais significativos, através de projetos de intervenções que se voltam a dar retorno à sociedade através de formação continuada, mapeamento histórico, criação de blogs, etc. Foram 177 alunos matriculados e 106 defesas. Os ingressos do Programa são professores das redes municipais e estaduais, que estão presentes em todos os territórios baianos, cujas produções visam à compreensão dos desafios e possibilidades para construir uma EJA inovadora e emancipatória.

Entendemos que um mestrado exclusivo em EJA seja muito importante para dar uma maior visibilidade acadêmica e social a esse campo de estudos. Favorece a implicação dos sujeitos envolvidos e cria possibilidades de contribuir regionalmente para a efetivação de mudanças substanciais no percurso histórico da EJA, pois investir em políticas de formação humana e de profissionalização docente significa garantir condições de oportunidade e de possibilidades educacionais, que promovam a cidadania e o direito à

educação. Entretanto, os investimentos em EJA na formação inicial ainda são incipientes para formar os professores que atuam nas salas de aula com estudantes jovens e adultos.

Ventura (2012, p. 74) contribui nesse debate, evidenciando “que há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com esse público na educação básica”, o que faz com que o ensino na EJA seja pautado por improvisação ou pela reprodução do currículo do ensino seriado do diurno no noturno. A superação de propostas curriculares positivistas, fragmentadoras do conhecimento e da organização do currículo, requer reconhecimento dos estudantes da EJA como sujeitos, logo, requer “[...] o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares” Haddad (2000, p. 87).

Mudanças no contexto docente na EJA requerem investimentos em políticas de formação de professores, sejam em formações acadêmicas, governamentais ou através de formação continuada nos espaços escolares. Importante nesse processo é considerar os professores como atores de currículo (Macedo, 2013) e sujeitos importantes a contribuir com os programas de formação (Tardif, 2002).

Lidar com currículos recentes e tão diversos dos currículos praticados pela escola, até então, levanta debates sobre a necessidade de formação continuada dos professores, que possibilite garantir nas escolas espaços dialógicos de estudos, reflexões e planejamento do trabalho pedagógico, principalmente o trabalho formativo em lócus. Os programas curriculares da EJA, implantados pela Secretaria de Educação da Bah-

ia, expõem fundamentos epistemológicos e metodológicos que reconhecem o estudante como sujeito político e crítico, assistido por uma pedagogia humanista, muito diversos dos currículos praticados por essa modalidade, historicamente, no ensino diurno seriado.

Pensar no campo do currículo da EJA requer também pensar nos desafios que essa modalidade enfrenta, além da formação inicial e continuada dos professores. Oliveira (2007) chama a atenção para algumas questões de análise que impactaram mudanças nesse campo do conhecimento. A influência dos trabalhos de alfabetização de Paulo Freire e Moacir Góes possibilitou a consciência de que alfabetizar adultos deveria ser diferente de alfabetizar crianças, exigindo métodos próprios para essa modalidade de ensino, e assim novos desafios impactaram a EJA nas últimas décadas.

Um dos desafios postos à escola, para os currículos e os professores, refere-se ao movimento de inclusão, cada vez mais crescente, de jovens na EJA. Muitos são adolescentes excluídos do ensino regular (HADDAD & DI PIERRO, 2000), em fenômeno reconhecido como Juvenilização da EJA. Tal fenômeno amplia a diversidade geracional nas salas de aula, representando desafios ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Lidar com essa diversidade de gerações, de saberes, requer do professor sensibilidade e conhecimento para desenvolver, da melhor forma possível, uma ação educativa emancipadora. Certamente, essa diversidade geracional representa desafios aos professores em saber lidar com tempos humanos tão distintos em idade, cultura e expectativas, que devem ser pauta de estudo dos processos formativos pelos quais eles passam.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 126) contribuem para esse debate, ao evidenciarem

um novo tipo de exclusão escolar, provocada pela má qualidade do ensino. Esta, aliada às condições de pobreza extrema, impele um considerável número de jovens a abandonar a escola, sem ter tido aprendizagens significativas para utilizar os conhecimentos escolares com autonomia no seu cotidiano. Logo, o “resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos, cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo é tipificado como analfabetismo funcional”. Nesse caso, se tipifica, além da formação deficiente dos estudantes, a crescente evasão vivenciada na EJA na Rede estadual da Bahia, que impacta diretamente a continuidade do trabalho docente.

Por fim, e não menos importante, há a organização curricular, “[...] que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 127), quando não há uma contextualização do ensino e os saberes de vida dos alunos, em grande parte, são desvalorizados, ou os estudantes jovens e adultos são submetidos a um currículo oriundo do ensino destinado às crianças, negando-se a condição de serem sujeitos de sua própria história, ou constroem-se representações que os estigmatizam na sociedade como incapazes. Isso pode ser comprovado em entrevista, na declaração do professor P5 (Entrevista, 27 maio 2016), no campo de pesquisa, que “[...] achava que a EJA era um bico, que o aluno noturno não tinha estudado, não tinha estudado porque não quis, não só pelas condições sociais; ele não valorizou” (Tanure, 2016, p. 129).

Moura e Ferreira (2015) apontam a formação como um dos maiores desafios a ser enfrentado pela educação brasileira e pelos

professores. Entretanto, assinalam que, nas últimas décadas, podemos sentir a mobilização entre movimentos sociais, como as Confiteas, os fóruns EJA, os Enejas, em que profissionais da educação reivindicam a ampliação da formação em EJA nos cursos de licenciatura nas universidades de todo o Brasil.

Nessa perspectiva, Paiva (2012, p. 90) ratifica que um projeto de formação, para ser factível, precisa, desde a concepção, ser negociado com os professores. Afirma, ainda, que um dos aspectos fundamentais à metodologia, na formação, está no “sentimento de pertença e de resposta na busca de informações/conteúdos que atendam às necessidades docentes, estimulados e orientados à pesquisa, à leitura da variedade da busca de sentido nos textos[...]” e da realidade vivenciada e particular de cada escola, de cada contexto.

3. POLÍTICA DA EJA-BA – APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: CONCEPÇÕES DE UM CURRÍCULO HUMANISTA

No atendimento à Educação de Jovens e Adultos, o governo do Estado da Bahia implantou a Política de EJA - Aprendizagem ao Longo da Vida, a partir de 2009, em todas as escolas que ofertavam a EJA na Rede Estadual de Ensino. A Educação de Jovens e Adultos nessa política é compreendida “enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação” (Bahia/SEC 2009, p. 11).

O reconhecimento da especificidade da EJA enquanto formação humana ple-

na representa um grande passo da política curricular. Considerar uma formação que engloba, além dos aspectos cognitivos, a diversidade dos sujeitos jovens e adultos, que vivem, muitas vezes, a responsabilidade da garantia da sobrevivência pelo trabalho e que interromperam, em algum tempo, o processo de escolarização básico é fundamental ao sucesso do trabalho educativo e da construção do currículo da EJA.

O seu contexto de construção envolveu, segundo o documento oficial (Bahia/SEC 2009, p. 9), encontros de escuta de diversos segmentos e representações ligadas à EJA, seja da dimensão escolar, “educandos(as), educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação – DIREC”, seja de movimentos e segmentos, como o Fórum EJA e universidades como a UFBA e a UNEB; movimentos sociais (MOVA); Sistema S (Serviço Social da Indústria – SESI); Organização Não Governamental (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP); órgãos oficiais, como as Secretarias de Educação do Estado e do município de Salvador. Envolveu também o levantamento de dados via questionários aplicados a “educandos(as) de diferentes escolas e cursos de EJA, da capital e interior do Estado”. Dessa forma, não houve um autor concreto nessa construção, mas um grupo de pessoas envolvidas com a assessoria de um estudioso em EJA, o Prof. Miguel Arroyo.

A política curricular da EJA, intitulada Educação de Jovens e Adultos – Aprendizagem ao Longo da Vida, é um documento com 36 páginas, organizado em 6 sessões, além das considerações finais, referências e apêndice. Ao longo dele estão desenvolvidos os seguintes temas: Concepção; Princípios teórico-metodológicos da educação da EJA; Perfil e formação do educador de jovens e

adultos; Estrutura curricular; Desafios a serem enfrentados pela EJA; Orientações para o acompanhamento da aprendizagem.

A organização do currículo da EJA em Tempos Formativos e Eixos Temáticos orienta o trabalho pedagógico em Temas Geradores, a serem desenvolvidos anualmente, um por bimestre. Esses temas, enquanto viabilidades de discutir as diversas questões sociais vivenciadas pelos sujeitos da EJA em seu cotidiano, articulam as diversas áreas de conhecimento, possibilitando um planejamento interdisciplinar como forma de superar o paradigma multidisciplinar vigente ainda no ensino. Essa organização interdisciplinar entre as áreas também objetiva a equidade do acesso aos saberes advindos da cultura e da sociedade, sem predominância de importância a alguma área de conhecimento específica; saberes que precisam ser considerados em um currículo de EJA.

A proposta orienta a seleção dos conteúdos mediante a realidade, a necessidade e o interesse dos estudantes, organizados por eixos temáticos e interdisciplinares, a fim de desenvolver habilidades e competências de forma contextualizada. Também podemos perceber nas orientações curriculares a sugestão de saberes necessários para cada tempo formativo, saberes esses que estão a serviço da compreensão dos eixos temáticos e temas geradores, elencados em modelo curricular organizado por Eixos temáticos que contemplam temas diversos, voltados ao trabalho, ao meio ambiente, à identidade e cultura, à globalização e à economia solidária.

Esses eixos estão em consonância com as diretrizes levantadas na V CONFINTEA, respaldadas no documento *Agenda para o futuro*, que demanda aos países membros a adoção de ações em favor da EJA, ou seja,

“iniciativas que possibilitem o cumprimento da agenda no Brasil e em todos os países que colaboraram na construção da Declaração de Hamburgo” (Gomes, 2013, p.39). O documento orienta ainda a equivalência de matrícula da nova proposta, que substitui a proposta anterior, o Programa Aceleração, destinado a “crianças e jovens em defasagem idade/série, matriculadas no ensino fundamental” (Sales, 2009, p.117).

As orientações curriculares dessa política estão norteadas na “Pedagogia Crítica” dos estudos da psicogênese de Piaget e nas concepções de educação de adultos de Paulo Freire. Essa política encontra-se respaldada “pelos ideários da Educação Popular: formação técnica, política e social” (Bahia/SEC, 2009, p. 9). A concepção freireana de ensino exige dos professores mudança, por certo, de paradigmas para ser realizada. Freire postula que é no diálogo entre educando e aprendente que ambos vão se formando num processo dialógico de interação. Nessa interação, no processo de ensino, tanto professor quanto estudante se formam ao formar o outro, porque “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire & Nogueira, 2014, p. 25). Transformar esse currículo em práticas educativas exige do professor conhecimento, estudo e decisões políticas. Ensinar, assim, pressupõe ao professor exercitar a reflexão crítica dos fatores políticos e sociais inerentes aos sujeitos envolvidos.

É importante ressaltar as contribuições de Paulo Freire no cenário da EJA. Seus estudos renovaram o pensamento pedagógico sobre a alfabetização de adultos nos últimos 50 anos. Costa (2013, p 280) nos indica que “A pedagogia de Paulo Freire inspirou os principais programas de al-

fabetização e educação popular no início dos anos 60 e seu legado teórico e prático é uma referência internacional na área da educação” (Tanure e Oliveira, 2015). Vale ressaltar que a totalidade de sua obra foi recomendada pelo Comitê Consultivo Internacional a se tornar patrimônio da humanidade, aprovado no Registro Internacional do Programa Memória do Mundo da UNESCO.

Subsidiada nos conhecimentos de Paulo Freire sobre a educação para jovens e adultos, essa política curricular renova o trabalho na EJA, quando reconhece as especificidades dos tempos humanos no processo educativo, propondo um novo currículo, novas práticas pedagógicas e um novo olhar para os processos de avaliação; quando possibilita acompanhamento de percurso de aprendizagem, avaliação contínua, autoavaliação do estudante/professor, a substituição de notas por conceitos avaliativos e planejamento coletivo. Enquanto concepção de currículo, a proposta distingue a EJA dos outros segmentos de escolarização, porque defende a reconstrução da EJA “[...] a partir de posturas afirmativas e olhares menos escolarizados, pois a EJA não deve ser comparada a um suposto modelo ideal de escolarização” (Bahia/SEC, 2009. p. 17). A proposta curricular, assim, se organiza por Eixos Temáticos e Temas Geradores, que favorecem o debate em torno do tema Trabalho como foco central das discussões pedagógicas:

- 1º Tempo: Aprender a Ser, contendo 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente).
- 2º Tempo: Aprender a Conviver, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais).

- 3º Tempo: Aprender a Fazer, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo). (Bahia/SEC, 2009. p. 20).

Essa proposta caracteriza-se ainda pela flexibilidade, pela ausência de rigidez no currículo, possibilitando ao professor aproximar a sua prática educativa ao universo juvenil e adulto. É importante ressaltar que a proposta de planejamento de trabalho interdisciplinar da política atende, de forma efetiva, a contextualização do ensino. A área de Linguagens, que engloba matérias como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Sociologia, Filosofia, Artes e Atividades Laborais, tanto quanto a área de Ciências da Natureza e Sociedade, com as disciplinas Ciências, História e Geografia, possibilitam ao professor articular o uso dos espaços da biblioteca, sala de vídeo e sala de informática, através de projetos didáticos interdisciplinares que envolvam os estudantes, construam autonomia e ampliem suas competências.

Em atendimento também a esses estudantes jovens e adultos, essa política e proposta curricular traz como desafio o Diálogo com a diversidade, para atender às especificidades dos jovens e adultos indígenas, do Campo e de pessoas com necessidades educativas especiais. Outro desafio é posto como Garantia da continuidade nos estudos. Nele são ressaltadas orientações que propõem uma articulação das redes estaduais e municipais, no sentido de garantir a continuidade dos estudos na EJA.

Ao analisar essa proposta curricular, compreendemos que ela favorece práticas pedagógicas avaliativas, a elaboração de projetos didáticos e a organização de planejamentos que promovam uma aproxima-

ção com o contexto do jovem e do adulto e, conseqüentemente, o atendimento a esses sujeitos na Educação de Jovens e Adultos. Mas, apesar das propostas possibilitarem essa articulação, percebemos, pela nossa trajetória, que as escolas ainda mantêm um trabalho pedagógico pautado nos moldes do ensino diurno e num processo de avaliação ainda quantitativo e classificatório. Essas questões se revelam cotidianamente no discurso e na prática docente e impedem que essa proposta específica para a EJA seja, efetivamente, na sua essência, implementada, o que revela uma necessidade de garantir formação continuada específica para os professores que atuam nesse segmento de ensino.

Acreditamos, como Arroyo (2013), no poder e na posição central que o currículo assume na estruturação do papel da escola. Ele é o grande dinamizador das relações pedagógicas no trabalho educativo do professor. O currículo se torna uma prática que envolve múltiplos processos e fatores, assim como representa várias dimensões, sejam estruturais, culturais, pedagógicas ou sociais. É certo também que ele sofre influências de diversos determinantes externos e internos ao espaço escolar, e uma delas é a relação que o professor estabelece com o currículo. Compreendemos, como Sacristán (2000, p.165), que o professor “[...] é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo”; logo, sua participação na construção de qualquer currículo se torna fundamental para a efetivação de qualquer proposta.

4. UM ESTUDO DE CASO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA EJA

Para a realização deste percurso, utilizamos a abordagem qualitativa com cunho partici-

pativo. Assim, diante do contexto pesquisado, a pesquisa qualitativa possibilitou trabalhar com “[...] o universo de significados, motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21) dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva, corroborada por somente Ludke e André (1986), permitiu uma leitura mais ampla da realidade estudada, o contexto vivenciado pelos professores, suas subjetividades e representações sobre o currículo da EJA.

A escola na qual essa pesquisa foi realizada foi implantada pela Secretaria de Educação da Bahia em 2013, como polo de educação noturna, primeira desse tipo na cidade de Feira de Santana. A criação desta escola resultou do fechamento de quatro escolas circunvizinhas que ofertavam a EJA e tiveram seus turnos noturnos fechados para reunir os professores em um projeto novo, com o objetivo de implementar políticas públicas que garantam educação diferenciada a estudantes trabalhadores. Nessa perspectiva, propôs a reorganização do processo de ensino e aprendizagem, de forma a “assegurar um ambiente favorável à construção de conhecimentos, articulados aos saberes práticos da vida e que atendam aos interesses dos estudantes” (Bahia, 2013, p.2).

Diante das especificidades do lócus da pesquisa, uma escola polo, do fenômeno pesquisado, uma política curricular da EJA, utilizamos um Estudo de Caso de natureza qualitativa, considerando-se mais apropriado para a aproximação das representações sociais.

Para levantamento de informações, utilizamos entrevistas semiestruturadas com a coordenação da SEC e uma técnica da DIREC 02, a gestora da escola, o coordenador pedagógico e 3 professores. Ainda como espaço de levantamento de informações, realizamos oficinas formativas investigativas,

na condição de instrumento teórico-metodológico, que permitiu a troca dialógica entre os participantes, ao mesmo tempo que realizamos formação na proposta da EJA. Diversos estudos fundamentam essas oficinas, a saber, Dos Santos Costa (2009), Muñoz (2004), Costa e Puiggròs (2012), Rivero (2007), Spink, Menegon e Medrado (2014). Para levantamento de informações, utilizamos como dispositivos entrevista semiestruturada, oficinas investigativas formativas e análise documental. A análise das informações foi realizada por meio da técnica análise de conteúdo.

4.1. Desafios enfrentados no processo de implantação da política curricular.

O processo de implantação da política curricular da EJA enfrentou muitos desafios. Diante de uma realidade de 417 municípios, que contava com um quantitativo de 15.000 professores atuando na EJA, nos anos de 2008 a 2010, a formação dos professores no novo currículo atingiu apenas 30% dos docentes, sendo estes formados como agentes multiplicadores da política curricular para os seus respectivos lócus de ensino.

Assim, a SEC não conseguiu atender a demanda formativa dos professores, coordenadores e gestores que atuavam na EJA, no diz respeito à preparação teórico-metodológica necessária para a corporificação da nova proposta curricular, bem como a preparação das escolas também. Nem todas as escolas conseguiram organizar momentos de estudo e reflexão com os professores multiplicadores, o que impactou negativamente na implantação do novo currículo.

A tomada de decisão do SEC de verticalizar a implantação imediata para toda a rede Estadual de ensino contradisse a su-

gestão do Fórum EJA, que, apesar de reconhecer consonância entre a concepção de EJA da Proposta e a concepção da EJA assumida pelos Fóruns, sugeriu que a proposta fosse implementada inicialmente de forma experimental para possibilitar ajustes, “porém isso não aconteceu, e a “Formação em Serviço”, por exemplo, condição necessária à implementação da Proposta, não atendeu a todos os educadores e gestores da EJA, o que vem dificultando a sua realização nas escolas” (Urpia, 2009, p.90).

O movimento de formação continuada, promovido pela SEC-BA, englobou, também, visitas de comissões da SEC às escolas que requisitassem orientações e atendimento via e-mail. Em entrevista, a Coordenadora da SEC, Prof.^a C, esclareceu: “a gente trazia representação de cada município, porque não dava para trazer todo mundo”; dessa forma, a formação presencial não conseguiu contemplar a todos. Assim a SEC fez formação “[...] em 2008, em 2009 e em 2010, [...], cada ano com 1500 professores, que atingiu ao todo 4.500 professores, em três anos, em um universo de 15.000 professores” (Tanure, 2016, p. 121).

Essa informação pode ser confirmada pela Sr.^a T, do Núcleo Territorial de Educação 19, no âmbito de Feira de Santana (NRE19), que afirmara serem disponibilizadas para Feira de Santana apenas 35 vagas para essa formação inicial. Decerto, quem participou desses 3 dias de encontros “foi, voltou, guardou e deixou lá bem guardadinho, e nada mudou na escola”. Consequentemente, nos anos subsequentes ocorreram poucos movimentos de mudanças no currículo da EJA nas escolas.

Nos anos subsequentes, a partir de 2013, sob nova coordenação, a SEC organizou, em parceria com a UNEB, uma formação em Educação a Distância (EaD) em uma pla-

taforma virtual de aprendizagem e, posteriormente, com um grupo de professores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), encontros presenciais de formação. Entretanto, foi ressaltado pelos professores participantes da pesquisa que essas formações também não atingiram a demanda latente de formação necessária aos docentes que atuavam na EJA.

Outro desafio encontrado nesse processo de implantação se refere à inconstância da permanência dos professores que atuam na EJA. Isso se deve ao fato de que não existe professor na rede estadual exclusivo para atuar na EJA, e boa parte dos professores que estão nessa modalidade estão complementando sua carga horária do ensino seriado diurno no turno noturno. Mesmo diante desses desafios, avanços em relação à implantação são percebidos pela Sr.^a T., técnica responsável pela EJA no NRE19, no âmbito de Feira de Santana, porque, segundo ela, “as mudanças estão acontecendo, as pessoas estão em busca, e participam mais dos eventos, das reuniões [...] digo, os professores, preocupados em entender a proposta, em estudar, a buscar um caminho para que aconteça essa aprendizagem desse aluno [...]”. Entretanto, afirma que “o grande desafio continua sendo a questão da falta de formação desse profissional. Nós não temos um professor específico para a EJA. Um ano eu tenho 12 professores atuando; no ano seguinte, desses 12, 5 não são mais, temos 5 novos [...]”.

Todo esse panorama sobre o processo de implantação da Política de EJA – Aprendizagem ao Longo da Vida da Bahia impacta até hoje a compreensão e a implementação dessa política curricular nas salas de aula da EJA nas escolas estaduais da Bahia. Deduzimos, a partir dessas informações, que qual-

quer processo de construção e implantação de políticas educacionais não pode prescindir da compreensão de que os professores são construtores e mediadores dessas políticas em sala de aula. Por certo, se o currículo é prática (Sacristán, 2000), os professores são sujeitos ativos desse currículo. No caso da política curricular da EJA da Bahia, construída com participação popular, não é diferente. Assim, qualquer processo de acompanhamento ou formação que envolva os professores precisa considerar a autonomia e o envolvimento deles na construção do currículo.

4.2 Representações dos professores sobre o currículo da EJA

Durante a realização de oficinas formativas-investigativas (OFI), em três encontros mensais, de maio a junho de 2016, tivemos a oportunidade de levantar representações dos professores sobre o Currículo da EJA – Aprendizagem ao Longo da Vida. A OFI é uma estratégia metodológica grupal que reúne formação e investigação em um só instrumento. Busca estabelecer relações significativas entre o conhecimento preexistente e articulá-lo a outros conhecimentos de forma contextual, dialógica e interpretativa (Dos Santos Costa, 2012, p.50)

Como estratégias metodológicas, escolhemos exposições dialógicas, estudo coletivo da política curricular da EJA e construção de currículo coletivamente. Dessa forma, a partir da utilização de questionários diagnósticos, respondidos inicialmente pelos professores, levantamos as necessidades formativas sobre a proposta curricular; organizamos um espaço para ouvir os professores em suas concepções e outro espaço para realizar estudos sobre a política curricular, expostos na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Organização das Oficinas Formativas-Investigativas. Fonte: Tanure (2016, p. 96)

Oficina	Necessidades formativas	Objetivos formativos	Necessidades investigativas	Objetivos investigativos
1	Compreender a própria política da EJA em seus princípios, diretrizes e currículo.	Ampliar os conhecimentos sobre a Política e o currículo da EJA. Possibilitar o reconhecimento da EJA enquanto direito. Possibilitar espaço de reflexão sobre ser professor da EJA e as características dos estudantes da EJA.	Estabelecer vínculo com os professores colaboradores. Levantar as representações sociais dos professores sobre a política e o currículo da EJA.	Estabelecer vínculo investigativo. Levantar as representações sociais dos professores sobre a política e o currículo da EJA.
2	Currículo	Refletir sobre a proposta curricular da EJA.	Levantar as representações sociais dos professores sobre o currículo e a EJA.	Analisar as representações sociais dos professores sobre o currículo e a EJA.
3	Planejamento Como trabalhar com Artes Laborais	Compreender o processo de planejamento coletivo na EJA. Discutir a ementa da disciplina Artes e Atividades Laborais.	Levantar as representações sociais dos professores sobre o planejamento na EJA.	Analisar as representações sociais dos professores sobre o ato de planejar na EJA.

Nesses encontros, elencamos como temas: conhecer a política da EJA em seus princípios, diretrizes e currículo; o processo de planejamento coletivo e a disciplina Artes Laborais, disciplina que surgiu junto com a política curricular e foi implementada a partir de 2010, desconhecida dos professores até então.

ALGUNS RESULTADOS

As concepções dos professores sobre o currículo e a EJA evidenciaram um distanciamento entre o currículo prescrito da EJA e a quase ausente transposição dele para a prática docente, confirmados pela fala do professor P5, que afirmara: “o currículo novo eu ainda estou achando, ainda considero que o currículo em si, ele está ótimo, mas a apropriação dele, o entendimento dele, ele tem muitas lacunas, a maioria dos professores

não conseguem entender”. Esse desconhecimento é confirmado pelo professor P19, ao afirmar: “Como eu não conheço muito a estrutura curricular da EJA ainda, não é, o que vem a minha cabeça é que, na verdade, é a mesma base curricular do ensino regular fundamental e médio [...]”.

Essas acepções apontam o desconhecimento de parte do grupo sobre o currículo da EJA. Esse currículo bem idealizado teoricamente é visto como um currículo não passível de ser desenvolvido na realidade. Esse desconhecimento do currículo tensiona os professores a transgredi-lo, ao não conseguirem equalizá-lo pedagogicamente no cotidiano escolar, reproduzindo o currículo aplicado no diurno (Arroyo, 2013).

No decorrer dos encontros, na Oficina de Currículo, ao proporcionar aos professores momentos de reflexão sobre o desen-

volvimento de um currículo para a EJA que fosse desejado por eles, pudemos constatar que a distância entre a proposta prescrita e o desejo era quase inexistente. Entretanto, transpor esse currículo desejado para as salas de aula ou conhecer o currículo oficial da EJA, para a maioria, ainda representava apenas projeto. Na verdade, existiam ações individuais de alguns professores que, diante do reconhecimento das singularidades dos estudantes da EJA, pesquisavam e modificavam sua prática para atender a essas especificidades.

Apesar do currículo da EJA ser visto como um Currículo para a formação cidadã ou um Currículo crítico, também era visto como um Currículo distanciado da realidade. As duas primeiras concepções foram evidenciadas através do reconhecimento pelo professor P24, de ser o currículo da EJA “Um currículo diferenciado que busca valorizar o sujeito crítico, o cidadão. Ou, como o professor P24 evidencia, “O aluno é visto como protagonista do seu próprio aprendizado”, ou pelo professor P5, como “Um currículo voltado para atender aos jovens e adultos em suas especificidades, preparando-os para a vida, para o mercado de trabalho, para a compreensão enquanto sujeito cidadão construtor dessa sociedade [...] que promova a formação cidadã, emancipatória e inclusiva”. Esses princípios revelados pelos professores, como: valorização do sujeito crítico, cidadão, protagonismo, sujeito construtor da sociedade, formação cidadã, emancipatória e inclusiva, que também integram a Educação Popular, e fazem parte do currículo da EJA, são dimensões que exigem dos professores ações educativas que proporcionem uma visão crítica da realidade social, no processo dialógico de aproximar os saberes do senso comum ao conhecimento científico, a partir do reco-

nhecimento dos estudantes como sujeitos cognoscentes e pontos de partida da construção do conhecimento (Freire, 2011).

Entretanto, no contexto que se desvela através das falas dos professores, apesar de reconhecerem os princípios freireanos de formação emancipatória desse currículo, da necessidade de ele ser contextualizado para atender, principalmente, aos tempos humanos dos sujeitos a que ele se destina, prevalece a concepção desse ser um currículo distante de ser implementado realmente. Assim, o professor P21 o aponta como “Um currículo fora da realidade”, o professor P9 reconhece que “[...] tempo de aprendizagem, tema gerador, não conseguimos consolidar isso, essa programação que fazemos aí, é coisa para inglês ver” e o professor P21 reconhece que “é um currículo diferenciado, a proposta é diferenciada, mas eu tinha colocado antes assim, na teoria, porque a gente ainda não atingiu a prática. Na verdade, a gente ainda não se sentiu EJA, sabe?”.

Esse distanciamento entre a política curricular e a transposição desse currículo para a prática docente perpassa pela inexistência de formação em EJA, seja inicial ou continuada, pela desarticulação de espaços de estudo e planejamento na escola sobre a EJA e pela invisibilidade do estudante da EJA na construção curricular. As formas como os estudantes da EJA são vistos pelos professores, o que se projeta sobre eles, é determinante na seleção dos conhecimentos a serem ensinados na escola e na projeção de sucesso ou fracasso escolar (ARROYO, 2013). Em relação aos estudantes da EJA, que já viveram na escola experiências anteriores de fracasso, negação de direitos e segregações, essas representações se tornam mais evidentes ainda. Eles são vistos como deficientes dos conhecimentos valorizados pela

escola e pelos currículos tradicionalmente instituídos, que impõem um modelo socialmente aceito.

Esse modelo historicamente construído na escola, sob a égide da formação do sujeito crítico, cidadão, permanece nas diretrizes curriculares, sejam as do Ensino Médio ou da EJA. Esse viés da formação para a cidadania, conclamado na educação como um de seus objetivos fundamentais, incluso nas diretrizes educacionais, assume distintas concepções e questionamentos sobre a sua possibilidade de conquista ou garantia, tanto que “a relação educação-cidadania, direito ao conhecimento crítico e cidadania repolitizou os currículos, o material didático, a docência, as didáticas e a formação docente” (Arroyo, 2013, p. 362) nas últimas décadas.

Certamente, as diretrizes que organizam o Currículo da EJA impõem aos professores a necessidade de compreensão dos seus princípios como prerrogativa de ação e implementação. As mudanças estruturais do currículo da EJA em relação ao Currículo Nacional do ensino seriado representam um campo de tensões, reveladas nos discursos proferidos pelos professores nos encontros formativos-investigativos. Acosta (2013, p. 189) ajuda na compreensão sobre o papel decisório do professor quanto ao currículo prescrito e ao currículo vivido. Apesar de o currículo prescrito representar um legado de “capital cultural” declarado legítimo oficialmente, ele passa pela “codificação, interpretação e significação” do professor para ser efetivado. Dessa forma, o conhecimento curricular perpassa por uma série de significações antes de ser validado como legítimo. No caso em estudo, o desconhecimento exposto pelos professores provoca a reflexão de que a significação do currículo da EJA, vigente na Rede Estadual da Bahia, pelo grupo docente, requer investimentos

em espaços de estudo para ser ressignificado no cotidiano escolar.

5. ALGUMAS CONCLUSÕES...

Em relação à EJA, grandes são os desafios, diante de um histórico esvaziado de políticas educacionais que deem conta da especificidade de formação de grupos tão diversos dentro do espaço escolar e da recente conquista de ser reconhecida como uma modalidade da educação básica de direito à escolarização. Igualmente, o espaço curricular da EJA tensiona um território de sujeitos históricos, encharcados de vivências, direitos e necessidades, por vezes negados em processos de exclusão no espaço escolar.

Para atender a essa modalidade na Bahia, a Secretaria de Educação implantou a Política de EJA- BA, Aprendizagem ao Longo da Vida nas escolas a partir de 2009. Essa proposta curricular, fundada nas ideias de Paulo Freire e da Educação Popular, está embasada em práticas pedagógicas emancipatórias, na defesa da interdisciplinaridade e, principalmente, no respeito à diversidade dos tempos humanos que configuram a Educação de Jovens e Adultos.

Vários foram os desafios enfrentados pela SEC para garantir a implementação da política da EJA e a formação dos professores. Apesar do processo de construção coletiva (universidades, fórum EJA, SESI, escolas etc.), encontros de escuta e democratização na construção do currículo, a pesquisa evidenciou vários desafios para implementação: a) As formações presenciais de professores multiplicadores não deram conta de toda a demanda de docentes atuantes da EJA, mesmo com as diferentes tentativas de acompanhamentos via e-mail para tirar dúvidas; b) O atraso na entrega dos instrumentos de registros e diários às escolas dificultaram o processo de organização curri-

cular; c) A falta de materiais didáticos, em consonância com a política curricular; d) A formação on-line desenvolvida a posteriori pela SEC não garantiu inscrição para a totalidade dos professores.

Os resultados evidenciados pelas entrevistas e oficinas formativas sinalizam que a proposta curricular tem base crítica e está direcionada para a formação cidadã, porém a reconhece distante da realidade do ensino na EJA. Apesar do reconhecimento dessa proposta curricular como uma política inovadora e que busca atender às especificidades da EJA, ficou evidente, nas narrativas dos professores, que a mesma ainda se constitui distante das práticas desenvolvidas nas salas de aula.

A proposta curricular demanda compreensão dos sujeitos da EJA, valorizando os saberes e experiências, requerendo um maior tempo por parte dos docentes para acompanhamento do percurso da aprendizagem dos sujeitos da EJA, de forma mais participativa e democrática. No entanto, os docentes sinalizam dificuldade de construção do sentimento de pertença à modalidade por falta de tempo/espço para construir/avaliar diagnósticos das diferentes realidades.

Além disso, os professores sinalizam que a organização didática é distinta do currículo praticado, fato que causa tensões e desafios organizativos e operacionais. Apontam que, para trabalhar com currículo de tal natureza, seriam necessários melhores recursos e condições de trabalho, como, por exemplo: garantia de espaço para atividade complementar (AC), com tempo para planejamento, estudo, produção e revisão de material didático adequado à modalidade.

Em síntese, como desafios que provocam tensão/distanciamento do currículo da EJA na Bahia, os professores salientam: o desco-

nhecimento da proposta currículo da EJA; a ampliação da carga de planejamento e trabalho; a falta de material didático adequado; a heterogeneidade das turmas de EJA; a falta de acompanhamento do percurso, que exige uma visão mais individualizada do aluno; a significativa infrequência dos estudantes; a incapacidade de lidar com estudantes com problemas de ordem social; a não garantia de espaço de AC na EJA; a ausência da formação docente contínua na EJA.

Novos programas curriculares, para serem implantados e materializados, além da parte teórica com bases emancipatórias e proposições metodológicas flexíveis, necessitam de recursos físicos, financeiros e humanos, material didático adequado e, primordialmente, formação continuada dos docentes. São necessários investimentos contínuos de formação que possibilitem a sua compreensão e a resignificação por parte dos estudantes, docentes, coordenadores, gestores, enfim, por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo da EJA. Esta realidade, que ora se apresenta nas escolas que ofertam a EJA, impõe a necessidade de se investir em formação continuada dos professores no chão das escolas, de forma colaborativa, para que estes criem cada vez mais autoria e autonomia no seu fazer pedagógico, que atenda a uma prática pedagógica cada vez mais inclusiva na EJA.

REFERÊNCIAS

- Andrade & Muñoz. (2004). El taller crítico: Una propuesta de trabajo interactivo. *Tabula Rasa*. V.2, pp.251-262.
- Arroyo, M. (2013). *Currículo, território em disputa*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. (2009) *Política de EJA da Rede Estadual. Aprendizagem ao Longo da Vida*. Salvador - BA, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Recuperado em 01 de novembro de 2017 de www.sec.ba.gov.br/

[jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf](#)

Costa, J. C. V. da. (2013). Palavras para ler, entender e sentir Paulo Freire. *Educação em revista*, (V. 29, n 02, pp. 279-285).

DOS SANTOS COSTA, Graça. (2016) Educação e imigração: oficinas interculturais como dispositivos para apoiar a participação das famílias imigrantes. *Práxis Educacional* (Online), v. 12, p. 39-61.

DOS SANTOS COSTA, Graça; RAJADELL, N. P. (2012) Los talleres interculturales como estrategia didáctica para favorecer el diálogo entre familia y escuela en un entorno de diversidad cultural. *Quaderns Digitals*, v. 71, p.1-14.

Dos Santos Costa, G. (2009). *Diálogo entre família e escola em contexto de diversidade: uma ponte entre expectativas e realidades*. Tese de Doutorado, Universidad de Barcelona, Barcelona.

Freire, P. (2011). Educação de Adultos: algumas reflexões. In M. Gadotti e J. E. Romão (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12 ed. São Paulo: Cortez.

Freire, P., & Nogueira, A. (2014). *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 13 ed, Petrópolis, RJ, Vozes.

Gomes, A. H. G. (2013). *Política de EJA da Rede Estadual: implantação e implementação da Proposta Curricular Tempo Formativo no Colégio Estadual Luís Cabral*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, Bahia, Brasil.

Soares, L. J. G.; Pedroso, A. P. F. (2016). Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 32. nº. 04.

Haddad, S. (Coord.). (2000). *O Estado da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986/1998*. São Paulo: Ação Educativa.

Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. (V. 14, pp. 108-193).

Macedo, R. S. (2013). *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Morais, C. B. de O., Dourado, D. O. L., Amorim, A. (2017). Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos: as contribuições formativas para a melhoria da Educação de Jovens e Adultos na Bahia e no Brasil. *Revista Gestão e Aprendizagem*, João Pessoa, (V.6, n.1, pp.58-70).

Moura, J. B., & Ferreira, M. dos S. (2015). A criação do fórum educação de jovens e adultos no Brasil. *Anais do III EHECO – Catalão - GO, Goiânia, Goiás, Brasil*.

Oliveira, I. B. de. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, (V. 29, pp. 83-100).

Paiva, J. (2012). Formação Docente para a Educação de Jovens e Adultos: o Papel das Redes no Aprendizado ao Longo da Vida. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, (V. 21, n.37, pp. 83-95).

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 eds. Porto Alegre: Artmed.

Sales, S. C. F., Costa, G. A. C., Oliveira, J. P. (2009). A trajetória da EJA no Estado da Bahia: Da Suplência à Aceleração. *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, (V. 5, n. 7, pp. 115-128).

Soares, L. (2007). A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia. *Anais da ANPED*. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18. Recuperado em 01 de novembro de 2017 em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-3659-int.pdf>.

Tanure, A. C. D. (2016). *Tecendo saberes e fazeres no currículo da educação de jovens e adultos: estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Proposta de Curso Novo MPEJA, 2012. Recuperado em 30 de outubro de 2017 de <http://www.uneb.br/mpeja/proposta-de-curso/>.

Urpia, M. F. M. *Fórum EJA Bahia: implicação na definição da política pública da Educação de Jo-*

vens e Adultos. (2009). Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do Salvador, Salvador, Bahia, Brasil.

Ventura, J. P. (2012). A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Universidade do Estado da Bahia, (V. 21, n.37, pp. 71-82).

TANURE, A.C.D.; OLIVEIRA, M.C.C.V.B de. *Políticas públicas e a juvenilização da educação de*

jovens e adultos: um olhar para a diversidade no contexto escolar. III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire - O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire: Diálogos com a educação no século XXI/2015 - 50 anos de Educação Popular no Brasil. Natal: SINTERN, 2015.1295 p.

Recebido em: 22/07/2020

Aprovado em: 20/08/2020

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO EMANCIPATÓRIA: A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE EM PAUTA

*Arlete Ramos dos Santos (UESB)**

<https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

*Valéria Prazeres dos Santos (UESC)***

<https://orcid.org/0000-0003-1155-1839>

RESUMO

O presente artigo objetiva fazer uma discussão relacionando o Plano de Ações Articuladas e a Distorção Idade-Série na Educação do Campo. Tal tema surge a partir da pesquisa de mestrado sobre a Distorção Idade-Série na Educação do Campo no município de Nazaré e a pesquisa analisa os impactos do PAR em municípios baianos. O método utilizado é o materialismo histórico-dialético, numa abordagem quanti-qualitativa. Os resultados situam a Distorção Idade-Série nas contradições da educação capitalista na qual boa parte da população fica excluída do processo educacional. A superação da Distorção Idade-Série está relacionada a uma mudança na forma de organização da educação, numa perspectiva emancipatória, não excludente.

Palavras-chave: Distorção Idade-Série. Educação do Campo. Plano de Ações Articuladas.

ABSTRACT

FOR AN EMANCIPATORY RURAL EDUCATION: THE AGE-SERIES DISTORTION IN AGENDA

This article discusses the Plan of Articulated Actions (PAR) and the Age-Series Distortion in Rural Education. The study was carried out as part of Master's research on Age-Grade Distortion in Rural Education in Bahia, Brazil. It analyzes the impacts of PAR in Nazaré. A historical-dialectical materialism, in a quanti-qualitative approach. The results situate Age-Grade Distortion alongside other contradictions within the capitalist education system which excludes a great part of the population. We suggest that overcoming Age-Grade Distortion requires a change in the way education is organized, with an emancipatory, non-exclusive perspective.

Keywords: Age-Series Distortion. Rural Education. Articulated Action Plan.

* Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais do campo pela UNESP, doutorado em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade – Gepemdecc. Email: arlerp@hotmail.com

** Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal do município de Nazaré- Ba. Mestre em Educação, linha de políticas educacionais, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade – Gepemdecc. Email: prof.valeriah@gmail.com

RESUMEN

POR UNA EDUCACIÓN RURAL EMANCIPATÓRIA: LA DISTORSIÓN ENTRE SÉRIE Y EDAD EM LA AGENDA

Este artículo tiene como objetivo hacer una discusión sobre el Plan de Acciones Articuladas (PAR) y la Distorsión entre Serie y Edad en la Educación Rural. Este tema surge a partir de la investigación del maestro sobre la distorsión por grado de edad en la educación rural en el municipio de Nazaré y la investigación analiza los impactos del PAR en los municipios de Bahía. El método utilizado es el del materialismo histórico-dialéctico, en un enfoque cuantitativo y cualitativo. Los resultados colocan la distorsión por grado de edad en las contradicciones de la educación capitalista en la que una buena parte de la población está excluida del proceso educativo. La superación de la distorsión por grado de edad está relacionada con un cambio en la forma en que se organiza la educación, en una perspectiva emancipadora, no exclusiva.

Palabras claves: Distorsión entre Serie y Edad. Educación Rural. Plan de Acciones Articuladas.

INTRODUÇÃO

O texto que segue surgiu como uma das múltiplas determinações presentes no objeto de mestrado acerca da Distorsão Idade-Série na Educação do Campo, no município de Nazaré - Ba e a relação que tal problema tem com as políticas educacionais atuais, o objeto insere-se numa pesquisa maior sobre os impactos do Planos de Ações Articuladas - PAR em municípios baianos, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – GEPEMDECC.

Nesse ínterim, o texto se propõe a analisar e discutir dados de uma pesquisa atual sobre o referido objeto na singularidade do município de Nazaré, cidade de aproximadamente vinte e oito mil e quatrocentos e cinquenta e um habitantes segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (2018), localizada numa região conhecida como Recôncavo baiano. O município encontra-se a 239 km de Salvador pelas rodovias BR-101 e BA-324, pos-

suindo um acesso alternativo de 60 Km pela BA-001, pela Ilha de Itaparica até o terminal marítimo de Bom Despacho, onde se faz a travessia da Baía de Todos os Santos, pelo Sistema Ferry-Boat, de cerca de 7,048 km (aproximadamente 4,0 milhas marítimas).

As políticas educacionais, sobretudo da Educação Básica, estão atualmente sendo abarcadas pelo PAR, desenvolvido por cada município. O PAR foi criado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, quando em abril de 2007 foi apresentado pelo Ministério da Educação – MEC. Seu caráter de planejamento e articulador das ações e programas da Educação visa “melhorar” a qualidade da educação.

O PAR é constituído em quatro dimensões, a saber: 1 - Gestão Educacional; 2 - Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação; e 4 - Infraestrutura e Recursos, na composição de seu PAR. O PDE e a estruturação do PAR fazem parte dos es-

forços firmados entre o governo federal e os municípios para o cumprimento do Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação, visando, sobretudo, como é exposto na página do governo, o “*aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)* de suas redes públicas de ensino”.

Essa busca pelo “aprimoramento” do IDEB perpassa por algumas questões que esse texto se propõe discutir ainda que não pretenda, nem possa esgotá-lo. Importante ressaltar que o IDEB é mensurado mediante a junção da proficiência dos alunos, acrescido da taxa de aprovação, conforme explicita o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

O texto, primeiramente, trará uma discussão sobre o PAR, posteriormente, discutir-se-á sobre a Distorção Idade-Série como uma das contradições da sociedade capitalista e as particularidades da Distorção Idade-Série na Educação do Campo, mais à frente a sessão metodológica, seguida da análise dos dados coletados no município da pesquisa.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

O PAR surge como instrumento para auxiliar os estados e municípios no planejamento de suas ações, para cumprimento do PDE que está intimamente relacionado ao Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação - PMCTE, um plano de 28 metas construídas por representantes da sociedade civil em 2006, esses, em maioria do setor privado, grandes empresários assumiram prestar “apoio” à Educação.

Saviani, no seu artigo “*O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*” faz uma análise crítica do PDE. O autor aponta o alinhamento da classe em-

presarial através do Plano de Metas, ressaltando que essa participação não é ingênua, uma vez que surge em contrapartida para que as empresas que estavam ganhando isenção governamental pudessem contribuir, mas que não apenas isso, a agenda mercadológica vinha se inserindo com mais força dentro das instituições, o que demandava análise e cuidados.

O PAR trata, então, do acompanhamento e das metas do PMCTE, com objetivo de melhorar os indicadores nacionais da Educação Básica, através do IDEB. Os municípios que fizerem a adesão devem construir seu PAR através dos indicadores já existentes, atribuindo valores de 1 a 4. A elaboração é feita mediante o SIMEC – “Módulo PAR de metas” por um sistema online. O acompanhamento é disponibilizado a qualquer pessoa que tenha interesse, bastando apenas ter acesso à internet e um aparelho que se conecte a ela.

Podemos destacar entre as críticas que circundam o Plano a sua forma centralizada, ou como traz Arretche (2002) como política formulada de cima para baixo, a partir do governo federal para os governos subnacionais que aderem às mesmas de forma voluntária ou por obrigação constitucional.

A EDUCAÇÃO CAPITALISTA E A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: CONTRADIÇÕES

Distorção Idade-Série ou defasagem Idade-Série é a condição em que se encontram alunos cuja idade destoa da série na qual os mesmos deveriam estar. No Brasil, o aluno ingressa no Ensino Fundamental de nove anos aos seis e deveria concluí-lo, caso não haja impedimento, aos catorze anos de idade. O Ministério da Educação – MEC, que é o órgão que regulamenta a questão dos anos de escolaridade no país, entende que está em distorção/defasagem

o aluno que se encontra em 2 anos ou mais de “atraso” em relação ao ano que deveria estar cursando.

No quadro abaixo, apresenta-se a série/ano com a idade considerada certa e a idade em que se considera em distorção:

Quadro 1 – Idade – Ano/Série - Defasagem

IDADE	SÉRIE/ANO	DISTORÇÃO/DEFASAGEM
6 ANOS	1º ANO	8 ANOS OU MAIS
7 ANOS	2º ANO	9 ANOS OU MAIS
8 ANOS	3º ANO	10 ANOS OU MAIS
9 ANOS	4º ANO	11 ANOS OU MAIS
10 ANOS	5º ANO	12 ANOS OU MAIS
11 ANOS	6º ANO	13 ANOS OU MAIS
12 ANOS	7º ANO	14 ANOS OU MAIS
13 ANOS	8º ANO	15 ANOS OU MAIS
14 ANOS	9º ANO	16 ANOS OU MAIS

Fonte: Elaboração das autoras(2018).

Pode-se afirmar que o problema da Distorção Idade-Série surge concomitante à democratização do ensino. A partir do momento que a escola deixa de ser um lugar para “selecionados” e passa a ser “para todos”, a reprovação, evasão e a desistência passam a permear esse espaço, tal fato pode ser analisado sob a perspectiva de que, sobretudo a população mais pobre, sofre porque a elas passaram a ser oferecidas condições de acesso, mas não de permanência.

Silva (2014) discorre sobre as atitudes tomadas ao longo do tempo, no Brasil, para tratar da questão dos alunos em Distorção Idade-Série. A autora destaca a responsabilização do aluno pelo insucesso e a preocupação dos governos voltada às questões econômicas de manter repetentes, assim, ocorre a aprovação automática, no começo do século XX, de alunos da primeira para a segunda série, e algumas experiências de escolarização por ciclo.

Outras atitudes como a implantação de turmas de aceleração foram adotadas, so-

bretudo nos últimos anos do século XX. Destaca-se o Instituto Ayrton Senna nos programas de regularização de fluxo, através de convênios com governos locais, importante destacar o crescimento do setor privado na Educação pública, principalmente através das turmas de aceleração da aprendizagem. Tal prática foi regulamentada através do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 que diz no parágrafo V:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

[...]

O artigo citado regulariza as turmas de aceleração no país, entretanto, no recorte da pesquisa de mestrado, quando se buscou no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pôde-se constatar que os textos lidos relatam, em sua maior parte, que os programas de aceleração de fluxo escolar não são suficientes para resolver em longo prazo o problema da DIS.

Nas teses e dissertações encontradas são criticados os aspectos pontuais dos programas de aceleração (SILVA, 2014; LIMA 2016); a superficialidade do currículo e a forma como podem cometer atropelamentos na aprendizagem (SILVA, 2014; BASTOS, 2013; LIMA, 2016), não sendo uma mudança estrutural do sistema educacional, mas sim de reparação; as críticas se acentuam ao material utilizado nessas turmas e à formação dos professores. Em síntese, discute-se que os programas não tratam de um combate a “não aprendizagem” desde a sua raiz, o que acontece é de, muitas vezes, o professor ter que passar por um treinamento aligeirado e o aluno ter contato com um material já fechado e que não consegue suprir todas as lacunas.

Atualmente, o quadro passa a modificar-se. Pode-se atribuir a essas mudanças a participação dos setores privados e dos organismos internacionais que vêm, desde 1990, intensificando ações que visam diminuir a DIS, no entanto, surgem outras observações sobre a interferência desses setores e os seus objetivos de cunho mercadológico. Destaca-se um excerto retirado de um site ligado ao Instituto Ayrton Senna – Rede Vencer (s/d) que diz:

[...] *Para as redes de ensino, a reprovação significa gastos com salas de aulas adicionais e contratos de professores, ou seja, impactos financeiros que poderiam ser usados em outras ações para melhorar a educação.* (REDE VENCER, s/d. Grifo nosso)

[...] Nossa proposta é que, em um prazo de quatro anos, as redes de ensino possam diminuir a distorção idade-série no Ensino Fundamental, corrigindo o fluxo escolar e evitando que outras crianças entrem para as estatísticas de analfabetismo, reprovação e abandono. À vista disso, *os gestores contam com soluções específicas, desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna, para montar uma estratégia de atuação e estabelecer metas de desempenho concretas com vistas ao aprendizado do aluno.* Esse modelo prevê ações sistematizadas de formação, apoio e orientações a gestores, a coordenadores escolares e a professores. (REDE VENCER, s/d. Grifos nossos).

Essa não é a única forma que o privado se insere no público. Atualmente, os municípios têm seu financiamento atrelado ao cumprimento das metas do PAR, advindas do Plano de Metas montados majoritariamente pelo setor privado e ao atendimento de demandas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

A DIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARTICULARIDADES

A discussão acerca da Distorção Idade-Série é, geralmente, algo relacionado à evasão, ao abandono e às reprovações. Essas são, sem dúvidas, as maiores causas, entretanto, elas têm um porquê de se efetivarem no processo de exclusão a que os alunos em DIS são submetidos.

Na pesquisa de estado da arte, recorte da pesquisa, constatou-se que as produções acerca da Distorção Idade-Série na Educação do Campo eram inexistentes. Entretanto, em pesquisas no Banco de dados do Censo Escolar, aponta-se que a Distorção Idade-Série é, na maior parte dos estados brasileiros, mais acentuada nas escolas do Campo, conforme é possível perceber no quadro 02:

Quadro 02: Distorção Idade-Série por estado. Escolas urbanas e Escolas do Campo

ANO 2017 – ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS		
ESTADOS	ESCOLAS URBANAS	ESCOLAS DO CAMPO
Acre	18,5%	35%
Amazonas	18,5%	28,7%
Rondônia	11,1%	15,5%
Pará	20,4%	29,7%
Amapá	20,9%	25,4%
Tocantins	9,1%	13,3%
Roraima	12,2%	18%
Maranhão	14,7%	16,5%
Piauí	20,9%	24,6%
Ceará	10,9%	7,6%
Rio Grande do Norte	17,2%	19%
Paraíba	20,6%	20%
Pernambuco	21,3%	18,5%
Alagoas	24%	20,4%
Sergipe	26,9%	24,8%
Bahia	24,5%	24,5%
Goiás	9,9%	13,2%
Mato grosso do Sul	16,3%	28,6%
Mato Grosso	5,3%	8,3%
Minas Gerais	5,6%	5,5%
Espírito Santo	14,3%	14,7%
São Paulo	5,6%	7,8%
Rio de Janeiro	22,4%	25,9%
Paraná	7,2%	8,6%
Santa Catarina	7,4%	6,3%
Rio Grande do sul	13,1%	11,8%

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

A respeito do quadro acima podem-se fazer diversos apontamentos. A Educação do Campo, ignorada antes da Constituição Federal de 1988, e aparecendo nesta última como Educação Rural, passa a se constituir como pauta de interesse nas discussões

acerca da criação dos direitos aos homens do campo através do setor de Educação do Movimento dos Sem Terra – MST, surgido em 1987, que, como afirma Santos (2014, p.62) foi quem “junto com outros movimentos sociais que começou a discussão em âm-

bito nacional por uma educação diferenciada para os alunos do campo que tivessem como elemento fundamental a cultura e os valores dos camponeses que ficou conhecida como Educação do Campo.”

Esses movimentos pautavam-se em uma educação comprometida com a transformação social e preocupada com a emancipação humana (CALDART, 2016). A luta dos movimentos sociais, bem como de educadores e das populações do campo que conseguiram ver os povos do campo como sujeitos de direitos estimulou o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), em 1997, um marco da luta política dos movimentos sociais do campo, e de outros sujeitos políticos por uma educação do Campo que respeite as especificidades dos sujeitos que ali vivem e produzem o seu viver.

Esse espaço de luta desenvolveu, efetivamente, a diferenciação entre Educação Rural e Educação do Campo. Santos (2014, p.63) diz que

A educação brasileira, em todos os níveis e modalidades, desde a colonização até a atualidade teve um caráter dualista, privilegiando a classe dominante, e quando se refere ao campo brasileiro, isso não é diferente. Com o histórico de um paradigma agrário de concentração de terra em grandes latifúndios, observa-se que até as primeiras décadas do século XX não havia preocupação por parte do Estado em escolarizar os povos do campo, com a justificativa de que a mão de obra do modelo agroexportador predominante nesse período, principalmente com a cultura cafeeira, não necessitava de escolarização para realizar o trabalho.

Com a colocação de Santos (2014), fica claro que a educação dos povos do campo estava completamente voltada aos interesses do mercado, como não era importante, no momento, ter “mão-de-obra” qualificada, não era interessante para o Estado sustentá-la. A

educação para os povos do campo, quando é posta a serviço dos interesses do capital, não se configura em Educação do Campo, mas sim Educação Rural, ou seja, voltada para os empresários do agronegócio, para desvalorização do homem do campo e dos seus direitos.

Neste sentido, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p.25) dizem que

[...] a utilização da expressão campo tem o intuito de propiciar uma reflexão sobre o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. No final dos anos de 1990, a proposta educativa construída pelo Movimento dos Sem Terra (MST) passa a ser discutida no âmbito das reflexões sobre a Educação do Campo com o propósito de conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais.

A Educação do Campo passa a ser sinônimo de luta contra o sistema que tenta destruí-la, tal ponto torna-se de importância ao permitir situar, inclusive, o desmantelamento que a modalidade vem sofrendo, inclusive contra direitos adquiridos mediante lutas dos movimentos sociais, além da ideologização negativa as quais sofrem movimentos populares imprescindíveis nessa luta, como é o caso do Movimento dos Sem Terra – MST. Para finalizar a questão da Educação Rural x Educação do Campo, Oliveira e Campos (2012, p. 238) trazem que

Ao contrário da Educação do Campo, a Educação Rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo de trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários

na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”, tal como critica Freire (1982).

Assim, os movimentos por uma Educação Básica do Campo vão se constituindo e

tomando corpo ao longo do final dos anos de 1990 e a primeira década dos anos 2000. Para demonstrar as conquistas dos povos do campo nessas décadas sintetiza-se, no quadro 03, as principais conquistas que até então legitimam a luta dos povos do campo em relação à Educação.

Quadro 03: Conquistas legais da Educação do Campo

RESOLUÇÃO/PARECER	DE QUE TRATA
Resolução CNE/CEB nº 1/2002	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do Campo
Resolução CNE/CEB nº 2/2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 1/2006	Reconhece Dias Letivos da Alternância
Resolução CNE/CEB nº 4/2010	Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo.
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010	Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na reforma Agrária (Pronea)

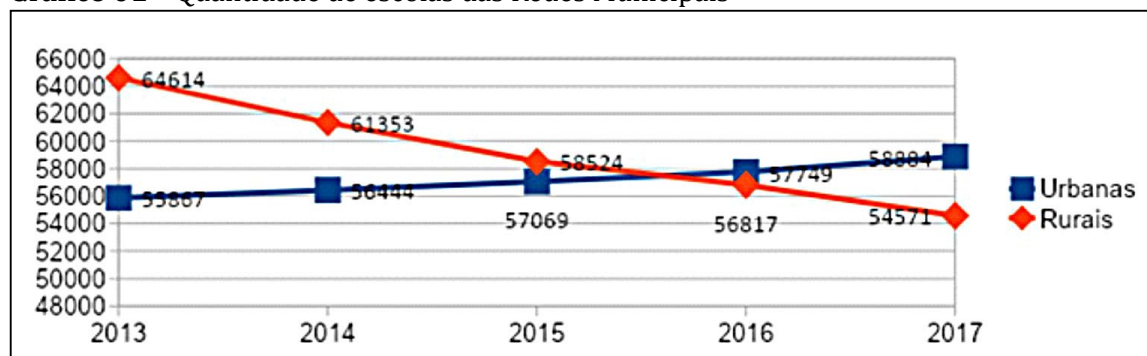
Fonte: Elaboração das autoras (2018).

Tal arcabouço legal permitiu alguns avanços nas políticas públicas para a Educação do Campo. Contudo, o ganho legal deveria ter vindo acompanhado da criação de programas que se separassem da concepção urbanocêntrica, o que não ocorreu, na totalidade. Ainda que os documentos que norteiam o processo pedagógico da Educação do Campo apontem para um caminho de

contra-hegemonia ao processo de educação burguesa, as escolas situadas no campo ainda não conseguiram firmar uma educação emancipatória tal como firmavam em sua gênese.

Sobre o que fora dito anteriormente, tem-se o fato do crescente fechamento das escolas do campo. Tal afirmação pode ser comprovada através da análise do gráfico 01.

Gráfico 01 – Quantidade de escolas das Redes Municipais



Fonte: QEdu. Elaboração das autoras, 2018.

O Gráfico 01 apresenta dados sobre a quantidade de escolas municipais no Brasil. Segundo o banco de dados virtuais – Qedu, em 2013, existiam em funcionamento 64.614 (sessenta e quatro mil e seiscentos e catorze) escolas do campo, número que vai diminuindo e em 2017, apenas quatro anos depois, o número cai para 54.571 (cinquenta e quatro mil e quinhentas e setenta e uma) escolas, ou seja, em quatro anos mais de 10.000 (dez mil) escolas foram fechadas, enquanto há um crescimento de mais de 3.000 urbanas.

Voltando à discussão sobre a Distorção Idade-Série, Oliveira e Campos (2012) dizem que o fechamento das escolas do campo por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da nucleação e da oferta de transporte aos estudantes contribui para a evasão, repetência e a Distorção Idade-Série, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, o que se constitui em um fator de desistência.

Numa perspectiva mais totalitária, há de se compreender a questão da Distorção Idade-Série como uma contradição clara da educação capitalista: nem todos podem ter sucesso, muitos ficam pelo meio do caminho. Deve-se também problematizar o processo histórico pelo qual a Educação do Campo vem passando, primeiro, a sua invisibilização, já discutida aqui, pois a Educação para os povos do campo era desnecessária ao capital; agora, o combate aos ideais socialistas sob o qual ela foi formada, a insistência em programas copiados do urbano, o fechamento das escolas numa visão economicista, sem considerar os sujeitos, entre outros.

O objetivo deste texto, não é apenas compreender porque ocorre a Distorção Idade-Série nas escolas do campo, mas sim am-

pliar a discussão acerca de uma Educação que seja emancipatória e não excludente, que considere o ser humano na sua totalidade e na sua relação com os outros, não o homem individualista, tal como prega a educação neoliberal.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa e a análise dos resultados foram construídas tendo por base o materialismo histórico-dialético. O método encontra em Marx seu assentamento teórico e pressupõe a análise dos problemas sociais através de uma perspectiva de totalidade, tomando a realidade como síntese de múltiplas determinações.

Nesse contexto, o materialismo histórico-dialético busca a realidade através do desvelamento da visão aparente do fenômeno (KOSIK, 1976), através de uma observação que vai da totalidade às partes e das partes, retoma à totalidade. Numa atividade incansável de pesquisa onde “captar o fenômeno de cada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (IBDEM. p.12).

Nesse trajeto, encontram-se as contradições, ou seja, o movimento que permite tirar o véu que cobre a aparência imediata dos fenômenos. Para que o método marxiano seja realmente empenhado e consiga o objetivo a que se propõe: uma análise concreta das relações sociais é necessário que os fenômenos estejam situados histórico, ontológico e socialmente.

Segundo Frigotto (2016, p.49) “[...] Esse instrumental crítico permite revelar a natureza antissocial e anti-humana das relações sociais capitalistas. Face aos problemas reais que enfrenta este legado, a atitude mais cômoda tem sido a de migrar para outras perspectivas.” Frigotto revela que o uso

do método revela as faces cruéis do capital, porque demonstra que o modo de produção capitalista está permeado de contradições que sob análise se revelam pela sua natureza de alienação e exploração da força de trabalho da maioria em detrimento do lucro de poucos.

Para dar conta dessa totalidade, os dados serão analisados quanti-qualitativamente, pois compreendemos que as abordagens se complementam e uma análise que despreze uma das abordagens se distancia de compreender o todo. Santos Filho e Gamboa (1997, p. 22-23) corroboram com esse entendimento quando afirmam que:

[...] as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem numa separada da outra. (FILHO; GAMBOA, 1995, p.105. Grifo nosso)

Pretendendo-se conhecer como se dão as relações entre as atuais políticas educacionais inseridas pelo PAR e presentes no município de Nazaré e a Distorção Idade-Série, utilizamos as categorias de totalidade e de contradição.

A categoria de totalidade significa (...), de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUCÁCKS, 1967, p.240)

Por mais que um fenômeno se apresente como singular, ele está imerso em uma realidade que extrapola a sua singularidade. Ao exemplo, a Distorção Idade-Série, ainda que possa apresentar singularidades no município de Nazaré, naquilo que ele tem de único,

só o é, porque está imersa em um contexto maior. Por exemplo, a Distorção Idade-Série em Nazaré encontra a sua particularidade (mediação) nas políticas educacionais, sua universalidade na sociedade capitalista na qual a educação está inserida. Logo, para que o fenômeno seja compreendido concretamente, faz-se necessário que se conheçam e sejam investigadas as múltiplas determinações que o envolvem.

Nesse movimento da parte ao todo, do todo às partes está situada a categoria de contradição. A contradição está inserida no movimento dialético de desvelamento do real concreto.

SUJEITOS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

São sujeitos da pesquisa as doze professoras que atuam na Educação do Campo do município de Nazaré, as coordenadoras pedagógicas e os gestores das escolas das escolas do campo do referido município.

Os professores participaram da pesquisa em duas etapas, a primeira quando os doze (12) foram reunidos e responderam a um questionário com questões que buscaram compreender aspectos essenciais da Educação do Campo no município. A segunda etapa consistiu em entrevistas semiestruturadas, e para essa fase delimitamos, a participação de quatro (04) professores. O critério de seleção foi apenas que trabalhassem em localidades diferentes, as professoras que desejavam participar se manifestaram e em local e horário determinados foram realizadas as entrevistas.

As coordenadoras e os gestores escolares contribuíram com a participação em entrevistas onde trataram também de aspectos referentes à Educação do Campo, à avaliação e à questão da Distorção Idade-Sé-

rie. O município possui três coordenadores e três gestores, foram entrevistados dois de cada cargo. Importante ressaltar que todos os sujeitos da pesquisa estavam cientes dos objetivos da pesquisa, bem como do anonimato em relação às suas participações e que para compor a análise de dados presentes nesse texto deteve-se apenas às questões relacionadas diretamente à questão da Distorção Idade-Série no município.

OS ACHADOS DA NOSSA PESQUISA

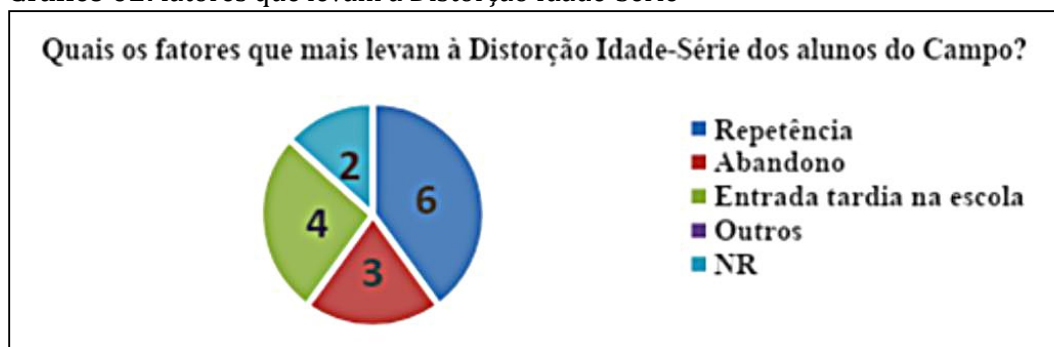
Conforme já fora explicitado, os dados que seguem fazem parte de uma pesquisa sobre a Distorção Idade-Série na Educação do Campo do município de Nazaré que se

acrescenta a uma pesquisa maior sobre os impactos do Plano de Ações Articuladas em municípios baianos.

O primeiro dado analisado trata dos motivos que levam os alunos da Educação do Campo do município à Distorção Idade-Série.

Nesse item do questionário os professores poderiam marcar mais de uma alternativa, isso explica o somatório ser maior do que o número de participantes. O maior número de professores, seis, apontou a repetência como principal fator que leva à Distorção Idade-Série, seguido de entrada tardia na escola, apontada por quatro professores, posteriormente o abandono, citado por três professores, dois não responderam.

Gráfico 02: fatores que levam à Distorção Idade-Série



Fonte: Elaboração das autoras (2018)

Tal gráfico traz várias inquietações, a primeira a ser levantada aqui diz respeito ao número de professores que relatam o abandono e a entrada tardia dos alunos na escola como principal causa da Distorção Idade-Série. Isso pode ser elencado a questões de mudanças de residência que passam várias famílias do campo em busca de emprego, dentro ou fora do ambiente rural, à questão da entrada tardia pode se dar, também, pela dificuldade de transporte e locomoção, principalmente dos menores. Segundo Dourado (2005, p.05),

Todas essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país

historicamente demarcado por forte desigualdade social, que se caracteriza pela apresentação de indicadores sociais preocupantes e, que nesse sentido, carece de amplas políticas públicas incluindo, nesse processo, a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão com qualidade social na educação básica.

Outro ponto, ainda do gráfico 02, é em relação à reprovação. Sem dúvidas de que é necessário que o professor compreenda as diversas formas de avaliar, instrumentos avaliativos, que ele conceba a avaliação como um processo contínuo. Entretanto, Luckesi (2005, p.29) afirma que a avaliação escolar no Brasil serve à “pedagogia domi-

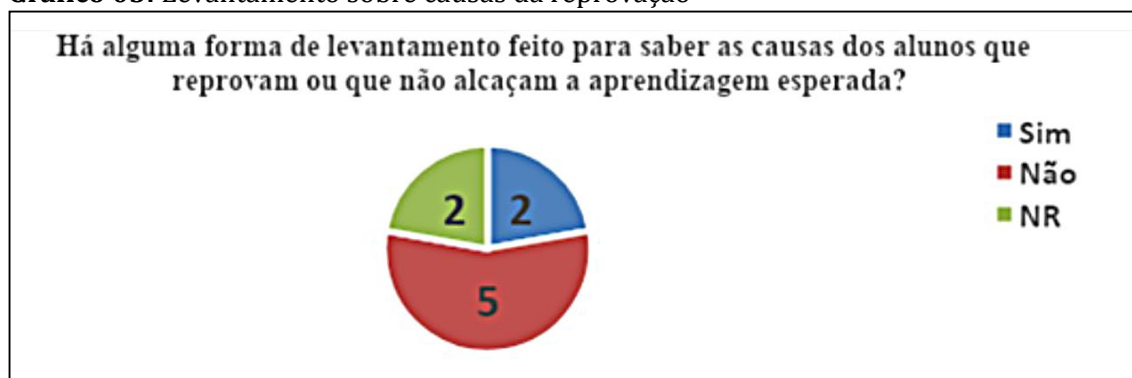
nante, que por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal, nascidos na estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução francesa”. O autor destaca que o modelo liberal, em suas diversas pedagogias, serviu à uma finalidade: “conservar a sociedade na sua configuração” (IBDEM, p.30).

Entretanto, a pedagogia da Educação do Campo tem sua gênese na negação desse pressuposto neoliberal que estimula a competição, onde o fracasso é marca e está sempre voltado ao sujeito. Segundo Luckesi, as pedagogias críticas, como a pedagogia li-

bertadora (Paulo Freire), e a histórico-crítica (Demerval Saviani) buscam se contrapor ao ideal liberal onde a avaliação é marcada pelo autoritarismo, nas pedagogias críticas, a avaliação tem de ser significativa para todos, é ferramenta de participação e emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, compreendendo a avaliação como um processo dialético, portanto em movimento, buscou-se saber dos professores se era feita alguma forma de acompanhamento para saber as causas da reprovação, o porquê de o aluno ser reprovado ao longo do ano letivo. Para tal questionamento, os dados apresentam-se no gráfico 03:

Gráfico 03: Levantamento sobre causas da reprovação



Fonte: Elaboração das autoras (2018)

Ao questionamento, maior parte dos professores, cinco (05), disseram não fazer nenhuma análise do motivo pelo qual o aluno vem reprovando, dois (02) professores disseram que fazem algum tipo de levantamento e dois professores não responderam.

Tal resultado explicita que a avaliação está sendo feita de uma forma que não leva o professor a uma análise sobre a prática, é avaliar por avaliar, para aferir, atribuir resultados, quantificar e aprovar ou reprovar o aluno. Luckesi (2005) destaca o homem como sujeito histórico, e demarca que a estigmatização feita por uma avaliação autoritária e centralizadora pode gerar nesse homem marcas negativas que ele pode car-

regar ao longo da sua trajetória escolar e que poderá persistir para a sua condição de classe.

Podemos destacar como a avaliação ainda é vista no viés autoritário pelas seguintes falas de uma das coordenadoras entrevistadas. Quando questionada se discutiam avaliação com os professores, a coordenadora 1, respondeu:

Nós discutimos *quando vamos tratar das notas dos alunos*, das avaliações por unidade. Aí nós questionamos, né, como é que “tava” sendo essa avaliação, a gente vê como é que está sendo feita, nós damos sugestões, a gente procura, é. fazer uma avaliação diferenciada, a gente tem as *quatro formas*, né, de ava-

liar o aluno. A gente avalia pelas atividades que o aluno faz na escola, pelo que os alunos trazem de casa, né, pelo comportamento em sala de aula, mas fazemos também avaliação que é *prova, porque, né, é necessário*. (Coordenadora 01. Grifos nossos).

O primeiro ponto da fala que chama a atenção e que faz possível identificar que a prática avaliativa não está sendo compreendida na sua totalidade é o fato de que só se discute avaliação quando é para tratar de notas. Já o segundo ponto é a limitação: “a gente tem quatro formas de avaliar o aluno” Terceiro: a necessidade de uma prova. Geralmente essa “prova” é o que tem mais peso na atribuição das notas, é sob ela que paira o medo. Conforme explicita Moraes (2008, p.51),

[...] a prova está centrada no conteúdo e não nos objetivos, [...] aplicam estas provas controlando o ambiente: não procedem a explicações, não realizam leituras, não permitem qualquer movimentação. Posteriormente, corrigem as provas atribuindo notas e devolvem as provas e “orientam” os alunos com rendimento insuficiente para “estudarem mais”. Na verdade, ao assim procederem, os professores restringem sua ação à realização de uma avaliação unicamente classificatória [...].

A mesma coordenadora ao falar da avaliação e se entendia a avaliação no Ciclo, diz que:

A minha opinião é, eu acho importante que o aluno ele seja aprovado, claro, a gente quer ser aprovado, né? em tudo que a gente faz, a gente prefere ser aprovado. Mas, por outro lado eu entendo também que, não é a palavra certa “desaprovação”, mas a gente ter um pouco de... *a gente saber que a gente vai ser reprovado ajuda também*, porque lembro de antigamente, vou levar um pouco para antigamente, a gente, nós fazíamos uma prova, isso não quer dizer que a gente só faça prova, mas nas notas finais, um aluno, esse aluno não, não se dá bem numa prova, não se dá

bem numa atividade em sala de aula, nós fazemos atividade diagnósticas, estamos vendo que o aluno, ele não está condizente com aquela série e nós, professores, *aprovarmos um aluno desse, não seria cometer injustiça com esse próprio aluno?* Porque ele vai chegar em outra série, vai precisar de outros conhecimentos, outros conteúdos, e para aprender esses conteúdos, ele precisa ter aqueles. Entendo, também, que nós temos habilidades em várias outras coisas, mas se formos pensar lá na frente nós vamos fazer uma ENEM da vida, *é o que a gente tem hoje é o ENEM*, e se for aprovado, aprovado, aprovado, então chega lá na frente... não vão ser desaprovados? Entendo, mas também acho que a forma dessa provação, poderia ser um pouco mais repensada. (COORDENADORA 01, 2018. Grifos nossos).

Da fala da coordenadora destacam-se alguns pontos. O primeiro é que foi demonstrada uma concepção posta pelo inconsciente coletivo ao tratar da avaliação “tem que ser difícil, tem que ter medo para ter esforço e conseqüentemente aprendizagem”, mas esse pensamento não é condizente com os ideais emancipatórios, porque ele não toma o sujeito como um ser de múltiplas potencialidades, está inteiramente envolvido e é a síntese do modelo de educação neoliberal.

O segundo ponto é o fato de que em nenhum momento se tratou das causas da não aprendizagem, nem do sujeito como um ser participante ativo do processo, ele, aqui, só participa sendo avaliado e sujeito à nota proveniente da “prova”. O terceiro ponto é a preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio, ainda que essa seja uma pesquisa com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa lógica competitiva e como se só houvesse um caminho para o sucesso que é o sucesso nas avaliações externas, onde poucos poderão ingressar num curso superior, uma vez que o próprio ENEM trata dessa seleção.

Claro que a questão é bem mais profunda e para que a sua totalidade seja desvelada ainda é preciso a análise de tantas outras determinações, todavia, a educação capitalista é marcada por essas contradições. O fato maior que envolve a Distorção Idade-Série e que se propõe a discussão deste texto não é a não reprovação, a ausência de reprovação não é sinônimo de aprendizagem e qualidade (BERTAGNA, 2003), mas uma educação que trate a todos os alunos como capazes de aprender, sem exclusão.

A esse respeito Freitas (2007, p.971) diz que

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, descredenciados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudoescolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável.

A questão da qualidade educacional não pode estar associada a reprovação ou não reprovação, mas às condições de aprendizagem. As reformas neoliberais que visam a melhoria dos índices sem uma mudança efetiva na aprendizagem dos sujeitos e nas condições físicas das escolas, e nas condições de trabalho dos professores não permitirão saltos efetivos na esfera educacional.

A esse respeito é importante associar que as políticas educacionais atuais, a exemplo o PAR, se inserem numa forma de responsabilização dos municípios que segue responsabilizando as escolas; a escola, o professor; o professor, o aluno e a esse cabe

toda a culpa do insucesso. Como coloca Freitas (2007, p.975) “Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização ‘do que é possível fazer’”.

Neste sentido, Mészáros (2008, p. 91) trata das reformas feitas dentro do sistema capitalista, e diz “contentar-se com a ‘reforma gradual’ e as mudanças parciais correspondentes é autoderrotista”. A única forma de combater o sistema e as suas desigualdades é lutando para destruí-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema da Distorção Idade-Série segue a história da escolarização burguesa, atrelado a isso está a situação de exclusão pelos quais passam os alunos. Conforme mostramos nos resultados, a exclusão no campo, se localiza desde fatores como entrada tardia, abandono e reprovação, que se apoiam em dificuldades estruturais de locomoção e transporte de alunos, que impactam diretamente no seu direito à educação.

No texto, apontamos, também, indicativos que tratam da diminuição do problema, mas em situações em que a DIS parece não estar sendo tratado na sua raiz, de uma forma que leve o professor a entender, tanto as práticas avaliativas voltadas para a emancipação dos sujeitos, como uma perspectiva onde todos possam aprender, como está perceptível na fala dos sujeitos sobre a força que ainda têm as notas (avaliação quantitativa), o ranqueamento e seletividade das avaliações nacionais e externas.

Entretanto, a Educação do Campo se caracteriza em oposição à Educação Rural, contrapõe-se à visão mercadológica e busca a construção de uma educação emancipatória. Essa definição trazida em sua gênese é algo pelo qual se deve lutar, fato que exige um olhar diferenciado para a avaliação e todo o processo pedagógico.

A perspectiva crítica de educação, aqui citamos as pedagogias de Paulo Freire e Saviani, buscam recuperar no homem aquilo que o modo de produção capitalista o tirou: a sua natureza humana, no sentido ontológico da palavra, o homem não alienado, que não viva da exploração do outro. E, nesse sentido, a educação escolar servirá à formação integral desse homem omnilateral, expandindo as suas potencialidades, não as limitando, incluindo a todos, não os abandonando e colocando-os à margem do processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, M. **Federalismo e relações inter-governamentais no Brasil**: a reforma dos programas sociais. Dados, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 431-457, 2002.
- BASTOS, S. R. T. **Do fracasso escolar à Distorção Idade-Série**: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do programa “Acelerar para Vencer”. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013.
- BERTAGNA, R. H. **Regime de progressão continuada**: limites e possibilidades. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil, 2007.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 24 de outubro de 2018.
- CALDART, R. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo In: PIRES, J. H.; NOVAES, H. T.; MAZIN, Â.; LOPES, J. (Org.). **Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2016. v. III
- DOURADO, L. F. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – Documento Regional BRASIL**: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis (RJ) : Vozes, 2004, p. 19-63.
- FREITAS, L. C. de. **Eliminação Adiada**: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007 965 Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em 29 de jul de 2018.
- Fundação Lemann e Meritt (2012): portal **QEDu.org.br**. Acesso em 18 de mai. 2018.
- GAUDÊNCIO, F. **Reforma do ensino médio do (des) governo de turno**: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Movimento revista de educação. ISSN: 2359-3296. Ano 3, n.5. 2016. p. 329-332. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/326/327>. Acesso em 26 de novembro de 2018.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- LIMA, M. de F. M. de. **Correção de Fluxo na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (2009-2014)**: aspectos da política e as trajetórias dos alunos. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016. 226 f.
- LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- LUKÁCS, G. (1967). **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORAES, D. A. F. de. **Avaliação formativa**: re-

significando a prova no cotidiano escolar. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.237-244.

REDE VENCER. **Políticas de aprendizagem escolar**. s/d. Disponível em: <<http://www.redevencer.org.br/sme/conteudoinstitutional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=7349>>. Acesso em 26 de novembro de 2018.

SANTOS, A. R. **Ocupar, resistir, produzir, também na educação**. O MST e a burocracia estatal: negação e consenso. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SANTOS FILHO, J. C. dos S; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 1231 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2018.

SILVA, L. R. B. **O Currículo e a Distorção Idade-Série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação. 2014.

Recebido em: 22/07/2020

Aprovado em: 22/08/2020

O REFERENCIAL CURRICULAR “TEMPOS DE APRENDIZAGEM” SOB O OLHAR DOS DOCENTES DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR-BAHIA, GRE DE ITAPOÃ

*Daniela Menezes Teixeira (UNEB)**

<https://orcid.org/0000-0001-9021-9601>

*Patricia Lessa Santos Costa (UNEB)***

<https://orcid.org/0000-0002-2038-8132>

RESUMO

Esta pesquisa resulta das reflexões e análises com o objetivo de compreender o entendimento dos docentes de Arte da Gerência Regional (GRE) de Itapuã, acerca do referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, implementado em 2014, pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA II (Anos finais). O estudo tem abordagem qualitativa, tomando como estratégia de pesquisa o estudo de caso, com análise documental e entrevistas. O desenho teórico da pesquisa é apresentado a partir do enlace entre a EJA, o currículo e a arte. Utilizamos os estudos de Freire (2014, 2106), Arroyo (2013), Sacristan (2008), dentre outros teóricos com vistas a compreender a relevância das vozes que constituem os docentes de Arte na EJA II. Constatamos, ao findar o estudo, que as práticas curriculares devem estar fortalecidas por meio da participação contínua dos docentes da EJA. Ademais, a escuta desse educador através do ato formativo, propicia a construção de sentidos e significados por meio da interação enquanto espaço de partilha de experiências curriculares e saberes docentes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Arte.

ABSTRACT

“LEARNING TIMES”: THE VIEW OF ART TEACHERS FROM THE MUNICIPAL NETWORK OF EDUCATION OF SALVADOR-BAHIA, GRE DE ITAPOÃ

This research is a result of reflections and analysis on the Art teachers from

* Professora Titular da rede pública municipal de Salvador exercendo a função de Vice-Gestora Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB Membro do grupo Interculturalidade, Gestão da Educação e Trabalho (INTERGESTO). Email: danymtedany@gmail.com

** Professora Adjunta do Departamento de Educação (DEDC I) da Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Doutora em ciências sociais. Vice-líder do grupo Interculturalidade, Gestão da Educação e Trabalho (INTERGESTO). Email: plessacosta@gmail.com

Regional Management (GRE) of Itapuã understanding about the curricular framework “*Tempos de Aprendizagem*”, implemented in 2014 by the Salvador Municipal Education Department, for the final two years of Youth and Adult Education (EJA II). The study applies a qualitative approach, building a case study based on documental analysis and interviews. The development of the research is based on Freire (2014, 2016), Arroyo (2013), Sacristan (2008) and others, in order to understand the relevance of the Art teachers in EJA II views. The study concludes that curricular practices must be strengthened through continuous participation of EJA teachers. Furthermore, listening to the educator through professional development activities allows the construction of meanings through interaction as a space for sharing curricular experiences and teaching knowledge.

Keywords: Youth and Adult Education. Curriculum. Art.

RESUMEN

LOS “TIEMPOS DE APRENDIZAJE” REFERENCIALES CURRICULARES BAJO LA VISTA DE PROFESORES DE ARTE DE LA RED MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE SALVADOR-BAHIA, GRE DE ITAPOÃ

Esta investigación es el resultado de reflexiones y análisis con el objetivo de comprender la comprensión de los maestros de arte de la Gerencia Regional (GRE) de Itapuã, sobre el marco curricular, Learning Times, implementado en 2014, por la Secretaría Municipal de Educación de Salvador, para Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos – EJA II (Años finales). El estudio tiene un enfoque cualitativo, utilizando el estudio de caso como estrategia de investigación, con análisis documentales y entrevistas. El diseño teórico de la investigación se presenta desde el vínculo entre EJA, el currículum y el arte. Utilizamos los estudios de Freire (2014, 2106), Arroyo (2013), Sacristán (2008), entre otros teóricos para comprender la relevancia de las voces que componen los maestros de arte en EJA II. Al final del estudio, encontramos que las prácticas curriculares deben fortalecerse a través de la participación continua de los maestros de EJA. Además, escuchar a este educador a través del acto formativo, permite la construcción de sentidos y significados a través de la interacción como un espacio para compartir experiencias curriculares y enseñar conocimientos.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Plan de estudios. Arte.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Propomos, neste estudo, refletir sobre os propósitos do currículo de Arte para educação dos jovens e adultos com foco na escuta aos docentes que atuam nessa modalidade no tocante aos desafios que enfrentam enquanto mediadores do conhecimento do

referencial curricular *Tempos de Aprendizagem*, da Rede Municipal de Salvador implementada em 2014.

Nesse contexto, destacamos a necessidade em estabelecer uma escuta dos saberes e práticas desses sujeitos curriculantes, de

modo a considerar a inclusão de suas vozes, saberes e estratégias no que tange as práxis pedagógicas no cenário na educação dos jovens e adultos. Para tanto, a pesquisa realizado em nível de mestrado, no Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos, buscou levantar e analisar referenciais teóricos que tratam do currículo de arte e educação de jovens e adultos, compreender o atual referencial curricular da Rede Municipal de Salvador - intitulado Tempos de Aprendizagem - bem como analisar os sentidos e significados produzidos pelo docentes de Arte acerca da proposição curricular para educação de Jovens e adultos. Até que ponto eles tem interagido com a mesma?

Tomamos como pressuposto que a Arte na EJA atua em um movimento indispensável à formação das ressignificações das múltiplas identidades que compõem essa modalidade, bem como ação formadora política e transformadora dos estudantes, a fim de que estes possam atuar de forma crítica e reflexiva no meio social em que se encontram inseridos.

De acordo com Gohn (2015), a importância da Arte no processo educativo passou a ser discutida de forma mais política e pedagógica a partir do século XX. Assim, o educador, ao utilizar-se de suas múltiplas linguagens, passa a utilizá-las para ensinar os jovens a lidar com as diferenças entre si. Deste modo, a autora elucida que “a arte se mostra em um processo dialético com a realidade [...], ela transforma o olhar que deixa de se passivo e torna-se ativo. Seletivo, útil, contemplativo e criador.” (GOHN, 2015, p. 69).

Esses pressupostos no que tange a Educação de Jovens e Adultos no Brasil devem ser considerados como fundamentais, pois buscam fazer frente às desigualdades so-

ciais e à exclusão escolar de idosos, adultos e jovens, visto que estes estão cada vez mais presentes nas turmas de EJA no Brasil. Nesse entendimento, Gohn (2015) ratifica que “a prática artística se torna uma linguagem promotora da identidade”, num caminho que os jovens e adultos, como sujeitos socioculturais, se percebem e se reconhecem como agentes no contexto social.

Nesse sentido, o ensino de Arte na escola torna-se um importante meio para a inclusão destes sujeitos que, por diversos e diferentes motivos, não puderam iniciar ou dar continuidade a seus estudos na educação básica, visto que os alunos que compõem as turmas de EJA têm uma identidade social, cultural, étnica e de gênero demarcada nas situações de exclusão social e negação no acesso e permanência ao processo educativo no Brasil.

Para Di Pierro (2005), faz-se importante para a EJA promover mais do que uma educação com qualidade, haja vista que é preciso que haja o reconhecimento desse jovem e adulto como importantes sujeitos da educação. A partir disso, esse processo educativo torna-se indispensável para o exercício da cidadania e de uma nova identidade na formação cultural e desenvolvimento do senso crítico do indivíduo da sociedade.

Nessa reflexão, Capucho (2012) nos assevera que a EJA não se reduz apenas a um direito, mas sim se constitui como um dever social que assegura a emancipação e desenvolvimento humano para esses sujeitos, cuja demanda considerável de direitos lhes foi negada ao longo da história, negando a estes a participação na sociedade, enquanto cidadãos ativos, considerando que a “[...] educação, assim é direito de cidadania, mas também é meio de acesso à cidadania” (CAPUCHO, 2012, p. 28).

Coadunando esse entendimento, Gohn (2015, p. 69) pontua que esse universo de sentidos desenvolvidos por meio da ludicidade e criatividade por meio da Arte, promove a “ampliação de seus horizontes no campo da cidadania.” Destaca que esse acesso empodera os sujeitos no exercício da cidadania, criando-lhes condições necessárias para que se reconheçam como autores de sua própria história, assegurando o que orienta a Proposta Curricular para educação de Jovens e Adultos (1997), partindo das formas concretas de viver seus direitos, de maneira peculiar, respeitando as vivências, o conhecimento, a cultura, à memória, à identidade, à formação e o desenvolvimento pleno do indivíduo

Portanto, entendemos que este espaço escolar deve ser capaz de oferecer possibilidades de apreciação e de fruição artística aos alunos da EJA, a fim de que estes também tenham acesso e contato com as diferentes linguagens artísticas, possibilitando a experiência no que tange o campo das Artes em sua multiplicidade de percepções sensório-motoras, cognitivas e críticas que o contato com o ensino de arte agrega na formação desses sujeitos.

Canda (2012) salienta que outra condição existencial é que o professor de Arte oportunize aos alunos vivências a respeito da experiência estética, a qual é de fundamental importância para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra significativamente para construção de conhecimento em Arte. Com isso, as vivências no campo da arte ultrapassam o campo do fazer para o âmbito de ações críticas e reflexivas.

Com foco na cidade de Salvador, este estudo apresenta a seguir como se caracteriza o referencial curricular para a Arte e quais as percepções dos docentes sobre sua im-

portância para a rede municipal. A pesquisa foi um estudo de caso realizado na gerência regional de Itapuã, bairro de Salvador, com levantamento documental e entrevistas com cinco (5) docentes de artes, atuantes na EJA II, anos finais.

O texto está estruturado a partir de uma inicial apresentação do referencial curricular Tempos de Aprendizagem, implementado no município de Salvador para a EJA com foco na disciplina de Arte e em seguida os resultados da pesquisa, com base nas análises sobre o documento norteador das diretrizes curriculares para a EJA, conhecido como Salvador, cidade Educadora, bem como as entrevistas realizadas com os docentes de Arte desta rede municipal, acerca das suas impressões sobre o referido currículo.

A elaboração do documento intitulado “Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para educação municipal” realizado pela SMED (2007) apontam diretrizes curriculares que visam regulamentar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos da RME.

O REFERENCIAL CURRICULAR, TEMPOS DE APRENDIZAGEM, PARA EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

Para iniciar a análise desse referencial curricular no que se refere às especificidades diretrizes para a Arte, cabe fazer algumas considerações relevantes ao entendimento desse estudo, uma vez que como determina o Ministério de Educação: “[...] é importante que o aluno, ao longo da escolaridade, possa se desenvolver e aprofundar conhecimento em cada modalidade artística.” (BRASIL, 1998, p. 47). Portanto, o MEC, considera a importância do ensino da Arte em suas modalidades para a formação dos estudantes.

Pensamos que as ponderações desenvolvidas sobre o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, de 2014, da Rede Municipal de Ensino de Salvador (RMES) demandam considerar a EJA como modalidade com metas do educar sob a perspectiva de superar os processos de exclusão e marginalização social daqueles que estiveram distantes ou que possuem itinerância no processo educacional.

Logo, conforme preconiza Arroyo (2013), o currículo deve ser um trabalho coletivo, agregando situações atitudinais capazes de pensar os conteúdos como um importante recurso dialógico para a vida do jovem e do adulto, incluindo proposições sobre as questões de identidade e expressão cultural, sociedade, ambiente e desenvolvimento, participação e política, sexualidade, “daí a nossa obrigação como profissionais em educação, de participar da educação crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos.” (BRASIL, 2008, P. 19).

Fora em 2014, no início da gestão do prefeito Antônio Calos Magalhães Neto, sob o comando da SMED, que o então Secretário de Educação, Antonio Carlos Bacelar, implementou o referencial curricular Tempos de Aprendizagem, denominado a partir de então, de EJA I e II.

A Rede Municipal de Ensino de Salvador, por meio da Resolução do CME nº 041 de 06 de dezembro de 2013, conforme a norma publicada no Diário Oficial nº 6015 do município de Salvador, no período de 11 a 14 de janeiro de 2014, revoga a Resolução do CME nº 11 de dezembro de 2007, na qual instituiu o referencial curricular do SEJA (2001), que vigorou durante o período de 6 anos.

De acordo com a publicação no Diário Oficial do município de Salvador nº 6015, nova proposta está pautada nas disposições previstas na LDB nº. 9.394/96; no Parecer CNE/CEB nº 11, de 07 de junho de 2000; e na Resolução CNE/CEB nº1, de 05 de julho de 2000, em que prescreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; contidas no Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 07 de abril de 2010 e na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, estabelecendo Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto ao analisar as bases legais e os referenciais curriculares basilares da proposta de 2014, dentre a disposição curricular, percebemos semelhanças e aproximações da proposta anterior Salvador, Cidade Educadora (2000), sendo acrescidas apenas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010).

Partindo desse princípio, a matrícula para a frequência das turmas da EJA deve respeitar à idade mínima de 15 anos ou mais, sendo destinada àqueles que não tiveram acesso e que possuem intermitência nos estudos no ensino fundamental e nos anos iniciais e finais na idade correspondente à escolaridade.

Destarte, o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, discorre apresentando as normativas que devem compor a EJA I, anos iniciais 1º ao 5º ano, e EJA II, correspondente aos anos finais, 6º ao 9º ano.

Desse modo, a EJA I apresenta-se no documento correspondendo aos anos iniciais (1º ao 5º ano), do Ensino Fundamental I, deve ter a duração de uma carga horária que respeite as 2.400 horas, sendo distribuídas no período de três anos formativos, conforme apresentado na tabela a seguir:

Quadro 1 – Organização curricular de acordo com os tempos de aprendizagem

Tempo de Aprendizagem I	Deverá ter um ano de duração para que seja dada a ênfase necessária ao processo de alfabetização e letramento fundamentais para o sujeito aprendiz, proporcionando os requisitos pedagógicos que garantam o avanço para o Tempo de Aprendizagem II.
Tempo de Aprendizagem II	Corresponde ao 2 ^a e 3 ^o ano devendo também promover qualitativamente o educando para o Tempo de Aprendizagem III.
Tempo de Aprendizagem III	Corresponde ao 4 ^o e 5 ^o anos e também devem proporcionar uma promoção qualitativa para EJA II, que correspondente ao ensino fundamental II anos finais que antes respondia pelo SEJA II

Fonte: Adaptado de Salvador (2014)

Entretanto, o foco desse estudo é um recorte do segmento EJA II, pois este segue uma grade curricular semelhante a dos anos finais do fundamental, possuindo a disciplina de Arte, objeto de análise dessa matriz.

Portanto, o segmento EJA II deve atender à carga horária de 2.000, dispõe de dois tempos de aprendizagem; tempo de aprendizagem (TAP) IV, correlato ao 6^o e 7^o anos e o TAP V. correlato ao 8^o e 9^o ano, sendo que a progressão em ambos habilita o aluno à matrícula e à frequência para o ensino médio.

As modificações que ocorrem no Segmento da EJA II tratam das disciplinas de Economia Solidária, Desenvolvimento Sustentável e Informática as quais saem da grade de disciplinas pertencentes ao SEJA II, passando a serem abordadas por meio de projetos e atividades interdisciplinares desenvolvidas em possíveis ações, articulando os saberes das disciplinas específicas, conforme a proposta de eixo temático.

Nesse sentido, vale ressaltar o que aponta Santos (2016, p. 43), visto que: “A mudança curricular acarretou um aumento das turmas em algumas escolas que ofertavam o EJA II e a necessidade de ampliação do quadro de professores por conta do aumento da carga horária (C.H.) das disciplinas.”

A nova proposta também modifica na EJA II a carga horária semanal de matemáti-

ca e língua portuguesa que na então SEJA II possuíam um quantitativo de 6 horas/aula, passando agora para 4 horas/aula e ciências de 3 h/a para a ter 2h/a, reverberando uma diminuição da carga horária total que passa a ser de 1600 horas. Acarretando na perda do número de aulas para cada professor das áreas relatadas.

Estas são algumas descrições normativas e estruturais desenhadas pelo referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, implementado em 2014. Porém, percebemos que estas diretrizes pedagógicas para o âmbito da Arte que incluem e direcionam a disciplina ainda não estão descritas em qualquer documento de referência da EJA que considere e reconheça o ensino de Arte no âmbito da educação de jovens e adultos.

Tais concepções curriculares estão descritas e impressas no documento de referência curricular, Tempos de Aprendizagem, para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos-EJA II, que foi elaborado pela SME de Salvador, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Organização não Governamental (ONG) Pierre Bourdieu, viabilizadas pela iniciativa dos Projetos Inovadores para Educação Básica (PICEB).

O documento dos Tempos de Aprendizagem (2014) segue certo propósito presente nas construções políticas curriculares da

RME, contando com a participação do quadro de educadores da própria RME, formadores, articuladores, coordenadores e gestores escolares, elencado logo nas primeiras páginas do documento.

Apresenta-se dividido em cinco capítulos; Introdução; A formação do Educador no EJA: Elementos para pensar a docência, Aprendizagem dos Educandos da EJA: Alguns Aspectos a Considerar, os Componentes Curriculares das Áreas e as Considerações Críticas. Nesse contexto, a introdução do documento discorre com base em teóricos que sustentam seu referencial, entre estes estão autores como Apple (1999) e Sacristan (2008) que compõem os estudos sobre currículo; Oliveira (2003) é utilizado nos estudos sobre a EJA; Santomé (1988) e Bernstein (1988). Na fundamentação sobre currículo integrado, buscamos teorias de autores como Charlot (2000), na perspectiva de saberes; Fazenda (2005) e Japiassú (2005), nos estudos sobre interdisciplinaridade. Em seguida, o mesmo discorre sobre organização curricular intitulada como Saberes, na qual esse item articula diversos

referentes. “[...] resignificação de experiências e ampliação de capacidades, considerando as especificidades evidenciadas pela grande maioria dos sujeitos que integram a Educação de Jovens e Adultos.” (SALVADOR, 2014, p. 10). Por conseguinte, a proposta ressalta a importância das experiências na ampliação das capacidades que possibilitem considerar as especificidades que compõem os coletivos dos sujeitos curriculantes e aprendentes da EJA.

Assim, a abordagem integrada de currículo da EJA foi eleita como estratégias sintonizadas com a concepção de “aprendizagem ao longo da vida” defendida pelos fóruns contemporâneos de discussão sobre EJA, por se tratar de uma modalidade de ensino inscrita na LDB, no âmbito da diversidade e reconhecida como direito social, conquistado por meio de luta histórica (SALVADOR, 2014, p. 10).

Assim, no que se refere ao documento, à disciplina de Arte está disposta na área do conhecimento intitulada como linguagem, sendo que a matriz curricular da EJA II se apresenta diagramada em 4 áreas:

Quadro 2 – Organização curricular

Linguagens	Composta pelas disciplinas: de Linguagem portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física
Matemática	Composta pela disciplina de Matemática
Ciências Humanas	Composta pela disciplina de História e Geografia
Ciências da Natureza	Composta pela disciplina de Ciências

Fonte: Adaptado de Salvador (2014).

De acordo com a proposta, integra-se a ideia em sintonizar a concepção de aprendizagem ao logo da vida, amparada pela LDB e pelos fóruns de discussão sobre a EJA, dialogando também com o reconhecimento da diversidade como um direito social. “Nessa perspectiva, entendemos a escola como instituição que tem a função social de partilhar com todos os sujeitos o legado sociocultu-

ral e científico sistematizado.” (SALVADOR, 2014, p. 9).

Na segunda seção, exalta-se a importância da formação docente para uma prática de ensino capaz de promover a aprendizagem, que perpassa desde a formação inicial à contínua, indispensáveis na promoção de um sujeito comprometido e tecnicamente hábil em sua prática pedagógica.

Contudo, esta seção é de extrema importância no que tange a educação de Jovens e Adultos, uma vez que a formação contínua do educador é um elemento chave para uma boa gerência da prática docente. Quando esta se torna alijada, abrem-se novas indagações acerca da promoção de uma educação consciente, política e libertadora.

O professor passa a ser um mediador curricular, em que os sentidos e os atos que tornam o currículo uma plena atividade de constante construção e ressignificação das leituras que envolvem o mundo passa a ser mecânico e reprodutivista.

Nesse âmbito, inclui-se na terceira seção a compreensão do que envolve a aprendizagem do sujeito da EJA, “[...] nesta abordagem compreende-se a aprendizagem do educando da EJA como resultado de múltiplas interações e da qualidade das trocas que a escola consegue proporcionar ao sujeito.” (SALVADOR, 2014, p. 12). Assim, consideramos cada elemento que constitui o alunado, em sua condição existencial, trabalho, faixa etária, a itinerância, dialoga com a essencial formação adequada do educador.

Tais elucidações propõem que os saberes possibilitem indagar a postura docente e o ensino na perspectiva promotora da *práxis*. Essa relação repensa e considera os saberes numa ideia propositiva em relacionar os conteúdos para além de uma prescri-

ção em que o sujeito é um mero receptor de ideia já prontas, em uma relação unilateral e verticalizada. Eleva-se à condição tanto de sujeitos curriculantes como aprendentes a pesquisadores constantes.

Ao longo do documento são apresentados os componentes curriculares da EJA II, eixos e objetivos, partindo de uma abordagem por saberes que aparece nas proposições da área da linguagem, com diferentes níveis de aprofundamento e abordagens, sinalizando a realização do trabalho pedagógico, apontada nos eixos e temas geradores.

Destarte, na proposta relacionada à área I, linguagem, que abarca a disciplina de Artes, inicia com a proposição de que:

O currículo concebido nesta proposta se evidencia através de uma rede de saberes e fazeres que constitui tanto o ensino quanto a aprendizagem, possibilita a troca de vivências em sala de aula, a valorização da história dos educandos e, principalmente, o contexto de realidade em que estão imersos os educadores, os educandos, a sala de aula, o conteúdo, a escola, o mundo do trabalho e a comunidade. (SALVADOR, 2014, p. 15).

A área I esta é constituída por Artes, Educação Física, informática, Língua Estrangeira, e Língua portuguesa. A fim de propor um desenvolvimento pedagógico fundamentado, as concepções norteadoras consideradas para a área se constituem em três eixos:

Quadro 3 – Eixos temáticos

Eixo 1	Sujeito e Historicidade: Visa valorar o estímulo a criatividade, cultura em suas diversas linguagens, respeitando a sua diversidade, entendendo a escola como espaço social prepositivo no que tange as dialéticas que envolve a formação do estudante.
Eixo 2	Sujeito e Sociedade: Este eixo propõe uma ampla possibilidade de discutir as relações sociais, política e econômicas que envolvem a formação humana, entrelaçando as teias do saber de si e de mundo fundamentais para o sujeito da EJA.
Eixo 3	Mundo do Trabalho: Esse eixo apesar de estar voltado para o alcance das habilidades que envolvem o mundo do trabalho, propicia um ambiente discursivo que fomente o pensar, refletir, num âmbito dialógico ao que diz respeito aos direitos humanos e cidadanias.

Fonte: Adaptado de Salvador (2014).

Consideramos que são inúmeros os desafios na efetivação da Proposta, ratificando que esta possui uma abordagem curricular por saberes, requerendo dos discentes uma visão e uma formação capazes de dialogar com os pressupostos teóricos apresentados, amparados por uma formação que valora as necessidades que envolvem os estudantes da EJA, as quais estão dispostas na abordagem do documento.

Destacamos, ainda, que a consumação curricular será efetiva partindo da participação de todos os coletivos que envolvem a EJA, imbricados e implicados com o processo, conhecedores da proposta curricular, formados e comprometidos com o propósito de uma educação reflexiva, dialógica e emancipatória.

No que tange aos objetivos da disciplina Artes, elencamos os nove propostos para serem articulados aos saberes contidos no documento Tempos de Aprendizagem (2014), e os saberes destinados ao trabalho na disciplina com Arte. Desse modo, destaca-se que os objetivos preconizam: a) experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística; b) compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas; c) experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo a utilizá-los em trabalhos pessoais, identificá-los e interpretá-los na apreciação e contextualizá-los culturalmente; d) construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e o conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas; e) identificar, relacionar

e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo cultural e natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos; f) observar as relações entre a arte e a leitura da realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível; g) identificar, relacionar e compreender os diferentes âmbitos da arte, do trabalho e da produção dos artistas; h) identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias; i) pesquisar e saber organizar informações sobre arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação.

Nesse contexto, o documento através dos objetivos propostos, referenda uma articulação entre os conceitos, habilidades e saberes que devem ser alcançados pelos estudantes na EJA II. Observa-se que o ensino de Arte na EJA, de acordo com o que está proposto no referencial curricular, Tempos de Aprendizagem (SALVADOR, 2014), deve possuir uma caráter formativo para com o sujeito que compõe essa modalidade, a fim de que ele seja capaz de atuar na formação de seus sujeitos aprendentes, no intuito de torná-lo protagonista de sua própria história. Mas como os docentes de Artes tem experienciado esse proposta?

O CENÁRIO DA PESQUISA E AS ANÁLISES PROPOSITIVAS DOS SUJEITOS CURRICULANTES

DE ARTE DA EJA II DA RMES ACERCA DOS TEMPOS DE APRENDIZAGEM

O Sistema Municipal de Ensino (SME) de Salvador implementou a modalidade da Educação de Jovens e Adultos a partir da Resolução nº 011 de 21 de dezembro de 2007, então aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), “que dispõe sobre a estrutura curricular, a organização pedagógica e a seguridade do direito subjetivo público obrigatório, dos jovens e adultos ao ensino fundamental” (SALVADOR, 2007, p. 1).

A elaboração do documento intitulado “Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para educação municipal” realizado pela SMED (2007) apontam diretrizes curriculares que visam regulamentar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos da RME.

É nesse contexto que a concepção de currículo utilizada para este documento entende que logo, a concepção de “[...] currículo que materializada neste documento reflete a concepção de produção do conhecimento como síntese de processos dotados de intencionalidade e frutos de interações que envolvem subjetividades, dinâmicas e historicidade” (SALVADOR, SMEC, 2007, p. 7).

Partindo desse cenário, referendamos que o estudo das políticas curriculares implementadas na RME de Salvador, especialmente no atual referencial do documento Tempos de Aprendizagem, será realizável a partir dos princípios metodológicos conferidos aos sujeitos curriculantes que desenvolvem em sua prática as relações entre teoria e prática, a fim de que sejam capazes de operacionalizar e fortalecer a permanência e o sucesso do aluno da EJA no contexto escolar. Após tais descrições acerca do cenário que envolve a pesquisa, nos debruçaremos

em traçar as delimitações dos sujeitos participantes e suas caracterizações.

Essa pesquisa de campo ocorreu no município de Salvador, com os professores de Artes que atuam nas unidades escolares da Gerência Regional de Itapuã, na qual procedemos à observação de fatos e de fenômenos com a devida postura ética, no sentido de recolher os dados necessários. Assim, buscou-se compreender os mais diferentes aspectos da realidade na proposta a ser pesquisada. Como qualquer outro tipo de pesquisa, a de campo partiu do levantamento bibliográfico e das observações empíricas.

Com base nas entrevistas com cinco sujeitos que passaram por análise de conteúdo (BARDIN, 2011), chegamos aos seguintes dados sobre o nível de conhecimento sobre a proposta curricular de Artes da RMES para EJAII implementada em 2014: dos cinco docentes, três (3) relataram que conheciam a proposta curricular de Artes na RMES para a EJA II, implantada em 2014 e quatro (4) disseram que conheciam parcialmente.

Ao serem indagados sobre a participação na elaboração do documento, apenas 1 dos participantes declarou que participou da elaboração do referencial curricular destacando que o conhece em sua integralidade. Os demais entrevistados, salientam que conhecem parcialmente, acreditam que o referencial restringe-se aos Saberes da Aprendizagem, componente parcial desse currículo.

Questionamos a um dos entrevistados como ele ficou sabendo da elaboração do documento e o que o motivou a participar dessa empreitada. Ele nos salientou que houve a divulgação e um chamado através do Site SMED, para que os professores participassem desse momento. Ele ratifica que considerou importante essa participação já que até aquele presente momento atuava especificamente na EJA II.

Nesse processo, perguntamos aos outros docentes porque não participaram da elaboração do documento, obtemos respostas diversas como; “Não atuava na EJA”, “Não tenho habito de ver o site da rede”, “não tenho tempo, pois tenho uma carga horária de 60 horas”. Ademais, apenas um docente relatou que aplica planos de aula com base nos saberes em Arte, justamente o professor que participou da elaboração do documento e processo formativo, declara desenvolver um manuseio por completo do referencial. O docente assegura conseguir construir os planos metodológicos, articulando os saberes da aprendizagem, com as proposições contidas no eixo que está inserida a disciplina de Artes.

Desse modo, é possível observar que o conhecimento do documento Tempo de Aprendizagem em sua integralidade, torna-se de fundamental importância para que ações dialógicas entre o a prática docente sejam bem articuladas.

Nos questionamentos direcionados a formação: Você possui alguma formação específica para atuar no segmento da educação de Jovens e Adultos? Apenas o docente que participou dos processos de elaboração do referencial declarou ter acessado formação uma formação que discute as especificidades para atuar na modalidade da EJA. Os outros docentes dividem-se em possuir parcialmente e não ter conhecimento mais aprofundado do universo que compõe a EJA.

Evidencia-se que os docentes envolvidos nesse estudo apresentam uma lacuna formativa no que tange o contexto que envolve a educação de jovens e adultos. Compreendendo que a ampliação desse entendimento resulta em um professorado com uma ampliação conceitual pedagógica necessária para atuar nessa modalidade de ensino.

Tardif (2003) nos elucida que olhemos

o professor como um sujeito competente e ativo, dotado de saberes, que em seu desempenho, frequentemente depara-se com situações dialéticas para as quais não basta a simples aplicação dos conhecimentos curriculares ou de saberes específicos ao conteúdo que desenvolve em sua disciplina, porém necessita de um olhar contínuo sobre o que tange sua formação a fim de que continuamente possa estabelecer reflexões constantes sobre o currículo e sua prática pedagógica.

No intuito de compreendermos melhor o entendimento do professorado para com o documento curricular Tempo de Aprendizagem, indagamos aos docentes sobre a participação deles em alguma formação em Arte sobre a EJA II proporcionada pela RMES, articulada ao referencial aqui estudado.

Quatro docentes, dos cinco entrevistados, professores de Arte não acessaram o documento através de um processo formativo que possibilitasse uma compreensão integral sobre o referencial. Nesse contexto, evidencia-se um alijamento no entendimento do documento, dificultando, assim, os diálogos necessários no que tange a articulação entre currículo e construção dos planos metodológicos do professor.

Os professores argumentam sobre a ausência de um processo formativo que possibilite as devidas articulações entre o currículo proposto pela RMES e os contextos que envolvem a EJA II. Com isso alguns dos educadores relatam dificuldades e desmotivação na atuação nesse segmento.

Desta forma a formação do professor também deve contemplar e ratificar o conhecimento de forma crítica e reflexiva, por parte dos docentes, para que o ensino ofertado na EJA, possa ter como pressuposto a formação humana e política, ultrapassando o modelo tradicional tecnicista.

Nas respostas obtidas pelos entrevistados pudemos identificar que o desconhecimento, acerca do referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, reverbera na ausência de uma instrumentalização para a prática desses saberes. Quatro dos professores em sua maioria ratificam não ter tido o devido acesso ao material completo, complementando não ter acessado uma formação no que tange esse currículo muito menos a educação de Jovens e adultos.

Para Arroyo (2006, p. 23) o docente da EJA precisa sempre lembrar que: “[...] os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram [...]”; logo, propiciemos uma segunda oportunidade. Entretanto, para que esse olhar seja apurado faz-se fundamental, lançar um olhar para que seja assegurado a esse sujeito curricular o acesso à formação contínua.

Nesse sentido, as dificuldades de acesso para que processo de formação contínua possa ser construído e validado na carreira docente corrobora significativamente para esse descompasso. Docentes desmotivados e insatisfeitos vêem a sua atuação na EJA II como um bico ou algo temporário com profissionais que atuam só para complementação de carga horária ou pela necessidade do sistema educativo. Para Haddad e Di Pierro (1994, p. 15)

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também

considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes.

Logo, os autores reafirmam que essas ausências formativas asseveram o contraste de desigualdades que compõe os diversos cenários que compõe o contexto da educação. Para tal Imbernón (2009, p.18) acrescenta que “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho.”

Os cinco partícipes responderam que sentem necessidade de uma formação direcionada para EJA II como também o que tange o referencial curricular. Suas justificativas estão descritas nas respostas seguintes:

Sim, para melhor fidelização dos trabalhos desenvolvidos para o público específico jovem/adulto, com uma proposta andragógica, dada a faixa etária e demandas diferenciadas do público da EJA II. (Entrevistado A).

Sim, bastante para atualizar e adequar à proposta de arte da EJA II”. (Entrevistada B).

Sim, pois os estudantes que compõe as turmas de EJA possuem uma história de negação, eles são em sua maioria adultos que precisam que a escola tenha um sentido mais amplo e uma linguagem adequada. Não é possível ministrar aulas de Arte sem um sentido que dialogue com suas expectativas de vida. Eu sinto falta de uma formação que me auxilie em estabelecer esses diálogos. (Entrevistada C).

Sim, pois a formação nos habilita a desenvolver de forma coerente e consciente sobre a educação de jovens e adultos que possuem especificidades que não foram contempladas na minha formação inicial. (Entrevistado D).

Sem dúvidas! Para melhor ser desenvolvida. (Entrevistado E).

Os relatos descritos pelos docentes de Arte, em questionário aberto, enfatizam que

a EJA II tem um público específico, que advém de uma realidade socioeconômica que não teve possibilidade de estudar ou continuar na escola em idade série própria e que necessitam de uma linguagem adequada e especializada para atuar nesse segmento. Pois estes sujeitos chegam à escola com uma demanda significativa de experiências que não devem ser subjugadas.

Desta forma, torna-se imprescindível que este professorado esteja devidamente preparado para que as atividades a ser desenvolvidas nas classes da EJA, de modo que estejam de acordo com a realidade social e cultural desses alunos, de forma contextualizada e discutida na construção de aprendizagens significativas, prazerosas e adaptada às especificidades dessa modalidade.

Nesse pressuposto os docentes apontam que nesse segmento, encontram os mais variados níveis de aprendizagem, desafiando-os na construção dos planos formativos de maneira a adaptá-los a tal diversidade.

Portanto, os docentes refletem, percebem e salientam que este é um desafio que pode ser vencido, partindo de que a partir de uma formação adequada, se estabelecem as condições de compreender o estágio em que cada um se encontra, as lacunas formativas, detectando, assim, as intervenções necessárias para vencer tais desafios.

No contexto das perguntas abertas nos debruçamos em também compreender o que o professorado de Artes dessa rede de ensino, que atua na EJA II, compreende sobre o diálogo entre o referencial na promoção da uma aprendizagem em Arte para o estudante que atue numa perspectiva de ação reflexiva e libertadora. As respostas descritas demonstram por parte dos entrevistados o que é ser professor da EJA II é:

Emancipar indivíduos aliados do processo de escolarização se torna um desafio angus-

tiante e inquietante, mas sem a devida instrumentalização para atuar nessa modalidade não sabemos se trilhamos no caminho certo. (Entrevistado A).

Por se tratar de uma modalidade educacional diferenciada, por isso demanda ações pedagógicas diferentes, nem sempre sabemos como desenvolver essas ações. (Entrevistado B).

Acredito no fato que nunca estamos prontos, nesse contexto torna essencial e extremamente importante, momentos de estudo sobre o ensino da EJA e suas especificidades, para que possamos atuar numa educação que liberte e não aprisione mais ainda esses alunos. (Entrevistado C).

Se não educarmos para uma tomada de consciência não iremos libertar os alunos par uma vida social emancipada. Precisamos conhecer o documento para saber se ele tem essas diretrizes. Os saberes da Aprendizagem não nos dá essa visão. (Entrevistado D).

Preciso conhecer o documento por completo. (Entrevistado E).

Com base nestas respostas evidenciamos que, a totalidade dos entrevistados, ratificam a necessidade de formação específica para modalidade, trazendo à tona a caracterização das especificidades dessa modalidade de uma educação de cunho reparador, equalizador e qualificador para EJA II.

Os educadores destacam que outro fator desafiador é a desvalorização da Arte no currículo escolar e no contexto escolar. Para os entrevistados, muitos gestores escolares, segundo as palavras de uma das entrevistadas não dão “[...] importância à devida importância a Arte. Nos falta material, acompanhamento pedagógico coerente, respeito pela nossa área de atuação e pelo aluno da EJA. Sinto que nossa disciplina fica sempre em último plano”. Outra destaca que “Coordenadores e Gestores também devem estar envolvidos no processo formativo”.

Portanto evidenciamos que a falta formação específica para atuar na EJA, atinge não os professores que atuam em áreas específicas, mas coordenadores Gestores, bem como a comunidade escolar como um todo.

Para Macedo (2014), todos os sujeitos que compõem esse espaço estão imbricados no processo educativo, são atores que responsáveis nos atos de currículo. De acordo com o autor isso ocorre porque a escola não foi pensada para a EJA, e seu público; há, portanto, uma necessidade veemente de adequação da escola para o público ao qual foi criada.

Por conseguinte, os educadores refletem que construir um planejamento diferenciado é um grande desafio do docente dessa modalidade, em virtude da dificuldade apresentada, em utilizar as experiências socioculturais dos educandos e em articular esses conceitos com os saberes da aprendizagem. Assim, em face disto, ocorre o choque com a cultura escolar onde discente sente-se deslocado, com dificuldade em dialogar com sua linguagem específica e em articular valores atitudinais que são valorizadas pela escola.

No que tange a indagação no campo do entendimento do material de referencial curricular dos Tempos de aprendizagem e saberes pedagógicos em Arte, nas perguntas: Como você ficou sabendo da proposta curricular da EJA II, implementada em 2014?; Como foi a sua receptividade ao conhecer a proposta dos tempos formativos?; A escola recebeu algum material de orientação didática pela SMED para trabalhar a nova proposta? Quando? Esse material foi utilizado por você? Apenas o professor que participou da construção conhece esse processo, porém no que diz respeito à implementação nas Escolas, destaca que o processo foi alijado. De acordo com os partíci-

os coordenadores se quer sabem explicar sobre o documento, manuseio e aplicação do mesmo.

Em face dos relatos dos docentes foi possível atender ao objetivo da nossa proposta pautada em diagnosticar: Qual o entendimento dos professores de Arte da EJA II sobre o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, bem como a articulação desse documento numa prática adequada nas classes da EJA II da RMES.

Ao indagarmos sobre os desafios enfrentados pelos docentes que atuam nas classes da EJA, pudemos identificar que os mesmos estariam relacionados a três ordens: a primeira: desconhecimento acerca do referencial curricular Tempos de Aprendizagem; a segunda: falta de entendimento do documento em sua integralidade de modo que operem na articulação do mesmo; a terceira: se relaciona com a dificuldade em planejar levando em consideração à realidade social e diversidade geracional dos sujeitos da EJA, pois pela própria especificidade de indivíduos jovens e adultos, que provêm muitas vezes os sustentos da família vem direto do trabalho para a escola. Considera-se que o cansaço do dia de labor exige um planejamento ativo, necessitando de recursos para viabilização de uma aula dinâmica e diferenciada.

Deste modo, referenda-se a necessidade da RMES oferecer a estes professores um ambiente e condições favoráveis à aprendizagem significativa a fim de que a prática docente ocorra no reconhecimento da EJA II como grupo homogêneo, entretanto, respaldados pela heterogeneidade, possibilidades e potencialidades.

Para tanto, pensar na Educação de Jovens e Adultos é compreender que a aprendizagem acontece de forma contínua, ao longo da vida, partindo da realidade social,

cultural e econômica dos sujeitos que integram essa modalidade, criando um sistema de ensino que valorize as especificidades da EJA para ofertar uma educação coerente às pessoas que não tiveram acesso à escola na idade regular.

Desse modo, os sujeitos curriculantes que são atores principais nesse processo formativo devem estar devidamente imbricados nessa formação contínua, a fim de que os processos educativos que demandam os estudantes jovens e adultos possam ser viabilizados seguindo a coerência quanto às especificidades presentes na diversidade que os compõe.

Todavia, a formação docente da EJA requer uma atenção especial, visto que as competências exigidas no cumprimento das atividades da docência para essa modalidade de ensino requerem um acesso a uma demanda de “saberes” variados para lidar com as situações diversificadas da profissão. Nasce assim, o nosso próximo eixo de análise, a formação docente e os saberes que compõem o exercício da profissão.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Consideramos que a Educação de Jovens e Adultos tem sido tema de discussões em estudos relacionados ao currículo e educação, de modo geral. Destaca-se que ao longo das últimas décadas, as políticas curriculares vêm resguardar os direitos dos homens e mulheres jovens e adultos.

Entretanto, o público da EJA, ao mesmo tempo em que se torna alvo de debates favoráveis no que diz respeito à equidade nos deveres e direitos políticos, educacionais e sociais, ainda apresenta-se de modo insuficiente no que tange a garantia do direito, ainda sendo marginalizada em sua trajetória.

Deste modo, o currículo atua com o papel importante, na prerrogativa de agregar

os valores necessários para uma vida com práticas curriculares que visem formar esses estudantes para um protagonismo, reconhecendo e valorando as múltiplas identidades que os compõe enquanto sujeitos.

Diante desses princípios provocativos que se consubstanciaram por meio desta pesquisa, chegamos há alguma ponderações, visto que o conhecimento aqui emerge e inquietações oriundas de sujeitos que se encontram em constante estado de construção, sendo estes inacabados. A realidade aqui expressada é provisória, porém construída a partir de experiências significativas revelando projeções e rupturas para o modo operante no que tange desde a compreensão das práticas curriculares que envolvem os sujeitos curriculantes que atuam na EJA na RMES. Todavia, salientamos que ainda percebemos que as propostas implementadas não movimentam novas possibilidades da garantia ao acesso e permanência dos educandos da EJA à escola.

Tais considerações emergem da necessidade em atuar no modo em operar as políticas implementadas, visto que as mesmas ainda não estão acessíveis a todos os sujeitos que compõe o espaço escolar, pois ao consideramos que Macedo (2011) assevera que os atos curriculares estão constituídos na multiplicidade dessas vozes que constituem esse espaço educativo.

Nesse sentido, buscamos descrever a estrutura e demandas pedagógicas emanadas no referencial curricular Tempos de Aprendizagem. Assim, tecemos as reflexões a partir de documentos orientadores do referencial.

Ao traçarmos os caminhos reflexivos que retratam os entrelaces do ensino da Arte na EJA, bem como as políticas curriculares que constituem tais categorias aqui analisadas, consideramos ratificar e sobrevelar a importância do ensino da Arte na educação,

destacando essa relevância na Educação de Jovens e Adultos.

Destarte, evidenciamos que as ações dialógicas formativas sobre o campo teórico aqui estudado; o currículo, a EJA e a Arte, faz-se de suma importância para o fortalecimento dos atos de currículos uma ação-reflexão-ação, com a finalidade de promover um movimento contínuo de autorreconhecimento dos docentes e de suas vozes como autores dos documentos curriculares.

Assim, este estudo buscou incluir e evidenciar as vozes dos sujeitos curriculantes através das reflexões colhidas via entrevistas acerca do entendimento desses docentes de Arte da EJA da RMES sobre o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem.

Partindo desse entendimento, evidencia-se com essa pesquisa que a formação para os docentes da EJA, deve ser requisito fundamental para que esses professores possam estar num constante processo de aproximação entre currículo, de modo que o acesso a esse conhecimento possa promover a compreensão e o diálogo necessários entre a política curricular e a prática pedagógica. Bem como a interação dos mesmos com a proposta se faz necessária, desde a sua concepção.

Embora a RMES seja promotora de ações formativas, no que tange a formação continuada para os/as professores/as de Arte, ainda apresenta-se de forma insuficiente às especificidades do professorado que compõem o cenário da EJA. Vale salientar que mesmo que os professores sintam-se distanciados do referencial curricular, são produtores de práticas e atos curriculares que buscam aproximar a realidade do aluno.

Por conseguinte, ressaltamos que a formação aproxima as práticas curriculares das concepções teóricas de educação de jovens e adultos pautada na politização do su-

jeito, de ações educativas que levam os sujeitos envolvidos no processo educativo no movimento de ação-reflexão, fortalecendo e empoderando educadores e educandos.

Portanto, ao findar esse estudo, recomendamos que as práticas curriculares devam estar fortalecidas através da formação contínua para os docentes da EJA. Assim, será possível articular as múltiplas vozes e saberes da experiência do docente. A escuta desse educador através do ato formativo, propicia a construção de sentidos, significados por meio da interação enquanto espaço de partilha de experiências curriculares e saberes docentes.

Finalizamos parafraseando Freire (1991, p. 143): “saio como quem fica”, desse modo, saímos com a compreensão da incompletude humana, com o desejo de ficar neste campo desse estudo, pois, este trabalho produz algumas respostas bem como tantas outras interrogações que ainda ficaram, despertando as inquietudes oriundas de pesquisadores que desejam empreitar investigações posteriores.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____, BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania, quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez. 2010.
- _____. **Os educandos e educadores: seus direitos e seus currículos**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Orgs. *Indagações sobre o Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília: MEC, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, POR: Edições 70, 2006.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartociclos: temas transversais**. Brasília, DF:

SEF – Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica, 2008a.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica, 2008b.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo: currículo conhecimento e cultura.** Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica, 2008c.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo: Currículo e desenvolvimento Humano.** Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica, 2008d.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica: Diretoria de concepções e orientações Curriculares para Educação Básica. 2008e.

_____. **Referências para formação de professores.** Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1999.

_____. **Educação para jovens e adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental.** São Paulo: Ação Educativa, 1998.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros em ação: alfabetização/ensino fundamental – 1ª à 4ª e 5ª à 8ª séries.** Brasília, DF: Secretaria do Ensino Fundamental, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1995.

_____. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos.** Brasília, DF: Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental. I Proposta Curricular para o Segundo Segmento.** São Paulo/Brasília, Ação Educativa/MEC. 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional: Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/1996.**

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Fundamental.** Brasília, 1998.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais; Ensino Médio.** SEF. Brasília: MEC, 1999.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte.** Brasília : MEC / SEF, 1998. 116 p.

_____. Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos – COEJA. **Proposta Curricular para o 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos.** Vol. 3. Arte. MEC/SEF, 2002. 132p.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.** Lei nº9.394/95, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.** Parecer nº 11 e Resolução nº 1/2000.

_____. **Referencial Curricular para o 2º segmento de EJA.** Brasília, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2012.

CANDA, Cilene Nascimento. Conscientização e ludicidade na educação de jovens e adultos: revendo caminhos teóricometodológicos. **Educação Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 10-24, jan./jun. 2012.

CARBONELL, Sonia. **Educação estética na EJA.** São Pulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação de**

- professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DI PIERRO, Maria Clara. Construção coletiva: as contribuições à educação de jovens e adultos. In: DI PIERRO, Maria Clara. **Políticas públicas de educação de jovens e adultos:** um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2005.
- FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do sistema de alfabetização Paulo Freire: “um ovo de colombo”. In: **Linhas críticas**. Brasília, DF, v.18, n. 37. SET./DEZ, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In:
- BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GOHN, Maria da Glória (Org). **Educação não formal no campo das Artes**. São Paulo: Cortez, 2015.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professor:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.
- MACEDO, Roberto S. **Atos de Currículo e autonomia pedagógica:** o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro, 2010.
- _____, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em Ato?** Ilhéus, BA: Editos, 2011.
- MONTEIRO, Aínda Maria; COSTA, Graça Santos; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFAB, 2016.
- PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: movimentos pela consolidação de direitos. **Reveja: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, v. 1, p. 68-84, ago. 2015.
- READ, Herbert. **A educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fonte, 2016.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. 2004. Disponível em: <www.portaldomec.gov.br>. Acessado em: 22 de jul. de 2004.
- _____. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: Secretaria de Ensino Fundamental Ação educativa, 1997.
- SALVADOR. **Diretrizes pedagógicas**. Salvador: SMED, 2004.
- _____. **Educação:** dever de todos - linhas de ação. Quadriênio 2001-2004. Documento Preliminar. Salvador: SMED, 2001.
- _____. **Educação de jovens e adultos:** convênio nº 94.302/2000. MEC/FNDE/PMS. Salvador: SMEC, 2000a.
- _____. **Escola, arte e alegria**. Documento Preliminar. Salvador: SMED, 2000b.
- _____. **PCN da Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: SMED, 2012.
- _____. **Marcos de aprendizagem:** PEB I e PEB II. Salvador: SMED, 2001a.
- _____. **Marcos de aprendizagem de artes**. Salvador: SMED, 2001b.
- _____. **Salvador cidade educadora**. Salvador: SMED, 2001c.
- SALVADOR. **Documento de referência curricular para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: 2014.
- SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Educação:** dever de todos - linhas de ação.

O referencial curricular “tempos de aprendizagem” sob o olhar dos docentes de arte da Rede Municipal de Ensino de Salvador-Bahia, GRE de Itapoã

Quadriênio 2001-2004. Documento Preliminar. Salvador: Fev. 2001.

_____. *Educação de jovens e adultos*: Convênio nº 94.302/2000. MEC/FNDE/PMS. Salvador: Gabinete da SMEC, 19 de outubro, 2000a.

_____. *Plano de trabalho - detalhamento*: formação continuada de professores - EJA. Salvador: 2000c.

_____. *Diretrizes pedagógicas*. Salvador: fev.2004a.

_____. *Plano estratégico*. Regional Orla. Salvador: 2004b.

_____. *Plano de ação*. Regional Orla. Salvador: 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: Por uma outra política educacional. São Paulo: Autores Associados, 1999.

Recebido em: 22/07/2020

Aprovado em: 22/08/2020

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN: 2595-6329

I – PROPOSTA EDITORIAL

A Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos é um periódico semestral, temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

Pretende publicar artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação de Jovens e Adultos e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural.

A revista aceita trabalhos originais que analisem, debatam assuntos e temas de interesse científico-cultural na área de educação e da EJA, dentro das seguintes modalidades:

- Artigos: discussões teóricas, análises de conceitos, resultados de pesquisa;
- Resenhas: revisão crítica de publicação recente;
- Relatos de experiência: descrição de experiências significativas;
- Resumo: de teses e dissertações recentes.

A Revista RIEJA está organizada em 3 seções, a saber:

- Temática
- Estudos
- Relatos

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a temática específica do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em fluxo contínuo. A seção Relatos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos, Programas e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros

números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor científico, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas. Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor científico, em comum acordo com o(s) autor(es).

As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor científico.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

II – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso.

Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Relatos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares).

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja> e para o endereço eletrônico do editor científico. O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome (s) do(s) autor(es), endereço residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.
2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, metodologia, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o título do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. Atenção: cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.
4. Sob o título Referências deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. Peter Norton: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão linguística para não linguistas. Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. O Globo, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. Lex: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. Fracasso escolar: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. Anais... Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações bibliográficas ou de site, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas estritamente necessárias, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os artigos devem ter, no máximo, 70 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 45 mil caracteres com espaços; as resenhas podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto. Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Administração:

Editora Geral: Tânia Regina Dantas

E-mail: drtaniadantas@gmail.com

Editora Científica: Tânia Regina Dantas

E-mail: drtaniadantas@gmail.com