

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E POLÍTICAS

Elisete Enir Bernardi Garcia

**A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SÃO
LEOPOLDO/RS, NA PERSPECTIVA DE SEUS SUJEITOS**

São Leopoldo-RS

2011

Elisete Enir Bernardi Garcia

**A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SÃO
LEOPOLDO/RS, NA PERSPECTIVA DE SEUS SUJEITOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS como requisito parcial para à obtenção do título de Doutora em educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Berenice Corsetti

São Leopoldo - RS

2011

G216p Garcia, Elisete Enir Bernardi.
A política da educação de jovens e adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos / por Elisete Enir Bernardi Garcia. – 2011.
302 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
“Orientação: Prof^a. Dr^a. Berenice Corsetti.”

1. Educação de adultos – São Leopoldo.
2. Alfabetização de adultos. 3. Educação e Estado.
I. Título.

CDU 374.3/.7(816.5)

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Fabiane Pacheco Martino - CRB 10/1256

Resumo

Esta pesquisa centrou-se na análise de como se constituiu a Educação de Jovens e Adultos - EJA, enquanto política de elevação de escolaridade no município de São Leopoldo-RS, vista pela perspectiva dos sujeitos imbricados em sua concretização. Foi desenvolvida considerando o período de 1996 a 2010, envolvendo a criação e implantação do Projeto “Aprender é Possível” – Projeto de Alfabetização e Pós-alfabetização do município de São Leopoldo-RS, datado de 1996, até a ampliação e consolidação da EJA enquanto modalidade de ensino nesse município. A pesquisa buscou focar o olhar nos sujeitos que vivenciam e experenciam o espaço-tempo dessa modalidade, dando-lhes voz, para desvelar o sujeito real que estuda e trabalha nessa área. Dessa forma, escutamos os educadores que trabalham na formação dos jovens e adultos, para compreender as diferentes concepções que formam o mundo escolar, e os estudantes, para entendê-los na diversidade e captar as suas necessidades e seus desejos em relação ao tempo-espaço escolar, ao trabalho, entre outras questões. No envolvimento com o *lócus* da pesquisa, buscamos ser coerentes com a opção pela metodologia qualitativa por estar alicerçada em um embasamento teórico dialético, o qual nos possibilitou compreender os sujeitos que vivem a política municipal de EJA do referido município, de maneira que fosse possível desvelar e interpretar o que estava sendo dito e, por sua vez, o “não dito”. Assim, a categoria da “contradição” alicerçou nosso trabalho. Utilizamos como ferramenta para a interpretação dos documentos utilizados a *análise de conteúdo*, baseada no referencial teórico de Bardin (1977). Essa escolha fundamenta-se por se situar numa abordagem crítica e por reconhecer a premissa do papel ativo do pesquisador na produção de conhecimento. Outro elemento metodológico relevante foi a opção pela abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, para compreender as políticas locais em relação às políticas nacionais e internacionais e a importância que assumem os atores nesse contexto. Sinalizamos que quando as práticas educativas de EJA incorporam no cotidiano escolar uma perspectiva de trabalho autocrativa, ou seja, o trabalho como produção de vida e não o trabalho subsumido ao “mercado de trabalho”, há maior probabilidade de contribuir na/para a existência cidadã, tanto do professor quanto dos estudantes. A investigação apresenta a possibilidade de que as políticas públicas locais de EJA constituam-se em políticas contínuas de Estado e contribuam para a consolidação da Educação Básica, na perspectiva de assumir a condição humanizadora da educação, que se concretiza ao longo da vida através da educação formal, não formal e informal. Dessa forma, as políticas públicas de EJA, exercidas pelo viés da gestão democrática e dos direitos humanos e sociais, têm nas práticas educativas o *lócus* para construção de possibilidades de uma formação humana e social, na perspectiva de superação da compreensão da formação escolar fragmentada. Os sujeitos inseridos nesse contexto e que fazem a EJA na sua cotidianidade estão em busca de um *ethos*, que possibilite uma educação inclusiva e apresente contrapontos à escola que exclui. Além disso, destacamos, pela pesquisa, que a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida pelo município de São Leopoldo apresenta-se, atualmente, como uma política de Estado de elevação de escolaridade do Ensino Fundamental, indicando, com isso, a possibilidade de que os Municípios exerçam um papel ativo nessa área, sem esquecermos, no entanto, a responsabilidade dos Estados e da União na garantia do direito à educação para todos e todas, em todas as idades.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas educacionais. Políticas municipais de EJA. Sujeitos da EJA.

Abstract

This research is focused on the analysis of how the Youth and Adult Education was constituted, as a policy of raising the educational level in the municipality of São Leopoldo, in the state of Rio Grande do Sul (RS), Brazil, viewed from the perspective of those intertwined in its implementation. The research was developed based on the period from 1996 to 2010, involving the creation and implementation of a project called "Learning is Possible" - Literacy and Post-literacy Project in São Leopoldo-RS, dated 1996, until the expansion and consolidation of Youth and Adult Education as a mode of education in the municipality. The research was focused on the subjects who experienced the space-time of this mode, giving voice to them, to reveal the real subject who studies and works in this area. Thus, we listened to educators who work in teaching young people and adults; to understand the different concepts that form the world of school, and we also listened to the students, to understand them in their diversity and to grasp their needs and desires in relation to time-space school, work, and other issues. Regarding the involvement with the locus of the research, we seek to be consistent with the choice of qualitative methodology since it is grounded theoretically and dialectically, which enabled us to understand the subjects who live the municipal policy of Youth and Adult Education of the municipality, so it was possible to reveal and interpret what was being said and, in turn, the "unsaid". Thus, the category of "contradiction" cemented our work. We used the content analysis, based on the theory of Bardin (1977) as a tool for interpreting the documents that were used. This choice is based on its critical approach and its recognition of the premise of the researcher's active role in knowledge production. Another relevant methodological element was the choice of the policy cycle approach, formulated by Stephen Ball and Richard Bowe, to understand local policies in relation to national and international policies and the importance of the actors in this context. We signaled that when the educational practices of Youth and Adult Education incorporate in the school routine a self-creative approach to work, i.e. work as a production of life, and not work subordinated to the "labor market" is more likely to contribute in/to the civic life of teachers and students. The research presents the possibility that local public policies of Youth and Adult Education may turn into perennial state policies that contribute to the strengthening of basic education, on the perspective of assuming the humanizing status of education, which is made up through life by formal, non-formal, and informal education. Thus, public policies of Youth and Adult Education, exerted by the bias of democratic governance and human and social rights, have on the educational practices the locus to build possibilities of a human and social education, from the perspective of overcoming the understanding of the required, regulated, and fragmented school education. The subjects within this context, who make the Youth and Adult Education in their daily lives, are in search of an ethos, which enables an inclusive education and provides counterpoints to the school that excludes. In addition, thanks to the research, we point out that the Youth and Adult Education developed by the municipality of São Leopoldo is nowadays a state policy of raising the educational level of primary education, indicating thereby the possibility that the municipalities may play an active role in this area, without forgetting, however, the Union's and state responsibility in ensuring the right to education for all, and at all ages.

Keywords: Youth and Adult Education. Educational policies. Municipal policies of Youth and Adult Education. Subjects of Youth and Adult Education.

Agradeço

À querida e amada orientadora, prof^a Berenice Corsetti, pela amizade, pelo apoio, pela constante disponibilidade, pelas orientações, pelas aprendizagens, pelos diálogos, pela confiança de que chegaríamos até aqui. Seu comprometimento com a educação, seu testemunho como docente e sua presença sempre atenta e carinhosa foram essenciais para esta caminhada.

Enfim, com a Professora Berenice e com a amiga Berê voltei a me (re)encantar pela educação e hoje me sinto motivada, ainda mais, para assumir uma postura de comprometimento com a transformação social.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, pela oportunidade de frequentar e concluir o Curso de Doutorado, e pela equipe de professores, pelas aulas, pelas aprendizagens, pelo carinho e pelo comprometimento com a educação.

À Capes, pela oportunidade de bolsa. Sem ela, não seria possível desenvolver esta investigação.

Aos professores da Banca de Qualificação: Simone Valdete dos Santos, Vera Peroni, Rute Baquero e Flavia Werle, pelas valiosas reflexões e sugestões, que ajudaram a direcionar a pesquisa.

Ao grupo de pesquisa da Linha I do PPG_EDU da Unisinos, especialmente à Márcia Cristina Furtado Ecoten, Guilherme Nieviski Limberger, Cristiano Enrique de Brum, Lenon Diero Rocha Faleiro, Josiane Jacques Moraes, Dilmar Kistemacher e Moises Waismann, pela valiosa parceria, pelas leituras, pela ajuda nos momentos mais difíceis desta jornada.

Ao grupo do Doutorado 2007/2010, do qual fiz parte, e, em especial, à nova amiga conquistada nessa turma, Ana Maria Metzger, que muito tem me ajudado para vencer os obstáculos desta caminhada, com indicação de leituras, com a escuta atenta sobre os dilemas provocados pelo processo de investigação, enfim, pela presença amiga em diferentes momentos.

À Smed, na Pessoa da Maria Luiza da Cunha Sedrez (Secretária de Educação, no período de desenvolvimento da pesquisa), que apoiou, incentivou e permitiu que utilizasse os documentos institucionais para desenvolver a pesquisa.

Aos colegas de trabalho que estiveram comigo nesta caminhada, que souberam me compreender e auxiliar nas dificuldades; em especial, à Equipe da EJA/Smed: Jaqueline Ritter, Melissa Wonghon, Miriam Dias, Maria Alice B. Rodrigues, e as diretoras Quênia R. Strasburg e Leocádia I. Schoffen pela convivência, pelas contribuições, pela amizade e tolerância nas horas difíceis desta caminhada

À amiga Carla Beuter, principalmente, pelos subsídios nas leituras sobre as gerações de direito, além da escuta e das contribuições para o conjunto da tese.

À amiga Maria do Carmo, pela correção deste texto e pelas sugestões.

Aos estudantes e professores, interlocutores desta pesquisa, pela confiança e pela oportunidade de aprender e conhecer um pouco de seus “mundos”. Suas alegrias, indagações, suas esperanças e desesperanças foram a inspiração desta pesquisa.

Aos meus pais, que, mesmo distantes, enviavam forças e energias positivas. Foram eles que me mostraram o quanto era necessário trabalhar e pesquisar nessa área.

E, por fim, mas não menos importante, a Gustavo Garcia, parceiro com o qual compartilho minha vida, meus medos e meus sonhos, e que muito me auxiliou nesta trajetória com suas palavras de estímulo e compreensão nas ausências, bem como pela ajuda em diferentes momentos desta pesquisa.

Aos que aqui foram lembrados e nomeados, bem como àqueles que porventura a memória, neste momento, não permitiu lembrar, mas que fizeram do meu sonho um pouco o seu e compartilharam comigo momentos de alegrias e desalentos. A todos, muito obrigada!

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Escolas Municipais selecionadas para análise da pesquisa “socioantropológica” | 32 |
| Gráfico 2: Estudantes da EJA de São Leopoldo-RS, por etapa, participantes da pesquisa “socioantropológica” | 32 |
| Gráfico 3: Evolução da oferta da EJA, na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo por totalidade das etapas | 139 |
| Gráfico 4: Matrículas da EJA na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, por etapas iniciais (Alfabetização e Pós-alfabetização) e etapas finais de 1996 a 2010 | 139 |
| Gráfico 5: Estudantes da EJA de São Leopoldo-RS, por Faixas Etárias | 160 |
| Gráfico 6: Motivos para Ingressar na EJA (alunos com 15 anos) | 165 |
| Gráfico 7: Gênero Masculino e Feminino dos Estudantes da EJA de São Leopoldo-RS | 170 |
| Gráfico 8: Estudantes da EMEF Álvaro Luis Nunes, por Gênero | 171 |
| Gráfico 9: Estudantes da EMEF Jorge Germano Sperb, por Gênero | 172 |
| Gráfico 10: Estudantes da EMEF João Carlos V. Hohendorff, por Gênero | 174 |
| Gráfico 11: Estudantes da EMEF Castro Alves, por Faixa Etária | 176 |
| Gráfico 12: Estudantes da EMEF Maria Edila, por Gênero | 177 |
| Gráfico 13: Estudantes da EMEF Paulo Couto, por Faixa Etária | 178 |
| Gráfico 14: Estudantes da EMEF Paulo Couto, por Gênero | 178 |
| Gráfico 15: Estado Civil dos Estudantes da EJA de São Leopoldo | 192 |
| Gráfico 16: Motivos que Impediram de Estudar | 195 |
| Gráfico 17: Retorno aos Estudos | 197 |
| Gráfico 18: Gosto pela Escola | 197 |
| Gráfico 19: O que não Gosta da Escola | 198 |
| Gráfico 20: Preferência pelo Tipo de Aula | 199 |
| Gráfico 21: Preferências por Temáticas | 199 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 22: Participação na Escola | 200 |
| Gráfico 23: Motivos para o Retorno aos Estudos | 201 |
| Gráfico 24: Alunos Transferidos Evadidos, Aprovados, Reprovados e Cancelados, 2005, EJA São Leopoldo | 205 |
| Gráfico 25: Alunos Transferidos, Evadidos, Aprovados, Reprovados e Cancelados, 2006, EJA São Leopoldo | 207 |
| Gráfico 26: Alunos Transferidos, Evadidos, Aprovados, Reprovados e Cancelados, 2007, EJA São Leopoldo | 207 |
| Gráfico 27: Alunos Transferidos, Evadidos, Aprovados, Reprovados e Cancelados, 2008, EJA São Leopoldo | 207 |
| Gráfico 28: Alunos da EJA Transferidos, Evadidos, Aprovados, Reprovados e Cancelados, 2006 - Representação de uma Escola Municipal de São Leopoldo | 209 |
| Gráfico 29: Tempo de Estudo na EJA | 209 |
| Gráfico 30: Se Interrompeu os Estudos na EJA | 210 |
| Gráfico 31: Motivos da Interrupção dos Estudos na EJA | 210 |
| Gráfico 32: Motivos de Infrequencia às Aulas | 211 |
| Gráfico 33: Situação de Trabalho dos Estudantes da EJA de São Leopoldo-RS em 2007 | 214 |
| Gráfico 34: Situação de quem Não Trabalha | 215 |
| Gráfico 35: Situação de quem Está Trabalhando | 216 |
| Gráfico 36: Renda dos Estudantes da EJA de São Leopoldo-RS | 218 |
| Gráfico 37: Renda Familiar | 219 |
| Gráfico 38: Profissão Sim ou Não | 221 |
| Gráfico 39: Ocupação versus Exigência do Mercado de Trabalho | 225 |
| Gráfico 40: Conhecimento Referente às Alternativas do Mundo do Trabalho | 229 |
| Gráfico 41: Conhecimento Referente ao Funcionamento das Cooperativas | 229 |
| Gráfico 42: Representação por Segmento do Ensino Fundamental | 236 |
| Gráfico 43: Representação dos Professores por Gênero | 237 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 44: Ano de Ingresso dos professores na EJA da Rede Municipal de São Leopoldo | 237 |
| Gráfico 45: Se Possui Cargo (forma de trabalho) na EJA | 238 |
| Gráfico 46: Se possuía experiência em EJA antes de ingressar na EJA de São Leopoldo-RS | 239 |
| Gráfico 47: Área Curricular de Atuação dos Professores | 240 |
| Gráfico 48: Se Coursou Magistério | 240 |
| Gráfico 49: Se Não Coursou Magistério, qual o Curso de Ensino Médio Realizado | 241 |
| Gráfico 50: Curso Superior em Licenciatura | 241 |
| Gráfico 51: Curso Concluído de Ensino Superior | 242 |
| Gráfico 52: Se Possui Especialização | 243 |
| Gráfico 53: Área de Pesquisa na qual Desenvolveu os Estudos de Especialização | 243 |
| Gráfico 54: Se Possui Mestrado | 244 |
| Gráfico 55: Área de Pesquisa na qual Desenvolveu os Estudos de Mestrado | 245 |
| Gráfico 56: Se Possui Doutorado | 245 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Taxa de Analfabetismo e Recursos para Alcançar a Meta de Alfabetização nos Países da América Latina e Caribe de 2000 a 2015 | 71 |
| Tabela 2: Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais, segundo os censos demográficos | 80 |
| Tabela 3: fatores de ponderação do FUNDEB | 104 |
| Tabela 4 e 5: Atendimento da EJA da Rede Municipal de São Leopoldo | 138 |
| Tabela 6: Faixa Etária versus Gênero | 168 |
| Tabela 7: Faixa Etária versus Escolas Municipais de São Leopoldo-RS | 169 |
| Tabela 8: Faixa Etária versus Etapa Frequentada | 169 |
| Tabela 9: Gênero versus Etapa Frequentada | 170 |
| Tabela 10: Comparativo das Unidades Escolares versus Gênero | 171 |
| Tabela 11: Estudantes da EMEF Álvaro Luis Nunes, por Gênero versus Idade | 172 |
| Tabela 12: Estudantes da EMEF Álvaro Luis Nunes, por Gênero versus Etapa | 172 |
| Tabela 13: Estudantes da EMEF Jorge Germano Sperb, por Gênero versus Idade | 173 |
| Tabela 14: Estudantes da EMEF Jorge Germano Sperb, por Gênero versus Etapa | 173 |
| Tabela 15: Estudantes da EMEF Jorge Germano Sperb, por Idade versus Etapa | 174 |
| Tabela 16: Estudantes da EMEF João Carlos V. Hohendorff, por Gênero versus Idade | 175 |
| Tabela 17: Estudantes da EMEF João Carlos V. Hohendorff, por Gênero versus Etapa | 175 |
| Tabela 18: Estudantes da EMEF Castro Alves por Gênero versus Faixa Etária | 176 |
| Tabela 19: Estudantes da EMEF Castro Alves por Gênero versus Etapa | 176 |
| Tabela 20: Estudantes da EMEF Maria Edila, por Gênero versus Faixa Etária | 177 |
| Tabela 21: Estudantes da EMEF Maria Edila, por Gênero versus Etapa | 177 |
| Tabela 22: Estudantes da EMEF Paulo Couto, por Gênero versus Faixa Etária | 179 |
| Tabela 23: Estudantes da EMEF Paulo Couto, por Faixa Etária versus Etapa | 179 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 24: Estudantes da EMEF Paulo Couto, por Gênero versus Etapa | 180 |
| Tabela 25: Variação entre Oferta e Demanda para Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA | 181 |
| Tabela 26: Comparação de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2007 e 2008 | 183 |
| Tabela 27: Variação das Matrículas da Educação Básica EJA anos 2008/2009, Dados Nacionais e Regionais | 183 |
| Tabela 28: Comparação de Matrículas na EJA - Ensino Fundamental (Urbano) por Localização, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2008 e 2009 | 184 |
| Tabela 29: Idade versus Motivos para Residir em São Leopoldo | 191 |
| Tabela 30: Cruzamento por Gênero versus com ou sem Filho(s) | 193 |
| Tabela 31: Faixa Etária versus se Interrompeu ou Não os Estudos e/ou se Nunca Estudou | 194 |
| Tabela 32: Situação de Trabalho versus Gênero | 214 |
| Tabela 33: Situação de Trabalho versus Faixa Etária | 214 |
| Tabela 34: Situação de quem Não Trabalha versus Gênero | 215 |
| Tabela 35: Situação de quem Está Trabalhando - Tipo de Trabalho versus Faixa Etária | 216 |
| Tabela 36: Situação de quem Está Trabalhando - Tipo de Trabalho versus Gênero | 217 |
| Tabela 37: Renda dos Estudantes da EJA de São Leopoldo versus Faixa Etária | 218 |
| Tabela 38: Renda dos Estudantes da EJA de São Leopoldo versus Gênero | 219 |
| Tabela 39: Renda Familiar versus Gênero | 220 |
| Tabela 40: Faixa Etária versus Ocupação Profissional | 222 |
| Tabela 41: Ocupação Profissional versus Gênero | 222 |
| Tabela 42: Representação de um bom trabalho | 225 |
| Tabela 43: Número de Professores na Educação de Jovens e Adultos por Escolaridade , segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009 | 246 |
| Tabela 44: Nº de Professores na Educação de Jovens e Adultos com Formação Superior, Licenciados e Não Licenciados , segundo a Região Geográfica e UF, em 2009 | 247 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Revisão da literatura - Descritor políticas públicas (dissertações e teses) | 20 |
| Quadro 2: Revisão da literatura - Descritor “sujeitos da EJA” (dissertações) | 22 |
| Quadro 3: Mapeamento do atendimento da EJA em São Leopoldo/RS de 1996 a 2010 | 141 |
| Quadro 4: Escolas da Rede Municipal de Ensino, com Endereço e Turnos de Funcionamento da EJA | 144 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|---|-----|
| Fotografia 1: Escola Municipal João Carlos V. Hohendorff no Desfile de Sete de Setembro | 135 |
| Fotografia 2: Grupo temático na escola | 152 |
| Fotografia 3: Grupo temático na escola | 152 |

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDBEN ou LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação brasileiro

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PIDESC - Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SMED - Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo/RS

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - United States Agency for International Development

Sumário

| | |
|--|-----|
| Introdução | 17 |
| Revisão da literatura: | 20 |
| O problema, questões norteadoras e os objetivos da pesquisa..... | 26 |
| Delineando o caminho da pesquisa..... | 27 |
| Inventário | 33 |
| A abordagem do ciclo de políticas..... | 35 |
| Organização do trabalho: | 40 |
| | |
| CAPÍTULO I..... | 42 |
| 1. Contextualização: um breve histórico do direito à Educação de Jovens e Adultos no que tange às políticas educacionais contemporâneas no Brasil..... | 42 |
| 1.1 Marcos políticos educacionais no âmbito internacional | 58 |
| 1.2 As metas: suas brechas (contradições) e os recursos que faltam | 66 |
| 1.3. O contexto do processo de municipalização da EJA | 73 |
| | |
| CAPÍTULO II | 88 |
| 2. O direito à educação: uma perspectiva internacional e nacional de “proteção” | 88 |
| 2.1 Limites da ampliação do direito à educação | 102 |
| 2. 2 Exclusão e educação: que relações existem? | 105 |
| 2.3 Contribuições de Anísio Teixeira ao direito à educação..... | 122 |
| 2.4 Notas sobre as políticas educacionais | 125 |
| | |
| CAPÍTULO III..... | 132 |
| 3. A Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo/RS..... | 132 |
| 3.1 O contexto da produção do texto, da produção da política e contexto da prática da política de EJA do Município de São Leopoldo/RS | 132 |
| 3.2. Movimentos da gestão de EJA em São Leopoldo: construção da política a partir da escuta dos sujeitos..... | 145 |
| | |
| CAPÍTULO IV..... | 159 |
| 4. Prática Educativa: a escuta dos estudantes no contexto da política pública municipal de EJA | 159 |
| 4.1 Perspectiva geracional e de gênero | 159 |
| 4.2 Na perspectiva da escola | 171 |
| 4.2.1 Escola Álvaro:..... | 171 |
| 4.2.2 Escola Jorge Germano | 172 |
| 4.2.3 João Carlos V. Hohendorff: | 174 |
| 4.2.4 Escola Castro Alves:..... | 175 |
| 4.2.5 Escola Maria Edila:..... | 177 |
| 4.2.6 Escola Paulo Couto:..... | 178 |
| 4.3 Perspectiva do local de nascimento | 188 |
| 4. 4 Perspectiva da escolaridade | 193 |
| 4. 5 Perspectiva do mundo do trabalho | 211 |
| 4. 6 Elementos de síntese | 230 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO V | 235 |
| 5. Como os professores olham e vivem a “política” de EJA de São Leopoldo, e como essa “política” contempla os professores..... | 235 |
| 5.1 Primeira parte: Análise do perfil dos professores | 236 |
| 5.2 Segunda parte: análise das falas..... | 253 |
| 5.3 Elementos de síntese: | 271 |
| Síntese Final..... | 276 |
| Referências..... | 280 |
| Anexos | 296 |
| Termo de Consentimento Institucional | 296 |
| Termo de Consentimento Informado | 297 |
| Roteiro de entrevista Pesquisa “socioantropológica” | 298 |

Introdução

Pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA¹ justifica-se a partir das ausências e presenças das políticas educacionais voltadas para as pessoas que não tiveram acesso à escola na “época adequada” ou não conseguiram concluir o Ensino Fundamental, por questões adversas a sua vontade, ou não, que marcam as trajetórias de escolarização de muitos brasileiros.

Historicamente, o Estado, apesar de algumas medidas paliativas, ausentou-se e desobrigou-se da criação de políticas públicas voltadas para a alfabetização e elevação de escolaridade para pessoas que não tiveram acesso à escola na “época adequada” ou que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental. Em contrapartida, os trabalhadores, os movimentos sociais assumiram o lugar do Estado, criando alternativas, principalmente de alfabetização, para essa população.

A temática está inserida no contexto local, nacional e internacional. A visibilidade das políticas voltada para essa área passou a ocorrer, em termos mundiais, a partir da Declaração dos Direitos Humanos (1948), das Conferências Mundiais de Educação para Todos (1990 e 2000), das Conferências Internacionais - CONFINTEAS – principalmente, com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos (1997) e Declaração de Belém (2009). Em termos nacionais, com a Constituição Federal (1988), com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 (1996) e do Plano Nacional de Educação (2001). Poderíamos destacar que, em termos locais, referindo-se a São Leopoldo, município em estudo nesta pesquisa, um dos marcos legais foi a criação do Projeto de Alfabetização “Aprender é Possível” (1996) e a aprovação do Regimento parcial para a EJA, incluindo a ampliação para o segundo segmento do Ensino Fundamental (2000).

Ferraro (1991), ao realizar o estudo sobre o analfabetismo no Rio Grande do Sul, destaca que o analfabetismo constitui uma questão central na política educacional, pois a alfabetização é condição necessária, embora não suficiente, para a sobrevivência. O analfabetismo é uma dentre as diversas expressões de uma realidade social injusta (p.03; 10).

O autor questiona ainda, por ocasião desse estudo, porque muitos municípios, mesmo do Rio Grande do Sul, considerado um dos Estados com maior índice de alfabetização, não atingem 100% de alfabetização em todas as faixas etárias. Adverte que, enquanto durar a situação de

¹Nos documentos internacionais, utiliza-se a terminologia Educação de Pessoas Jovens e Adultas para se referir à EJA. Em relação ao tratamento da alfabetização, é utilizada a terminologia AJA – Alfabetização de Jovens e Adultos. No entanto, no contexto deste estudo, será utilizada a terminologia Educação de Jovens e Adultos – EJA.

analfabetismo, a alfabetização para todos deveria constituir-se como meta da administração local (Ferraro, 1991).

Desta forma, nosso ponto de partida é conceber a educação como direito humano, e isso implica o entendimento de que, na história brasileira, diferentes grupos sociais tiveram o direito à educação escolar negado ou desigualmente usufruído. Na EJA, muito se avançou com a ajuda da organização da sociedade civil. Nesse sentido, a diversidade de saberes historicamente produzidos por esses grupos compõe, hoje, parte relevante do capital social do povo brasileiro.

Vale destacar que, apesar de as políticas educacionais estarem sinalizando importantes avanços na consolidação do direito à educação básica e na modalidade EJA, mais de 60 anos passaram-se da Declaração dos Direitos Humanos e a educação escolar ainda não se efetivou como um direito universal para todas as idades. As políticas educacionais ainda não deram conta de reverter o quadro de descontinuidades e o caráter compensatório da EJA no Brasil. É importante considerar que vivemos um processo contraditório, provocado pelos desencontros das políticas governamentais em prol da elevação de escolaridade. Nesse sentido, um dos desafios é a inclusão dos jovens, principalmente os de 15 a 18 anos, pois, mesmo tendo o acesso garantido na lei, esses jovens não são bem-vindos na EJA, por serem considerados jovens demais e imaturos. E, por sua vez, a escola de Ensino Fundamental sequencial, caracterizada por muito tempo como Ensino Fundamental “regular”, não os aceita também, pois estão fora da idade ideal - são grandes demais, ou apresentam comportamentos que as crianças não podem compartilhar.

Assim, o desafio da EJA dá-se não só na garantia do acesso, mas no reconhecimento dos sonhos, desejos e necessidades das diferentes faixas etárias que buscam uma educação que as considere na sua integridade.

Desenvolvemos esta pesquisa impulsionadas pelo desafio de compreender a Educação de Jovens e Adultos por dentro do processo, com suas contradições e tensões. Para tanto, foi necessário refletir sobre a experiência vivida, bem como fazer o “estranhamento do familiar”², pois a EJA traduz parte da minha profissão e da minha militância, uma vez que atuo nessa área há aproximadamente 15 anos de minha vida - quase todos experienciados na educação pública (gestão municipal) da EJA. Não dá para negar que a experiência subjetiva de pesquisadora, o sentido e o

² Velho, Gilberto. Observando o familiar. In: A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

significado que esse tema tem em relação à minha trajetória de vida profissional estão estreitamente entrelaçados³.

Minha relação mais próxima com a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo dá-se a partir de 1994, quando sou convidada/transferida para trabalhar na supervisão das escolas. No ano seguinte, elaborei uma proposta da alfabetização e pós-alfabetização de Jovens e Adultos a ser aplicada nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo. Essa proposta (Aprender é Possível) foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação – CEED e, posteriormente, em 2000, foi ampliada para a conclusão do Ensino Fundamental.

Assim, nesta pesquisa, falo de um “lugar” que fez parte da minha constituição profissional. Nele vivi e embalei utopias que, porventura, ainda me movem. Mas também, nesse percurso, vivi e experienciei momentos de tensão e desencantos que, de uma certa forma, impulsionaram-me a investigar no campo das políticas educacionais. No entanto, asseguramo-nos na delimitação da pesquisa, nos instrumentos metodológicos, nos muitos olhares dos interlocutores para não comprometer a análise científica ao desenvolver esta pesquisa.

Buscamos, com esta investigação, aproximar-nos do movimento do real, tendo consciência de que não tratamos da “última verdade”, mas, sim, buscamos um conhecimento mais aproximado da vida real dos sujeitos que fizeram e fazem a EJA acontecer, com as contradições e tensões desse processo. Toda história esconde facetas que não foram ou não será possível que sejam reveladas, por isso a escrita desta pesquisa dará conta de apenas uma parte dessa compreensão, sendo possível retomar, alterar e acrescentar, dependendo sempre do olhar de quem ler e interagir com esse momento histórico. Consideramos que existe sempre a necessidade de retomarmos o que está sendo visto, para nos aproximarmos cada vez mais do contexto real e, dialogicamente, dialeticamente, superarmos conceituações e avançarmos para novas.

Ao pesquisarmos sobre a EJA, devemos levar em consideração a afirmação de Beisiegel (1997) de que, durante muito tempo ainda, as miseráveis condições de vida de amplos setores das classes populares e as condições de funcionamento do próprio sistema de ensino do país continuarão a produzir elevados contingentes de jovens analfabetos. O sistema escolar não pode ignorá-los (p. 31), e nós acrescentaríamos que a pesquisa na área de políticas educacionais não pode

³ Em função dessa aproximação, em alguns momentos, a história experienciada e vivida por mim irá se juntar à visão dos meus interlocutores, uma vez que, como já mencionado, sou e fui gestora da própria política em estudo neste trabalho. Ao escrever este texto, fazê-lo-ei ora como pesquisadora e ora como interlocutora; por isso, ora usarei “eu” e ora “nós”. Esclarecemos, também, que para não sobrecarregar e truncar a leitura ao leitor e ou leitora, usaremos o gênero masculino sem ressaltar o feminino, mesmo sabendo que os profissionais da educação são compostos, na maioria, por pessoas do sexo feminino e mereceriam ser destacados em cada menção. No entanto, desejo que as leitoras, alunas, educadoras, mulheres sintam-se incluídas e contempladas neste texto.

deixar de estudar os processos de “inclusão excludente” vivido pelas pessoas jovens e adultas que necessitam ou desejam se alfabetizar ou concluir a Educação Básica.

Revisão da literatura:

Para justificar a relevância da pesquisa, destacamos a análise realizada através da revisão da literatura que foi realizada no banco de dados da CAPES⁴, que disponibiliza dissertações e teses do período de 1987 a 2009, das universidades brasileiras. A estratégia de busca contou primeiramente com os descritores “políticas públicas na educação de jovens e adultos” e “sujeitos da EJA”. Mas como o resultado da pesquisa foi muito baixo, realizamos uma busca pelo descritor “Educação de Jovens e Adultos”. Como resultado dessa pesquisa, obtivemos 114 trabalhos, dos quais lemos todos os resumos para identificar os trabalhos que teriam como tema central a relação com o estudo das políticas públicas e os sujeitos da EJA.

Nesse sentido, encontramos sobre políticas públicas 5 dissertações e 3 teses. Em relação aos sujeitos, consideramos trabalhos que abordassem pesquisas sobre o perfil dos alunos e identidade da EJA. Encontramos 4 trabalhos de Mestrado e nenhum de Doutorado. Esses trabalhos podem ser consultados abaixo, acompanhados de uma breve explicação:

Quadro 1: Revisão da literatura - Descritor políticas públicas (dissertações e teses)

| POLÍTICAS PÚBLICAS (DISSERTAÇÕES): | | |
|---|--|---|
| Políticas públicas de EJA nas escolas estaduais de São Paulo: avanços e desafios à sua consolidação | Autora: Rose M. C. Furlan Universidade - cidade de São Paulo (1/08/07) | O objetivo geral proposto foi conhecer as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando sua concretização nas escolas públicas estaduais (SP) para verificar em que medida se estabelece a abrangência e a contribuição dessa modalidade de ensino no processo de escolarização básica dessa população. |
| A Política de participação na Educação de Jovens e Adultos no município de Belém (1997 - 2004) | Autor: José C. F. Araújo Universidade Federal do Pará (01/12/06) | Este trabalho analisa a política de participação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto de desenvolvimento capitalista brasileiro, focalizando os programas e as experiências implementadas no município de Belém, Estado do Pará, durante o período de 1997 a 2004. |

⁴ As pesquisas podem ser consultadas no site: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do.consultas> realizadas em novembro de 2009 e outubro de 2010.

| | | |
|--|---|--|
| Políticas públicas e vínculos privados: uma análise do novo padrão de ação estatal na Educação de Jovens e Adultos em Araraquara | Autora: Carla A. Barreto Universidade Federal de São Carlos (01/07/07) | A dissertação buscou analisar a política educacional implementada para a superação do analfabetismo, na Educação Básica, em sua modalidade de atendimento a jovens e adultos, a partir da década de 1990. Como base empírica, o estudo optou pelas ações desenvolvidas no município de Araraquara no período de 2001 a 2006, destacando a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e uma entidade filantrópica. |
| Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa: Período de 1990 a 2004 | Autora: Edicleia Aparecida A. dos Santos Univers. Est. de Ponta Grossa (01/03/08) | A dissertação buscou conhecer a visão que os Secretários Municipais de Educação, de 1990 a 2004, tinham sobre o trabalho desenvolvido pela EJA em Ponta Grossa. A justificativa desse trabalho refere-se ao fato de considerar que, no município, a Educação de Jovens e Adultos não tem se constituído, historicamente, num objeto de estudo da produção docente, e que há poucas referências teóricas voltadas a essa modalidade de ensino. |
| Avaliação de uma experiência diferenciada de Educação de Jovens e Adultos | Autora: Edinalda Guedes PUC de São Paulo (1/11/08) | A pesquisa teve como objetivo avaliar a experiência diferenciada de uma escola de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Campinas. A motivação pelo trabalho surgiu da necessidade de refletir e avaliar a estrutura modular aplicada à EJA, implantada há mais de dez anos, precisamente em 1996. No início, como um projeto a título de experiência aprovado pelo governo municipal, enquanto proposta alternativa diante de uma situação de repetência e exclusão escolares a que estão submetidos jovens e adultos ao longo da história da educação brasileira. |

POLÍTICAS PÚBLICAS (TESES):

| | | |
|---|---|--|
| Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no ABC paulista: conquista de direitos e ampliação da esfera pública | Autora: Marli Pinto Ancassuerd Universidade de São Paulo – Educação (1/05/09) | Este trabalho teve como foco o estudo de programas, projetos e ações concebidos e implementados, nos últimos anos, pelos governos locais dos municípios que compõem o ABC Paulista, em parcerias com a sociedade civil. As políticas analisadas foram desenvolvidas pelas administrações municipais no período 1987-2003, quando foi possível ver o surgimento e a coexistência de duas gerações de políticas: a primeira baseada na ideia de um estado de bem-estar social, e a segunda ancorada no princípio da participação social, objetivando a ampliação das esferas públicas, local e regional. |
| As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Porto Alegre | Autora: Anezia Viero UFRGS (01/04/08) | Este trabalho aborda os aspectos ideológicos e contraditórios das práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Porto Alegre e insere-se no conjunto de pesquisas que trata da educação dos trabalhadores. |

| | | |
|---|---|---|
| Educação de Jovens e Adultos: Direito, Concepções e Sentidos. | Autora: Jane Paiva Universidade Federal Fluminense (01/11/05) | A pesquisa investigou os modos/como as propostas de atendimento de seis entidades — públicas, não governamentais, de movimento social e do Sistema S — têm enunciado as formulações na área e realizado práticas, visando a compreendê-las na história política nacional e internacional da Educação de Jovens e Adultos, e as conexões, sentidos, nexos, articulações e imbricamentos que se produzem entre elas, para além dos limites das entidades. |
|---|---|---|

Quadro 2: Revisão da literatura - Descritor “sujeitos da EJA” (dissertações)

| SUJEITOS DA EJA (DISSERTAÇÕES): | | |
|--|--|---|
| Voltar À Escola: O Perfil Social e as Expectativas de Alunos da Educação de Jovens e Adultos | Autora: Rita de Cássia Carraro Guimarães Universidade Metodista de São Paulo (1/03/09) | Este trabalho objetivou apresentar uma pesquisa empírica sobre a trajetória escolar de 88 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental II (5 a 8 série) e do Ensino Médio, realizada em uma escola da periferia da cidade de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo, mostrando as relações existentes entre o fracasso e o sucesso que a volta à escola pode propiciar, assim como a análise dos ascendentes e descendentes em relação à escolarização e à escolha profissional. |
| A Escola Municipal Flor do Cerrado: uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia | Autora: Dinora de C. Gomes Universidade Católica de Goiás (01/09/06) | O tema deste trabalho inscreve-se na discussão da educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Teve como objetivo entender como vêm se dando as relações entre a proposta de Educação de Jovens e Adultos da RME de Goiânia e o Projeto Político-Pedagógico proposto pelas escolas dessa rede. Traz como tema central A Escola Municipal Flor do Cerrado: uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia. |
| Juventude na Educação de Jovens e Adultos: novos sujeitos num velho cenário | Autora: Idalina S.Mascarenha Borghi Universidade Federal da Bahia (01/04/09) | A pesquisa é um estudo com jovens entre 15 e 24 anos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública da cidade de Salvador. Tratou de compreender os significados produzidos pelos jovens da EJA em relação à sua trajetória escolar e a repercussão desses para a configuração de propostas pedagógicas coerentes com as demandas do público jovem da EJA. |
| Migração, escolarização e os alunos de Educação de Jovens e Adultos | Autora: Dayse Aline Moreira PUC de São Paulo (01/10/07) | O trabalho teve por finalidade realizar um perfil dos alunos que estão frequentando a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), confrontando as características daqueles que estão matriculados na série inicial e na final do ciclo II do Ensino Fundamental (5 e 8 séries). A pesquisa foi realizada em 2006 em uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de São Paulo, localizada em uma região periférica, às margens da rodovia Anhanguera. Partiu-se da |

| | | |
|--|--|---|
| | | hipótese de que existem tanto permanências quanto mudanças no perfil do aluno que está frequentando a EJA, comparado com o perfil do aluno que frequentou o supletivo no passado. |
|--|--|---|

No que diz respeito à temática da *escolarização de jovens e Adultos em relação ao poder local*, conforme pesquisa⁵ realizada e organizada pela Ação Educativa, constata-se que as políticas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas no âmbito municipal não contam, ainda, com um mapeamento que permita caracterizá-las, seja do ponto de vista dos seus processos de institucionalização, seja no que se refere aos modelos pedagógicos construídos pelos diferentes programas de educação de jovens e adultos existentes, bem como em relação à natureza da participação dos jovens e adultos na concepção e implementação das políticas a eles direcionadas.

Segundo Giovanetti (27º reunião – ANPED), a pesquisa acima mencionada integra um esforço nacional de conhecer as políticas municipais de EJA, levantando elementos para a construção de novas bases de dados que subsidiem tanto o avanço do conhecimento na área das políticas para a juventude de maneira geral, e especificamente de EJA, quanto a formulação de políticas adequadas à concepção de educação para o público jovem e adulto como direito social já reconhecido, mas ainda não efetivamente assegurado.

No tocante à escolarização de Jovens e Adultos em São Leopoldo, inexistem pesquisas, pelo menos é o que consta nos bancos de dados da Pós-Graduação do país. No entanto, sobre políticas públicas da rede municipal de São Leopoldo, foram localizadas duas dissertações, conforme apresentamos abaixo. Mesmo não incorporando a discussão da EJA local, trazem elementos para pensar as políticas educacionais pelo viés da gestão democrática em São Leopoldo:

SCHOFFEN, Leocádia Inês. *Historicizando a (des)construção da gestão democrática em São Leopoldo: um olhar sobre o papel do CEPROL – Sindicato, do executivo municipal e das direções de escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS (2006).

FUHRMANN, Lucrecia Raquel. *A participação no processo de municipalização da educação em São Leopoldo: do real ao possível e viável*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio

⁵A pesquisa intitulada Juventude, Escolarização e Poder Local teve como objetivo investigar as políticas públicas desenvolvidas no âmbito municipal nas áreas de juventude e educação de jovens e adultos. Foi realizada por grupos de pesquisadores dos seguintes Estados: Paraíba, Pernambuco, Goiás, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Essa pesquisa contou com a parceria da organização não governamental Ação Educativa, o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro - FaE/UFGM (GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas /n.18 – ANPED - Juventude, Escolarização e Poder Local: Região Metropolitana de Belo Horizonte).

O levantamento realizado sinaliza para um direcionamento nas pesquisas na forma de estudos de caso, e as pesquisas, nas áreas em questão, apresentam-se, ainda, de forma marginalizada e centralizada em duas regiões do país (São Paulo e Minas Gerais). Verifica-se que existem necessidades de uma produção maior, principalmente em nível de doutorado, na área das políticas públicas e na relação com os sujeitos da EJA.

Outro importante estudo, nessa área, foi o levantamento realizado pelo grupo de pesquisa coordenado por Leôncio Soares, da Universidade de Minas Gerais, que realizou uma retrospectiva sobre a produção do GT Educação de Jovens e Adultos 1998 -2008, que foi apresentado no GT 18 da ANPED de 2008, por Leôncio Soares. Olhamos para suas considerações com especial atenção para nosso recorte temático, que são sujeitos da EJA e políticas públicas.

Da sistematização dos 130 trabalhos apresentados, no período indicado, destacamos a categorização *políticas públicas*, com 22 trabalhos, e *sujeitos da EJA*, com 13 trabalhos. Na distribuição, por ano, da temática sobre “políticas públicas”, podemos verificar a concentração dos trabalhos em torno dos anos de 2004 a 2006 e a queda nos dois últimos anos. Destaca-se que, entre os 22 trabalhos, apenas um trabalho era do Rio Grande do Sul.

A distribuição da temática “sujeitos da EJA” por ano evidenciou que a referida temática é recente, além de apresentar pouca produção na área. Destaca-se que nenhum trabalho foi apresentado pelas Universidades do Rio Grande do Sul nessa temática.

Anterior a isso, tivemos o Estado da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que foi coordenada por Sergio Haddad (2000) e percorreu um período de 12 anos (1986 a 1998). A pesquisa demonstrou, em relação à distribuição da produção acadêmica no tempo, que foram defendidas 222 teses e dissertações acadêmicas. Havia, nesse período estudado, claro predomínio das dissertações de mestrado, que constituíam 91% da produção, enquanto as teses de doutoramento representavam apenas 9% do total. Essa produção estava concentrada na Região Centro-sul do país⁶.

Os trabalhos analisados foram agrupados nos temas: professor, aluno, concepções e práticas, políticas públicas e educação popular. Dentre as conclusões apresentadas pela pesquisa, pode-se destacar a conclusão de Haddad de que

⁶ Particularmente na Região Sudeste, com destaque para os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, que, juntos, respondem por 59% do total nacional.

mesmo a EJA estando cada vez mais próxima das instituições oficiais de ensino e das reflexões sobre escolarização, não a isola ou não parece poder isolar do debate mais amplo que ainda permanece vivo nos movimentos populares sobre a necessidade de se pensar numa educação que ultrapasse os objetivos utilitaristas de certificação e abra-se para uma perspectiva de conquista de direitos (HADDAD, 2000, p.33).

Haddad (2000) sinaliza que, no período pesquisado, prevalecem pesquisas sobre agentes, concepções, práticas e metodologias de ensino. No entanto, essas pesquisas ainda não têm produzido resultados consistentes para a elaboração de metodologias de ensino mais eficazes (p.12). Outro ponto que destaca é a presença de um olhar homogeneizador do educando “aluno” ou “trabalhador”, e afirma que “começam a aparecer estudos que tratam da construção de identidades singulares (geracionais, de gênero, étnicas, culturais) ou que abordam a dimensão da subjetividade dos educandos”. Ressalta, ainda, que

o conjunto de pesquisas que concentram suas discussões na relação escola/trabalho sob a ótica dos alunos revela muitas contradições sobre o papel da educação no mundo do trabalho. Esse fato nos parece indicar a necessidade de aprofundamento maior dos princípios que norteiam ambas as práticas – a educação e o trabalho –, a fim de compreender a intersecção necessária de ambas nessa modalidade de ensino (p. 14).

Destaca-se que a produção do período, em torno das políticas públicas, aproximou-se dos 20%. Esses estudos compreenderam os subtemas como história da EJA, políticas públicas recentes, projetos de alfabetização, CES, organização do ensino regular noturno, políticas municipais (HADDAD, 2000, p.13).

O mesmo autor (2000) sinaliza que as pesquisas revelaram que existe, na visão de alunos e professores, necessidade de aproximar a escolarização à realidade concreta do mundo do trabalho, não no sentido de antecipar propostas profissionalizantes, mas no de contemplar no currículo o cotidiano das práticas de trabalho e emprego a que é submetida a maioria dos alunos que frequenta classes de EJA (p. 15).

Nossa intenção, ao estudar o “estado da arte”, não é fazer uma retomada de todas as conclusões dessa pesquisa, mas apenas sinalizar sua importância na revisão da literatura e contextualizar nossa perspectiva de pesquisa.

Pela revisão de literatura, aqui apresentada, sinaliza-se a necessidade de desenvolver pesquisas na perspectiva das políticas públicas recentes e locais, bem como a importância de investigar pelo viés dos sujeitos da EJA na sua diversidade (aspectos geracionais, gênero, étnica e de trabalho), em que se insere nossa pesquisa.

O problema, questões norteadoras e os objetivos da pesquisa

Nossa pesquisa está imersa na problemática central, que está assim definida: como se constituiu a Educação de Jovens e Adultos, enquanto política de elevação de escolaridade no município de São Leopoldo-RS, vista pela perspectiva dos sujeitos imbricados em sua concretização?

Esta pesquisa foi desenvolvida considerando o período de 1996 a 2010, envolvendo a criação e implantação do projeto “Aprender é Possível” – Projeto de Alfabetização e Pós-alfabetização do município de São Leopoldo-RS, datado de 1996, até a ampliação e consolidação da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino nesse município.

Apresentamos, a seguir, as possibilidades colocadas por nossa tese:

a) Postulamos que as políticas públicas locais de EJA, desenvolvidas e concebidas via perspectiva dos direitos humanos e sociais, constituem-se em políticas contínuas de Estado e contribuem para a consolidação da Educação Básica, na perspectiva de assumir a condição humanizadora da educação, que se concretiza ao longo da vida através da educação formal, não formal e informal;

b) Postulamos que as políticas públicas de EJA, exercidas pelo viés da gestão democrática e dos direitos humanos e sociais, têm nas práticas educativas o lócus para construção de possibilidades de uma formação humana e social, na perspectiva de superação da compreensão da formação escolar prescrita, regulada, gradeada e fragmentada. Os sujeitos inseridos nesse contexto e que fazem a EJA na sua cotidianidade estão em busca de um “ethos”, que possibilite uma educação inclusiva e apresente contrapontos à escola que exclui;

c) Postulamos que a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida pelo município de São Leopoldo apresenta-se, atualmente, como uma política de elevação de escolaridade do Ensino Fundamental. Na sua trajetória, as práticas educativas ora foram de viés emancipatório e ora reproduziram e reforçaram a exclusão social (escolar). Assim, a EJA, em São Leopoldo, contraditoriamente, desenvolveu um *ethos*⁷ de práticas emancipatórias e, ao mesmo tempo, excludentes no seu contexto histórico.

As questões norteadoras do trabalho são as seguintes:

a) Os pressupostos da política educacional de São Leopoldo/RS para a elevação de escolaridade de jovens e adultos caracterizam uma política contínua ou representam, ainda, um caráter compensatório, descontínuo e instável?

⁷ Ethos está sendo entendido como uma maneira de ser, jeito de ser (por que foi feito assim e não de outra maneira?).

b) De que forma as políticas educacionais de EJA da Secretaria Municipal de Educação - SMED constituíram as ações voltadas para a EJA?

c) Quem/como são os educandos e educadores que fazem acontecer a EJA na prática escolar? - Como os sujeitos que estudam e trabalham na Educação de Jovens e Adultos apropriam-se e constroem a política pública municipal de EJA?

Os objetivos/intencionalidades da pesquisa podem ser assim definidos:

a) Identificar os pressupostos que caracterizam a EJA de São Leopoldo/RS, como política de elevação de escolaridade;

b) Analisar as formas como se constituíram as ações voltadas para a EJA, no contexto das políticas educacionais de São Leopoldo/RS;

c) Identificar as características que marcaram o perfil dos sujeitos que atuam na EJA de São Leopoldo/RS;

d) Analisar como os sujeitos que estudam e trabalham na EJA da São Leopoldo/RS apropriam-se e constroem a política de elevação de escolaridade no município;

e) Avaliar os tensionamentos, as contradições e os avanços presentes na prática educativa e na concretização da política pública municipal de EJA em São Leopoldo/RS.

Delineando o caminho da pesquisa

A seguir, apresentamos o delineamento da pesquisa, a partir das opções teórico-metodológicas escolhidas para o desenvolvimento da investigação.

A pesquisa focou o olhar nos sujeitos que vivenciam e experienciam o espaço-tempo da EJA, dando-lhes voz, para desvelar o sujeito real que estuda e trabalha no universo da EJA. Dessa forma, escutamos os educadores que trabalham na formação dos jovens e adultos, para compreender as diferentes concepções que formam o mundo escolar, e os estudantes, para entendê-los na diversidade e captar as suas necessidades e seus desejos em relação ao tempo-espaço escolar, ao trabalho, entre outras questões.

Nossa pesquisa insere-se na linha de pesquisa Educação, História e Políticas do Programa de Pós- Graduação em Educação da UNISINOS, que tem um de seus focos de pesquisa centrado nas investigações relacionadas à análise documental, que se caracterizam por ser pesquisas historiográficas, que utilizam fontes primárias de largo espectro, vinculadas, entre outros, a objetos situados no plano das políticas educacionais. Os principais acervos de pesquisa relacionam tanto

fontes oficiais como novas fontes, decorrentes do alargamento dos campos de estudo⁸ (Corsetti, 2006, p.34).

No envolvimento com o *lócus* da pesquisa, buscamos nos aproximar da abordagem da metodologia qualitativa por estar alicerçada por um embasamento teórico-dialético, o qual nos possibilitou compreender os sujeitos que vivem a política municipal de EJA de São Leopoldo/RS, de maneira que fosse possível desvelar e interpretar o que estava sendo dito e, por sua vez, o “não dito”. Apesar de ter lido muito e feito disciplinas, no Curso de Doutorado, que enfocavam a importância da escolha metodológica, foi no trato dos dados que sentimos necessidade de confrontar as diferentes alternativas metodológicas, para, de fato, escolher a que fosse dar conta de nos ajudar na organização e análise desses dados.

Por isso, escolher a pesquisa qualitativa para suporte e sustentação da análise empírica implica e implicou assumir uma postura de acolhida em relação aos achados da pesquisa e, com isso, ir tecendo diálogos com os interlocutores empíricos e teóricos. Em diferentes momentos, mantendo a coerência com a pesquisa de cunho qualitativo, tivemos que lançar voos para várias técnicas/estratégias metodológicas.

Escolhemos a *análise de conteúdo*, baseada no referencial teórico de Bardin (1977). Essa escolha fundamenta-se por se situar numa abordagem crítica e por reconhecer a premissa do papel ativo do pesquisador na produção de conhecimento. Apostamos que essa ferramenta metodológica auxilia o pesquisador no desenvolvimento de uma visão crítica e possibilita o exercício dinâmico da linguagem, compreendida como uma construção e expressão social criada em diferentes contextos históricos.

A análise de conteúdo, por esse viés, permite a compreensão do texto e do contexto, como Paulo Freire legou-nos. A abordagem, objetiva e contextualizada, permite ao pesquisador analisar o conteúdo das mensagens além do texto. Bardin (1977) defende que o comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas (como é o caso da técnica de análise de conteúdo) é o fato de que “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (p. 14).

Sendo assim, a busca por compreender os sentidos além do que aparentemente foi desvelado, na fala ou no texto, implica analisá-los no seu contexto, reconhecer que são portadores de ideologias, crenças e valores, e que podem diferenciar-se conforme a vivência de cada sujeito. Por isso, na análise da mensagem que foi considerada pelo pesquisador, deve-se levar em conta a

⁸ Além dos acima citados, também podem ser compreendidos como documentos na nossa pesquisa: entrevistas, documentos das escolas, material de aula dos professores, diário de campo da pesquisadora.

presença ou a ausência de uma ou mais características de conteúdo que possam contribuir para inferir sentidos que não estão expressos em primeiro plano.

Sobre o método de análise de conteúdo, pode-se dizer que ele é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem por finalidade a *inferência* de conhecimentos, realizada a partir de indicadores quantificáveis ou não, relativos às condições de produção da mensagem. De uma maneira geral, as inferências auxiliam na compreensão ou desvelamento das causas ou antecedentes que conduziram a um enunciado e nas implicações ou efeitos que esse enunciado sugere. O ponto de partida, nessa metodologia, é a mensagem - ela expressa significantes e significado, e é por isso que não pode ser considerada descontextualizadamente. Podemos dizer, ainda, que o método compreende

a leitura efectuada pelo analista do conteúdo das comunicações; não é, ou não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança de decifração normal, mas atingir, através de significantes ou de significados (manipulados), outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc (BARDIN, 1977, p. 41).

Em relação à organização do material (baseado no método), primeiramente, a “pré-análise” fez parte de muitas idas e vindas, por diferentes caminhos, até conseguir encontrar os documentos que auxiliassem na compreensão do nosso problema de pesquisa. Para isso, realizamos a *leitura flutuante*, que consiste em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações; no segundo momento, já na “exploração do material”, buscamos dispô-lo de uma forma que o mesmo permitisse uma visão das diferentes análises que estavam sendo processadas. E foi com base no conteúdo manifesto e explícito que se iniciou o processo de análise, conforme nos orienta o autor.

Dado esse passo, passamos, em seguida, para a análise e interpretação do material, estando alertas para a orientação do autor de que a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Assim, um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. Segundo o autor, o conteúdo de uma mensagem é passível de muitas interpretações. Dessa forma, nosso trabalho insere-se na compreensão de que faremos uma das tantas outras possíveis interpretações.

Para tratamento das análises, foram criadas tabelas constando as categorias, unidades de contexto e unidades de registro. A análise de conteúdo foi utilizada para analisar as fontes documentais, entre elas: documentos institucionais da SMED/São Leopoldo/RS; os documentos produzidos, oriundos das entrevistas com os professores que atuam na modalidade do município, e

as entrevistas/questionários com os estudantes que compõem o *Corpus* da pesquisa. Para melhor compreensão, explicitamos mais detalhadamente o referido *Corpus*.

A análise qualitativa será baseada nos documentos constantes na Secretaria Municipal de Educação, nos documentos de acervo pessoal, entrevistas com alunos e professores e material de aula dos professores.

Documentos⁹ utilizados no desenvolvimento dos capítulos:

Documentos no âmbito legal: (Plano Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais - Parecer do Conselho Nacional de Educação 11/2000; Resolução do CEED-RS nº 250, de 10 de abril de 1999, e 262, de 03 de outubro de 2001; Pareceres do CEED- RS nº 774/99, 740/99, 958/2001 e 513/2001; Constituições Brasileiras e Conferência Nacional de Educação – CONAE).

Documentos de âmbito internacional: Declaração dos Direitos Humanos (1948); Conferências Mundiais de Educação para Todos (1990 e 2000); Conferência Internacional - CONFINTEA – Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos (1997); documentos preparatórios da VI CONFINTEA, Declaração de Belém (2009); Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC.

Documentos de âmbito local:

- a) Ata de reuniões da SMED com os supervisores das unidades escolares;
- b) Material de aula disponibilizado pelo professor de Geografia das EMEFs João Goulart e Álvaro Luiz Nunes - Fernando Maciel Ther;
- c) Documento produzido com os alunos da Escola João Goulart;
- d) Dados dos Transferidos/Evadidos/Aprovados/Reprovados/Cancelados - TEARC;
- e) Memória Escolar;
- f) Folder/programação da Formação Continuada para Ser/Estar Professor na EJA”, ano de 2009 e 2010;
- g) Entrevista com os professores em atuação na EJA, em 2009;
- h) Diário de campo da pesquisadora (inventário);
- i) Documento do 1º Congresso das escolas com EJA da Rede Municipal de São Leopoldo;
- j) Regimento (parcial) padrão da EJA de São Leopoldo/RS;
- l) Projeto “Aprender é Possível”;

⁹ Estão anexados ao texto o termo de consentimento institucional e o termo de consentimento informado.

- m) Proposta construída pela SMED e pelo conjunto dos professores da EJA em 2005;
- n) Pesquisa “socioantropológica” com os estudantes de 2007.

Assim, diante da quantidade de documentos trabalhados, faz-se necessário explicitar o procedimento dos que foram mais centrais para desenvolver o conjunto da tese e também para uma maior compreensão em relação às escolhas realizadas pela nossa pesquisa.

Primeiramente, esclarecemos que, para compor a análise dos estudantes da EJA, buscamos manter a coerência com a opção realizada pela pesquisa qualitativa, de forma que fosse possível contextualizar quem são os estudantes jovens e adultos que frequentam/vivenciam a EJA de São Leopoldo/RS. A escolha deu-se pelo instrumento de pesquisa desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo e aplicado com os estudantes matriculados no ano de 2007¹⁰, que se intitulou pesquisa “socioantropológica”. Para tanto, selecionamos, organizamos e analisamos as questões pertinentes a esta pesquisa. As respostas foram tratadas conforme as alternativas disponíveis nas questões fechadas e por categorias criadas para as questões abertas¹¹. Para organizar e apresentar as análises, utilizamos o *software Sphinx*, indicado para pesquisa qualitativa.

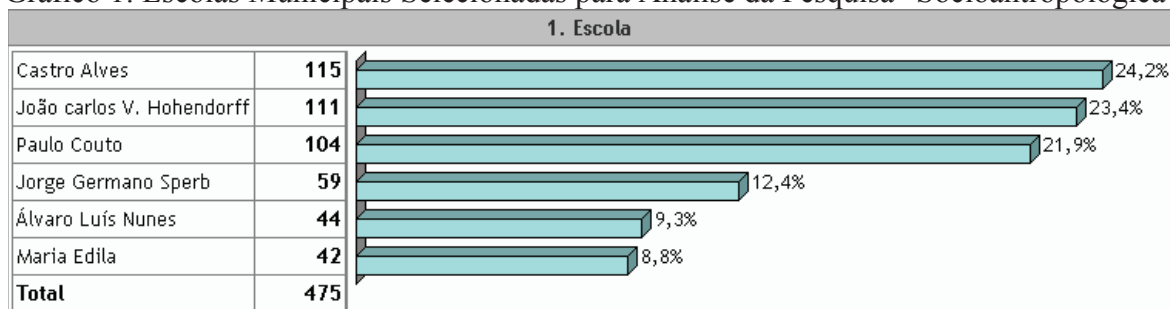
Foram consideradas, para análise, seis escolas das quatorze que ofereciam EJA no ano da pesquisa, que responderam às questões de forma que fosse possível fazer uma análise qualitativa dos dados. A análise foi composta pelas dimensões: (1) Dados de identificação; (2) Educação; (3) Trabalho; (4) Aspectos sociais. A escolha das seis escolas seguiu, principalmente, critérios

¹⁰ Com o propósito de desenvolver uma pesquisa “socioantropológica”, a Secretaria Municipal de Educação realizou uma parceria com os professores. O instrumento de pesquisa foi elaborado em 2005, por ocasião da elaboração da proposta da SMED para a gestão 2005-2008. As questões foram sugeridas primeiramente por mim e inspiradas na pesquisa que desenvolvi no Mestrado em 2005, pelo instrumento de coleta de dados desenvolvido no ano de 1999, quando era supervisora da EJA do município, e na pesquisa realizada referente ao perfil da juventude brasileira, que foi uma iniciativa do *Projeto Juventude/Instituto Cidadania*, publicado pela editora Fundação Perseu Abramo, sob o título: *Retratos da juventude brasileira – análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: 2005. Em reuniões de formação, em 2005, os professores analisaram, discutiram, acrescentaram e suprimiram questões. Algumas questões levaram muitas horas de discussões, como, por exemplo, a questão de gênero e raça. Na discussão, o grupo optou por fazer uma votação em relação ao uso da expressão “gênero” ou “sexo” para definir o enunciado da questão. Por maioria, elegeram o uso da expressão “sexo”, com alegação de que a expressão “gênero” não faz parte do contexto cultural dos estudantes. A questão sobre raça também foi polêmica, e como não foi possível um consenso entre os professores, a SMED optou pela denominação de raça e cor, adotada no censo escolar pelo Ministério de Educação. Esclareço que a perspectiva étnico-racial não será analisada neste texto por entender que a mesma ficou prejudicada diante das diferentes concepções étnicas que os professores, aplicadores da pesquisa, apresentaram. Por sua vez, ao serem tabuladas as respostas, as mesmas sugerem desconexão com a realidade. As pessoas declararam ser: da cor/raça branca 71,6%; da cor parda 17,7; da cor negra 7,2%; da cor amarela 0,8 e representando a descendência indígena 2,3%.

¹¹ As escolas, na sua grande maioria, inseriram a pesquisa como uma atividade de aula. As dificuldades relatadas foram em relação à quantidade de questões, o que exigiu respondê-las em dias diferentes. Muitas escolas optaram por trabalhar em um dia as questões/categorias 1, 2 e 3, e no outro dia as questões 4, 5 e 6. Por esse motivo, alunos que não estavam presentes em um dos momentos podem ter deixado de responder parte das questões.

geográficos – de forma que as unidades escolares representassem diferentes regiões da cidade. Na análise que apresentamos, valemo-nos, portanto, de quatrocentos e setenta e cinco sujeitos, distribuídos em seis escolas, conforme detalhado no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Escolas Municipais Selecionadas para Análise da Pesquisa “Socioantropológica”

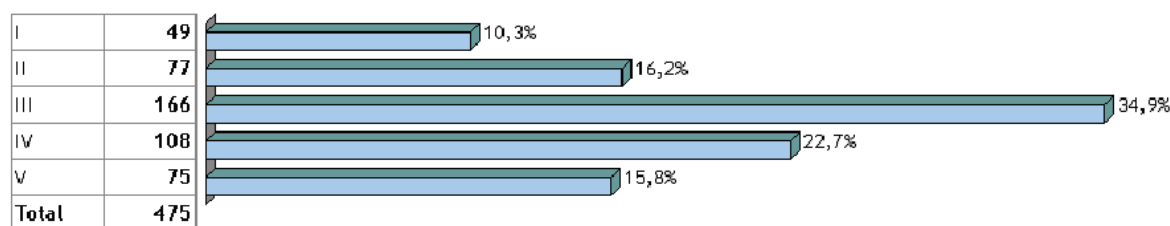


Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

A pesquisa foi aplicada em todas as etapas oferecidas pelas escolas, portanto torna-se importante destacar que a organização metodológica da EJA da Rede Municipal de São Leopoldo, conforme regimento escolar (2000), dá-se por “etapas” que correspondem às totalidades de conhecimento. As referidas etapas são: Etapas I e II - referem-se à Alfabetização e Pós-alfabetização, respectivamente (considerando anos iniciais ou 1º segmento do Ensino Fundamental); Etapas III, IV e V - referem-se aos anos finais do Ensino Fundamental, ou ao 2º segmento do Ensino Fundamental.

A participação dos estudantes na pesquisa deu-se mais nas etapas finais pelo simples fato de que era nessas que se encontrava o maior número de alunos matriculados, no período da pesquisa, e também pela especificidade de atendimento das escolas selecionadas. A representação dos estudantes participantes da pesquisa, por etapa, encontra-se a seguir:

Gráfico 2: Estudantes da EJA de São Leopoldo-RS, por Etapa, Participantes da Pesquisa “Socioantropológica”



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Segundo documento que foi central para a tese: a entrevista com os professores atuando no magistério municipal na modalidade EJA, nas unidades escolares, em 2009. Portanto, esclarecemos que buscamos estabelecer uma relação de confiança com os referidos professores para que permitissem que os conhecêssemos, para além das evidências, ou seja, para além dos relatórios, atas e documentos que tratam sobre eles. Isso teve como objetivo analisar as diferentes concepções compartilhadas entre os professores referentes à política pública de EJA de São Leopoldo/RS. Assim, podemos destacar que foram envolvidos num total de cento e quatorze professores. Para organizar e apresentar as análises, utilizamos análise de conteúdo e o *software Sphinx*.

Inventário

Como já destacamos, nossa investigação teve como objeto de pesquisa a “política” municipal de Educação de Jovens e Adultos de São Leopoldo/RS. Como pesquisadora, realizei leituras, estruturei um *corpus* teórico, selecionei um método de análise e, por meio da coleta documental e de entrevistas, busquei atingir os objetivos propostos para nossa tese. Porém, mais do que isso, inseri-me na condição de interlocutora por se tratar de um “lugar” vivenciado e experimentado por mim na condição de educadora e gestora dessa “política”, conforme informado na introdução.

Nesse sentido, a investigação busca dar uma contribuição social ao analisar a Política de Educação de Jovens e Adultos por dentro do processo, com suas contradições e tensões. Também, a pesquisa procura oferecer uma contribuição em termos pessoais, uma vez que a experiência vivida e a revisitação na memória, associadas à investigação, possibilitaram-me ter um outro olhar sobre essa política.

Assim, dito de outra forma, tornei-me sujeito–pesquisador e sujeito-pesquisado, num processo de constante diálogo entre a empiria e a ciência. Também revisito a memória problematizando a experiência e (re)construindo o passado. Nessa perspectiva, inserimo-nos na compreensão de inventário de Gramsci:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário (Gramsci, 1978, nota 1)¹².

¹² Gramsci, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978 (Notas I e II, do primeiro capítulo).

Como destaca Gonçalves (2001, p. 9)¹³, a experiência não se esgota no momento descritivo, daí o inventário não ser uma compilação ou enumeração de experiências, mas um movimento que realiza um corte na espessura histórica dela própria, na busca de uma construção de sentidos, já que nem sempre esse se faz claro no cotidiano (a experiência decompõe-se via análise).

Tratar do cerne da pesquisa com sujeitos que estão inseridos em meu contexto profissional exigiu-me organizar a documentação “guardada” aleatoriamente, ao longo do tempo, e (re)construir a “empíria”, o que também levou a uma avaliação da minha própria condição de gestora. Assim, constituímos o “diário de campo da pesquisa”, que nos auxiliou no desenvolvimento do texto da tese. Nesse sentido, cabe ainda destacar que o “duplo” papel assumido (pesquisadora e sujeito da pesquisa) contribuiu para compreender melhor as possíveis tensões e contradições que existem no jogo de influências que contextualiza a política municipal.

Salientamos, ainda, nossa compreensão de que a memória não se reduz à reconstrução do passado no presente, pois as lembranças e os esquecimentos estão em constante relação e em movimento. Do (re)memorar ao escrever existe um trajeto a percorrer, existem escolhas para serem feitas, sendo que, muitas vezes, existem paixões seladas pela marca da escrita e pelo silêncio do não escrito, que está esperando o outro para ser “desvelado” e acrescentado.

Por fim, esclarecemos que para desenvolver o texto em que rememoramos a constituição da EJA em São Leopoldo/RS, de 1996 a 2010, e por ocasião do uso de documentos institucionais, estivemos atentas aos cuidados metodológicos lançados por Werle (2004) no que tange ao acesso dos documentos, a sua tipologia, sua fidedignidade e a consideração dos mesmos. Werle (2004) destaca que devemos ter alguns cuidados no tratamento documental, pois pode-se cair na tentação de trazer o *documento na íntegra* para a narrativa como forma de obter maior autenticidade na informação. Esse fator pode transformar o nosso texto histórico em história factual, objetiva, assumindo a história contada apenas por um viés. A autora refere que assim como corremos risco de tomar o documento escrito na íntegra como prova, também o é o de tomar os relatos orais nessa dimensão, como se falassem por si, quando também eles, assim manejados, contribuem para a história factual (Werle, 2004, p. 29-31).

A mesma autora apresenta, ainda, um outro risco, que seria o de “adotar o discurso da história institucional oficial”. Esse perigo é tanto mais possível quando a instituição ainda está em

¹³ Utiliza o “inventário” para narrar suas experiências de educador que compõe sua tese. Gonçalves, Jussemar Weiss. “Na encruzilhada dos tempos: uma contribuição ao estudo do público e do popular no âmbito da educação moderna no Brasil” (2001). (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sob a orientação do Prof. Nilton Bueno Fischer.

funcionamento, justificando a pesquisadora que “aqueles que abrem as portas e os arquivos para o pesquisador podem também exercer um certo controle sobre o que será produzido” (Werle, 2004, p. 29-31). Outro importante risco a ser evitado, segundo Werle (2004), é o de buscar a descrição da totalidade da história institucional como se fosse atingir a sua essência em toda a sua multidimensionalidade (p. 29-31).

Na tentativa de desenvolver um texto que tenha relevância teórica e social, buscamos estabelecer uma relação dialética com os interlocutores, para que esse contribua não só para a qualificação da pesquisadora, mas também possa colaborar com os sujeitos que vivem e experienciam a EJA.

A abordagem do ciclo de políticas

A compreensão das políticas locais em relação às políticas nacionais e internacionais e a importância que assumem os atores têm um papel ativo nesta pesquisa. Envolvidos na concepção e na prática dessas políticas, assumimos o estudo das políticas baseados na abordagem do ciclo de políticas, especialmente no que diz respeito aos diferentes movimentos que elas realizam na perspectiva dos mais variados contextos.

A abordagem do ciclo de políticas foi formulada por Stephen Ball e Richard Bowe. Tem sido utilizada, em diferentes contextos, como referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais, pois permite uma organização metodológica para compreender a trajetória das políticas educacionais - desde sua formulação até a prática. No Brasil, Jefferson Mainardes (2006), pesquisador que tem utilizado essa abordagem em seus estudos, apresenta as ideias centrais da referida abordagem, bem como o debate em torno dessa e suas contribuições para a análise de políticas educacionais¹⁴.

Apostamos nessa abordagem para compreensão das políticas pelos seguintes motivos: 1 - possibilita uma relação entre as perspectivas micro e macro; 2 - aposta nos atores e no seu papel ativo no processo da política; 3 - possibilita a análise dos contextos da política de forma não linear, mas no mundo da complexidade, dos conflitos e contradições; 4 - inclui na análise a produção, tradução, interpretação e a reinterpretação da política.

Para Ball (2009b), existem diferentes grupos na definição conceitual de políticas. O primeiro grupo baseia-se na regulação e no imperativo da política e acredita que ela é uma força que

¹⁴ Portanto, nossa compreensão teórica do ciclo de políticas baseia-se nos escritos traduzidos do Inglês para o Português, nas Conferências com tradução de Stephen Ball e no estudo de Jefferson Mainardes.

age nas pessoas para mudar o seu comportamento; o segundo define que a política é construída de princípios e valores, e o terceiro grupo, do qual ele se aproxima mais, define a política como esforços coletivos em multiníveis de tradução e interpretação, ou seja, é composta por uma análise criativa. Para o autor, seria um erro fixar-se em apenas um desses grupos, pois, às vezes, as políticas são todos eles ao mesmo tempo, uma vez que elas estão em movimento. O mesmo autor sinaliza que uma forma de movimento para compreender as políticas é o “ciclo de políticas”. Mas adverte para a representação dos ciclos ser feita sem setas, pois essas podem representar direção ou linearidade. Os ciclos, nesse sentido, ao contrário, devem representar o movimento.

Ball (2009a, p. 304-305 e 2009b) destaca que o “ciclo de políticas” é um *método* e não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, mas uma maneira de pesquisar, teorizar, pensar e saber como são “feitas” as políticas. O autor rejeita a ideia, ou a forma linguística de expressar que as políticas são implementadas, porque essa forma sugere existir um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática, de maneira direta, sem traduzir a complexidade que é esse processo.

Ele define, de forma sucinta, que a política é um texto e a prática é uma ação – processo de transformar um texto na prática. Adverte que cada uma dessas arenas tem complexidade, lutas e tensionamentos, pois os atores possuem interesses diferentes e formam contextos diferentes. Assim, ele explica que, ao contrário da linearidade, a política, para traduzir-se na prática, pressupõe uma alternância entre modalidades:

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isso é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isso envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral (BALL, 2009a, p. 305).

O principal interesse na escolha por esse referencial baseia-se na possibilidade de atribuir aos atores, envolvidos na política, a autonomia de colocá-las em prática. Convergimos com Ball (2009a e 2009b) sobre a ideia de que os sujeitos são os responsáveis pela efetivação da política e darão a ela um desenho a partir de suas crenças e valores, e não, necessariamente, manterão o formato imaginado no texto pelos idealizadores. Ball (2009b) destaca que o mundo da política não é linear e traduz um campo de conflitos e lutas multifacetárias sobre valores, interesses e significados. O autor da política encontra-se nesse contexto e está num processo da sua criação, sendo ele a chave da criatividade.

Os contextos do processo de formulação de uma política são, conforme definição do autor, formulados em três momentos: *contexto de influência* (context of influence); *contexto do texto, da produção da política* (context of policy text production); *contexto da prática* (context of practice). Além desses três contextos, mais tarde, foram acrescentados por Ball o *contexto dos resultados* e o *contexto da estratégia política*. Ball (2009a, p. 306) esclarece-nos sobre o contexto de resultados/efeitos e o contexto de estratégia política, pois, ao repensá-los, argumenta não ser útil separá-los. Segundo o autor, eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente, pois, na maioria das vezes, os resultados são uma extensão da prática, decorrendo resultados de primeira e de segunda ordem¹⁵.

Assim, os resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou os comportamentos dos atores que atuam na prática. Resultados de segunda ordem, em alguns casos, também acontecem dentro do contexto de prática, especialmente os relacionados ao desempenho e à aprendizagem, por exemplo. Nesse sentido,

outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (BALL, 2009a, p.306).

Os contextos podem ser “aninhados” uns dentro dos outros, de maneira que dentro do contexto de prática teríamos um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou à versão privilegiada da atuação. Dessa forma, podem ocorrer disputas, negociações dentro do contexto da prática.

Além disso, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, à medida que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. As políticas possuem uma relação com o espaço e o tempo - algumas desaparecem no decorrer do tempo ou, em alguns casos, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Para os autores do ciclo de políticas, ao se referirem aos atores que atuam no

¹⁵ Nas formulações de Stephen Ball, efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social, conforme entrevista concedida para Mainardes e Marcondes (2009).

contexto da prática, usando as escolas por exemplo, sinalizam que eles não vivenciam os textos políticos como leitores ingênuos, mas veem-nos conforme suas histórias, experiências, valores, interesses e propósitos. Então, as políticas serão interpretadas de maneiras diferenciadas, pois

a questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas; uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe et al., 1992, apud MAINARDES, 2006 p. 53).

A análise do contexto de influência na formulação das políticas torna-se importante para compreender o jogo de influências, no processo histórico, das agendas de configuração de políticas. Essa análise poderá permitir a identificação das influências territoriais, locais, nacionais e internacionais, de agências multilaterais, de redes políticas, entre outras, que exercem influências no processo de formulação das políticas nacionais. Assim, destaca-se que os textos das políticas são construídos, e os grupos de interesse atuam no sentido de influenciá-los na definição das finalidades da educação.

No âmbito desse contexto, as influências constituem-se através do fluxo de ideias efetivado através de redes políticas e sociais, nas quais estão integradas a circulação internacional das ideias, bem como o processo de “empréstimo de políticas” e os grupos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico através de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que expõem suas ideias em vários lugares. Ou ainda, de maneira, indireta, na forma de patrocínio e, em alguns casos, na imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais, como o Banco Mundial, especialmente relevante como instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado ao mercado¹⁶ (BALL, 2009a e 2009b; MAINARDES, 2006; SHIROMA, 2008).

Salientamos, todavia, que as influências acima destacadas podem ser recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação, evidenciando uma relação dialética entre o global e o local. Nesse caso, indicam que a globalização atua no sentido da migração de políticas, não como simples

¹⁶ Outras agências, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), podem ser destacadas como agências que, de uma certa forma, exercem influência na formulação das políticas nacionais e internacionais.

transferência ou transposição, já que essas políticas são (re)adequadas aos contextos locais (BALL, 2009; SHIROMA, 2008).

No contexto das práticas, dos resultados ou efeitos das políticas, destacam-se questões como justiça, igualdade e liberdade individual, pois há o entendimento de que as políticas produzem efeitos e não simplesmente resultados. Assim, as políticas merecem ser consideradas em termos de seu impacto e de interações com desigualdades existentes, tanto em termos gerais como específicos. Conforme indica Mainardes (2006):

Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjunto de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. [...] Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. [...] a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, (a) análise das mudanças e impactos em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas) (p. 54-55).

Sobre a prática, ainda, foco central de nossa pesquisa, Ball (2009a) ressalta que ela é muito mais que a composição das diferentes políticas, pois é “tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários” (p. 305).

Na sintonia dos estudos dos ciclos de política, outro estudo que se faz importante, e que nos ajudou na compreensão das políticas educacionais, é o de João Barroso (2003). Ao discutir a regulação estatal, ele indica três modos de regulação política, no campo educativo, ou seja:

- o efeito de *contaminação*, que existe no nível da transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre países, em escala mundial;
- o efeito de *hibridismo*, que resulta da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas, o que reforça seu caráter ambíguo e compósito;
- o efeito *mosaico*, que resulta do processo de construção dessas mesmas políticas que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares e que, na maior parte das vezes, decorrem de medidas avulsas de alterações das normas vigentes, tendo em vista demanda específicas (p. 24-25).

O efeito de “contaminação” é explicado pela tendência de funcionários, integrantes do governo e educadores adotarem soluções transportadas de outros países, o que se reforça no

contexto da globalização, onde cresce a importância das agências internacionais, hegemônicas pelos países centrais nos programas de cooperação dirigidos aos países da periferia¹⁷.

O efeito de “hibridismo” permite a compreensão da existência de modelos distintos de regulação, isto é, a regulação pelo Estado e a regulação pelo mercado. Como destaca Barroso (2003), “(...) ao mesmo tempo que se assiste ao desenvolvimento de estratégias de ‘desregulação’ da escola pública, assiste-se, de igual modo, a uma maior intervenção do Estado na regulação das escolas privadas” (p. 31).

Outro elemento do processo de regulação é constituído pelo conjunto de iniciativas e normas propostas para pôr em prática os processos de desregulação e privatização. Geralmente avulsas, são adotadas em tempos e espaços distintos para substituir normas existentes. A educação constitui-se, assim, como um *mosaico* de unidades isoladas, ao invés de um conjunto coerente de elementos, interagindo entre si com um mesmo fim. No entanto, a configuração desse “mosaico” varia de país para país (Barroso, 2003, 33).

Buscamos, com os elementos teóricos explicitados, estudar as políticas educacionais de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com foco em São Leopoldo- RS.

Organização do trabalho:

A organização do conteúdo da tese compreende cinco capítulos: No capítulo um, realizamos um breve histórico da direito à educação de EJA no que tange às políticas educacionais contemporâneas no Brasil, relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, com o intuito de contextualizar os marcos políticos educacionais, tanto no âmbito nacional quanto internacional, para indicar o contexto de influência do ciclo de políticas como elemento-chave para essa compreensão, além disso, apresentamos uma análise das possíveis relações com o processo de municipalização da EJA.

No capítulo dois, desenvolvemos uma perspectiva internacional e nacional de “proteção” do direito à educação, tratando dos aspectos referentes aos limites da ampliação do direito à educação; da discussão teórica sobre exclusão e educação e suas relações. Buscamos as contribuições de Anísio Teixeira enquanto discussão do direito à educação e, ainda, desenvolvemos considerações e conceituações sobre políticas educacionais.

¹⁷ Destacam-se os mesmos organismos internacionais, indicados na nota anterior por ocasião da explicitação do contexto de influência.

No capítulo três, então, nos debruçamos sobre a constituição da Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo – RS, vista pelo contexto da produção do texto, da produção da política, e o contexto da prática da política de EJA do município e desenvolvemos, também, alguns movimentos da gestão de EJA em São Leopoldo, principalmente aqueles que foram construídos a partir da escuta dos sujeitos.

No capítulo quatro, investigamos as Práticas Educativas da EJA através dos diferentes olhares dos estudantes da referida modalidade, de forma que fosse possível identificar as tensões e contradições da prática pedagógica, bem como os aspectos mais significativos que solidificam as práticas e a política municipal de EJA.

O capítulo cinco, que foi intitulado *Como os professores olham e vivem a “política” de EJA de São Leopoldo, e como essa “política” contempla os professores*, foi desenvolvido em duas partes, a saber: a primeira tratou de apresentar os professores que atuavam na Rede Municipal no ano de 2009 e contextualizá-los no desenvolvimento da política municipal de EJA. A segunda parte desenvolveu-se a partir das falas dos professores, que foram categorizadas e analisadas com o recurso da análise de conteúdo.

1. Contextualização: um breve histórico do direito à Educação de Jovens e Adultos no que tange às políticas educacionais contemporâneas no Brasil

“Teremos de inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas. (...) avançaremos se nos aproximarmos da história da EJA, reconhecendo essa história como parte da história da educação. Não negando, mas incorporando seu legado. Reinventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares. A EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares” (Arroyo, 2005, p. 46-47).

A contextualização das políticas públicas direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos faz-se necessária no âmbito deste trabalho. Nesse sentido, apropriamo-nos do posicionamento de Haddad e Di Pierro, 2000, qual seja, de que historiar a Educação de Jovens e Adultos - EJA envolve um conjunto plural de práticas formativas compreendido numa concepção mais ampla de educação. Essa concepção mais ampla, tanto no presente como no passado, “compreende um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (p. 108). Portanto, diante da impossibilidade de contextualizar o conjunto dessas práticas, optamos por trabalhar com alguns marcos políticos, educacionais do processo de constituição da EJA, com ênfase no que tange à dimensão da educação formal.

Registramos que a educação de adultos vem-se dando desde o período do Brasil Colônia, no entanto, nesse período, foi objetivada para a doutrinação religiosa. Segundo Soares e Galvão (2005), o período que segue a expulsão dos jesuítas parece não ter desenvolvido experiências sistemáticas e significativas em relação à alfabetização de adultos, pois “a ênfase da política pombalina estava no Ensino Secundário, organizado através de aulas régias” (p. 259).

De acordo com Cunha (1999), várias reformas educacionais da época do Brasil Império preconizavam que deveria haver classes noturnas de "ensino elementar para adultos analfabetos". A evidência da difusão do ensino noturno para adultos, na época, pode ser constatada, conforme nos informa a autora, no relatório datado de 1876, escrito pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, em que aponta a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas. A autora esclarece-nos, também, que a educação de adultos foi tratada no seu conjunto e que ela foi parte da educação popular, pois a educação elementar incluía as escolas noturnas para adultos, que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país (p. 8 e 9).

Na segunda metade do século XIX, segundo Soares e Galvão (2005, p. 261), observa-se, em algumas províncias, a existência de associações de intelectuais que ministravam cursos noturnos para adultos pobres brancos, negros 'livres' e, em alguns casos, escravos, como uma forma de regenerar e iluminar as mentes que viviam nas trevas da ignorância, em prol do progresso. Dessa forma, a educação não é vista pelo direito e, sim, é posta como ação de filantropia e da caridade.

Essa concepção de analfabeto – como ser incapacitado - tem seu apogeu no entorno da discussão da *Lei Saraiva*, de 1881, que impedia o voto aos analfabetos, fato esse que vai ser referendado pela *Constituição* de 1891. Nesse contexto, vale se perguntar de que percentual se está falando. O censo de 1890 sinalizou que a população brasileira em situação de analfabetismo estava em torno de 80% (Ferrari, 1987 e Farraro, 2002), o que gerou sentimentos de constrangimento dos intelectuais brasileiros.

O século XX marca a história da escolarização dos adultos de forma muito diversa. Podemos caracterizar duas grandes correntes: uma que objetivava atender aos interesses desenvolvimentistas - necessidades de sociabilidade (reintegração social) do próprio capital. Nesse caso, o direito do cidadão ficava subsumido ao dever de esse educar-se. A outra corrente entendia a educação como direito de cidadania, e essa linha de ação exigia a responsabilidade do Estado em assumir a educação. Entre as ações, destaca-se a grande quantidade de Campanhas de Alfabetização de Adultos e diferentes ações e iniciativas regionalizadas criadas pelos sistemas de ensino, pois, como nos esclarecem Soares e Galvão (2005), “as mobilizações para erradicar o analfabetismo, no menor prazo possível, partiam de todos os lugares do país” (p. 263).

Assim, aproximamo-nos dos anos de 1930 e seu entorno - antes e depois, eles foram decisivos na (re)configuração da educação brasileira e da Educação de Jovens e Adultos. As ideias da Escola Nova, representadas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), estão vinculadas ao contexto da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930). Segundo

Paiva (1999)¹⁸, as ideias da Escola Nova entram no Brasil no contexto da primeira guerra mundial e com as levas de imigrantes, o surto industrial - um período de ebulição, de reformas, de questionamento do ensino provincial. Paiva destaca que as famílias que podiam pagavam preceptores e que, periodicamente, os jovens eram avaliados no Colégio Pedro II, ou em um colégio religioso de grande porte, para depois seguirem para as universidades. Havia sistemas municipais, mas eram incipientes e em apenas algumas capitais. E foi nesse contexto que os imigrantes criaram escolas para atender seus filhos. As ideias de uma escola universal e de qualidade encaixam-se perfeitamente nesse cenário, pois atendem aos anseios das novas classes industriais (PAIVA, 1999 - mesa redonda).

Assim, podemos sinalizar, apoiados em Ghiraldelli Jr (2001), que o ideário dos pioneiros da Escola Nova repercutiu, principalmente, na legislação brasileira da década de 1930 e 1940, e contribuiu apontando os problemas educacionais e desafiando a criação de políticas educacionais para que promovessem a escola pública, laica e para todos. Esse processo também desencadeou um embate político entre religiosos e não religiosos sobre o papel da educação.

No clima do Manifesto dos pioneiros, deu-se a aprovação da *Constituição*¹⁹ de 1934, que estabeleceu a educação como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (CF. art 149)²⁰. Nos artigos 150 e 152, preconizou a ideia do plano Nacional de Educação, sob competência da União e do Conselho Nacional de Educação, além de ter assegurado que o Ensino Primário integral deveria ser gratuito e obrigatório. A Educação de Adultos fora reconhecida com o tratamento particular da expressão *extensivo aos adultos* - “Ensino Primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos” (CF, art.150 – Parag. Único, a, grifo nosso). Conforme Cury (2000, p. 17), o legislador quis declarar expressamente que o “de todos”, expresso no art. 149, inclui “os adultos” do art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade.

Em relação ao financiamento da educação, foi indicado que a União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos (CF, art 156).

¹⁸ Mesa redonda com Carlos Otávio Fiuza Moreira, Vanilda Paiva e Sylvia Ganem Assmar. In: LAGÔA, Ana. A Utopia da educação pública. Entrevista. *Jornal do Brasil On-Line*. Rio de Janeiro, 18 jul. 1999. Seção Empregos e Educação para o Trabalho. *A Utopia da educação pública. Centenário Anísio Teixeira - Uma pedagogia na medida para as necessidades do Brasil no século 21*. Disponível na Biblioteca virtual: Anísio Teixeira. IBICT.

¹⁹ Para “Constituição Federal” será usada a abreviatura CF.

²⁰ Os Artigos da CF/1934 que serão aqui mencionados pertencem ao Título V do Capítulo II da referida Constituição.

Conforme Cury (2000, p. 17), a formulação avançada da CF expressa bem os movimentos sociais da época em prol da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática. No entanto, em 1937, o presidente Vargas “rasga” a Constituição com o golpe do Estado Novo.

Já a *Constituição* outorgada de 1937, conforme Cury (2000, p. 17 e 18), representou o temor das elites frente às exigências de maior democratização social e instrumento autoritário de um projeto modernizador excludente. Deslocou, na prática, a noção de direito para o de proteção e controle. Ela regulamentou a idade mínima para o trabalho e incentivou a criação de associações civis para que organizassem a juventude em vista da disciplina moral, eugênica, cívica e da segurança nacional.

Manteve a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Primário, no entanto, a gratuidade não excluía o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; “assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (CF, capítulo da Educação e da Cultura, art. 130).

E, em relação ao financiamento do ensino, embora essa Constituição tenha silenciado nesse aspecto – o contrário do texto da Constituição de 1934, segundo Di Rocco (1979, p. 43) -, a organização da oferta da Educação de Adultos, nesse período, ficou a cargo de cada Estado da Federação, cumprindo-se o princípio federativo, sempre que houvesse necessidade e possibilidade para a realização de tal tipo de ensino. Cury (2000, p.18) destaca que o governo central tomou medidas que apoiaram de forma técnica e financeira os Estados. O foco no ensino primário deu-se em função dos índices de analfabetismo, da necessidade de uma força de trabalho treinada que respondesse às necessidades da industrialização, bem como forma de manter o controle social.

É datada desse período a criação do *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP*, que foi cunhado em 1936, quando houve a reformulação do Ministério da Educação e Saúde, na gestão de Gustavo Capanema à frente do Ministério. Conforme *site* oficial do Instituto²¹, ele foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. Segundo o Decreto-Lei, cabia ao Instituto, entre outras atribuições, “prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes (...) esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos”.

²¹ <http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>. Consulta realizada em 25/10/2010.

Dando sequência aos *marcos políticos educacionais*, com uma certa cronologia, chegamos, assim, na instituição do *Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP (1942)*, constituído de tributos federais criados para esse fim e voltado para *ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país*²². O montante seria aplicado nos Estados e territórios via convênios, conforme parecer de Cury (2000, p.18).

Nessa temática, cabe ainda ressaltar o Decreto Federal nº 19.513, de 25/8/45, que atribuía a “importância correspondente a 25% de cada auxílio federal para ser aplicado na Educação Primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde” (Cury, 2000, p.19).

Nesse cenário, destaca-se também a realização da *I Conferência Nacional de Educação (1941)*, que foi organizada e secretariada por Lourenço Filho²³, e a criação da *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO*, em 1945. Destaca-se que, nesse período, iniciava-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país, e é nesse contexto que a UNESCO solicita aos países (e, entre eles, o Brasil) que se esforcem para acabar com o analfabetismo – ou que se esforcem para educar os adultos analfabetos. Cury (2000) salienta que, com o fim da ditadura estadonovista,

era importante não só incrementar a produção econômica como também aumentar as bases eleitorais dos partidos políticos e integrar ao setor urbano as levas migratórias vindas do campo. Por outro lado, no espírito da "guerra fria", não convinha ao país exibir taxas elevadas de populações analfabetas. É nesse período que a educação de jovens e adultos assume a dimensão de campanha (p.49)

É nesse espírito que, em 1947, o governo central lança o primeiro movimento de âmbito nacional para “erradicação do Analfabetismo” (Di Rocco, 1979, p. 46). Esse movimento foi a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)*, idealizada e coordenada por Lourenço

²² Decreto nº 4.958, de 14.11.1942. A União prestaria assistência técnica e financeira no desenvolvimento desse ensino nos Estados, desde que esses aplicassem um mínimo de 15% da renda proveniente de seus impostos em ensino primário, chegando a 20% em 5 anos. Por sua vez, os Estados obrigavam-se a fazer convênios similares com os Municípios, mediante decreto-lei estadual, visando ao repasse de recursos, desde que houvesse uma aplicação mínima inicial de 10% da renda advinda de impostos municipais em favor da educação escolar primária, chegando a 15% em 5 anos. Em 11.8.1944, o Decreto – Lei n. 6.785 cria a fonte federal de onde proviriam tais recursos: um imposto de 5% incidente sobre consumo de bebidas (Cury, 2000).

²³Essa conferência foi adiada por diversas vezes, e esses adiamentos e encaminhamentos foram assinados pelo presidente da República, Getúlio Vargas, e pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. Os decretos e/ou encaminhamentos referentes à Conferência Nacional de Educação, bem como a Conferência Nacional de Saúde podem ser visualizados no site: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_1.pdf. Acesso em 05/07/2010.

Filho²⁴, sob o lema: “*Ainda por amor às crianças é que devemos educar adolescentes e adultos*” Com isso, pretendia, com atendimento dos adultos, elevar o nível das crianças (idem). A sustentação financeira da campanha estava respaldada pelo FNEP. A Campanha foi desenvolvida no contexto do pós-guerra, no qual existia uma preocupação de possibilitar alternativas para recuperar a população incapacitada de participar produtivamente da vida social (Soares, Galvão, 2005; Cury, 2000). Nessa época, como nos esclarece Cunha (1999), o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto ainda era identificado como incapaz e inferior no aspecto psicológico e social, submetido à menoridade econômica, política e jurídica (p. 9). Um dos suportes para desenvolver essa campanha foi dado pelo apoio do INEP e pela criação do *Departamento Nacional de Educação*, o *Serviço de Educação de Jovens Adultos – SEA* (conforme Portaria do Ministério de Educação e Saúde nº 57, de 30/01/1947), que também foi responsável por preparar o *Iº Congresso Nacional de Educação de Adultos*. Para esse evento, o Ministério convocou dois representantes de cada Estado para participarem do Congresso. O SEA elaborou e enviou, para discussões, aos SEAs estaduais, um conjunto de publicações sobre o tema. Acredita-se que, a partir daí, iniciou-se uma mobilização nacional no sentido de se discutir a Educação de Jovens e Adultos, mas de uma maneira instável e descontínua, uma vez que, conforme explica Di Rocco (1979, p. 47), a campanha não tinha caráter permanente, e a cada ano havia necessidade de nova Portaria para prorrogar o ano da vigência do SEA. A Campanha estendeu-se até o final da década de 1950²⁵.

Nesse período, aconteceu um evento de cunho internacional, organizado e dirigido por Lourenço Filho, que foi o *Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos*, realizado no Rio de Janeiro, em 1949. Esse evento contou com a participação da UNESCO e da Organização dos Estados Unidos - OEA (Di Rocco, 1979, p. 48). Já a realização do *II Congresso Nacional de Educação de Adultos* vai ocorrer só em 1958, numa conjuntura de muitas mudanças políticas e econômicas²⁶. Nesse Congresso, Paulo Freire indica a organização de cursos que tenham como base a própria realidade do aluno, ou seja, *trabalho feito com o homem e não para o homem*, gerando, assim, uma nova concepção de adulto - produtor de cultura e de saberes – e uma proposta

²⁴ Ocupava o cargo de Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação.

²⁵ Essa campanha será melhor explicitada a seguir, quando trataremos do contexto da municipalização.

²⁶ Com o suicídio de Vargas (1954), os três presidentes seguintes cumprem mandatos-relâmpago. O país viveu momentos de forte turbulência política e eleitoral. Em 1955, Juscelino Kubitschek é eleito presidente da República e anuncia um governo inspirado no lema: “*Cinquenta anos em cinco*”; cria a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e constrói uma nova capital federal no Planalto Central.

de criação de projetos – polos com atividades que integrassem a realidade de cada município (extintos em 1963).

Conforme Fávero e Soares Junior (1992), no início dos anos 60, nasceram alguns dos movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil, bem no auge do populismo brasileiro e no bojo de uma crise de hegemonia política e aceleração do desenvolvimento econômico. Os movimentos de alfabetização de adultos, de educação e cultura popular e de expansão das redes escolares encontram suas raízes nas mudanças político-econômicas que foram tendo lugar a partir dos anos 30. Destacam os autores:

Define-se um novo cenário político, no longo período do governo getulista, e implanta-se progressivamente a industrialização, no processo designado como “substituição de importações”, que está na base do crescimento econômico do país e da conseqüente urbanização dos estados do Centro-Sul. Além de ter gerado uma gama de novos empregos, no setor secundário, provocou também o crescimento dos serviços e a modernização da máquina administrativa do Estado (FÁVERO e SOARES JÚNIOR. CEPLAR, 1992).

A referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA foi o educador pernambucano Paulo Freire. Conforme Cury (2000, p. 50), isso porque sua proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em uma outra visão socialmente compromissada, inspirou os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país nesse início dos anos 60. Em 1963, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pelo já conhecido "Sistema Paulo Freire". Mas o golpe de 1964 interrompe a efetivação do Plano que desencadearia esses programas, pois o "modelo de desenvolvimento" adotado pelos novos donos do poder entendia como ameaça à ordem tais planos e programas (idem).

Retomamos ainda os anos de 1960 para destacar a participação dos movimentos sociais, que assumiram a luta em favor do direito à educação para toda a população, incluindo os jovens adultos. Esse processo foi liderado por amplos setores da sociedade civil (igrejas, estudantes, profissionais liberais), que passaram a promover ações educativas bastante originais. Fávero e Soares Junior (1992) fazem uma cronologia desses movimentos, na qual nos apoiamos para desenvolver a síntese que aqui apresentaremos:

Em maio de 1960, foi criado o Movimento de Cultura Popular – MCP. Inicialmente localizado em Recife, depois foi estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Arraes foi prefeito da Capital e posteriormente governador do Estado.

Em 1961, foi criada, na cidade de Natal, na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal, a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. A Conferência Nacional de Bispos do Brasil - CNBB cria o Movimento de Educação de Base – MEB, e ainda nesse ano foi criado, por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na UNE - União Nacional dos Estudantes, o Centro Popular de Cultura – CPC, posteriormente difundido por todo o Brasil pelas UNE Volantes, de 1962 a 1963.

Já no ano de 1962, surgem as primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos, feitas por Paulo Freire, no Movimento de Cultura Popular²⁷. Nesse ano, ainda é desenvolvida, por profissionais recém-formados, oriundos da JUC - Juventude Universitária Católica, e por estudantes, a Campanha de Educação Popular da Paraíba – CEPLAR²⁸, e outra experiência desenvolvida foi a Campanha de Alfabetização da UNE, a partir de experiência iniciada no então Estado da Guanabara.

Esses movimentos foram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais desenvolvidas anteriormente contra o analfabetismo de jovens e adultos, pois foram propostas qualitativamente, diferente das ações anteriores. A que se pode atribuir essa diferença?

O que as fez radicalmente diferentes foi o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação educativa para uma ação política renovadora (FÁVERO e SOARES JÚNIOR. CEPLAR, 1992).

Após um longo período de discussões, foi aprovada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 4.024/61*, que remeteu à elaboração do Plano Nacional de Educação. Isso resultou em novas linhas de financiamento necessárias para as experiências educativas e culturais com as camadas populares, não só através dos movimentos acima mencionados, mas também de movimentos e campanhas liderados por sindicatos e associações de classe. Nesse contexto, João

²⁷ MCP - Apresentações de teatro, música, dança, poesia nas periferias das cidades. Publicações: “De pé no chão também se aprende a ler”, “Livro de Leituras para Adultos”, “Saber para Viver e Viver é Lutar”, “Saber para Construir”, “Mutirão”.

²⁸ Sobre essa campanha, que tinha como objetivo, por meio da educação e da cultura, elevar o nível das massas populares e integrá-las, de modo consciente, no processo de transformação das estruturas da sociedade brasileira, pode-se verificar, aprofundar no livro *CEPLAR – história de um sonho coletivo* - uma experiência de educação popular na Paraíba, de Maria das Dores Paiva de Oliveira Porto e Iveline Lucena da Costa Lage, (João Pessoa: Conselho Estadual de Educação, Secretaria da Educação e Cultura, 1995). Conforme se registra no site: <http://forumeja.org.br/df/files/apresenta.sonho.pdf>, acesso em 14 de junho de 2010, a CEPLAR foi destruída pelo golpe de estado militar de 31 de março de 1964, e seus membros foram presos ou foragidos.

Goulart possibilitou o uso de radiodifusão para alfabetizar, instituiu a premiação aos melhores e promoveu a manutenção das Campanhas anteriores.

No entanto, anos depois, em 1963, João Goulart extingue todos os movimentos e Campanhas, deixando essa ação exclusivamente sob responsabilidade dos Estados. Os programas, movimentos e campanhas foram extintos ou fechados, sendo que a resposta do regime militar consistiu primeiramente na expansão da *Cruzada da Ação Básica Cristã - ABC*, entre 1965 e 1967, que foi financiada pelo Governo Federal com o intuito de contestar os movimentos educativos inspirados em Paulo Freire²⁹, e, depois, no desenvolvimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (Cury, 2000, p. 50).

O *Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL* foi um Programa Nacional, que durou de 1970 a 1985. Foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e organizado formalmente em 1968, mas somente em 1970 iniciou suas atividades, sob a coordenação de Mário Henrique Simonsen, tendo contado com recursos financeiros inimagináveis. Conforme Lei de criação e estatuto³⁰, o programa objetivava erradicar o analfabetismo no Brasil através da alfabetização funcional de adolescentes³¹ e adultos e a educação continuada a adolescentes e adultos para conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. Foi concebido como um sistema de controle da população, com cunho ideológico, cuja preocupação era que os alunos aprendessem a ler e escrever, sem ênfase alguma na formação do sujeito. Conforme Parágrafo único da Lei referida, as atividades do programa, em sua fase inicial, deveriam atingir os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos: o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Passado esse período, “a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária”.

O Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que integrava a lei de criação do MOBRAL, determinava que o Ministério da Educação e Cultura sistematizasse suas atividades através da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização

²⁹ Sobre esse assunto, ver a obra de Afonso Celso Scocuglia: *A Educação de Jovens e Adultos - Histórias e Memórias da Década de 60*, que apresenta duas experiências: o Sistema Radioeducativo da Paraíba (Sirepa) e a Ação Básica Cristã (Cruzada ABC).

³⁰ Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que “Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos”. - Estatuto: DECRETO nº 62.484, de 29 de março de 1968. Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865.

³¹ Não usarei a expressão “jovens”, pois ela não foi utilizada nos documentos do programa.

(MOBRAL). Destacamos alguns dos objetivos traçados para atingir as metas estabelecidas por essa Lei:

assistência financeira e técnica, para promover e estimular, em todo o País, a obrigatoriedade do ensino, na faixa etária de 7 a 14 anos; extensão da escolaridade até a 6ª série; assistência educativa imediata aos analfabetos que se situem na faixa etária de 10 a 14 anos, induzindo-os à matrícula em escolas primárias e proporcionando recursos para que as escolas promovam essa integração por meio de classes especiais, em horários adequados (...); promoção da educação dos analfabetos de qualquer idade ou condição, alcançáveis pelos recursos audiovisuais, em programas que assegurem aferição válida dos resultados; cooperação nos movimentos isolados, de iniciativa privada, desde que comprovada sua eficiência; alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos (...) com a duração prevista de nove meses (...) assistência alimentar e recreação qualificadas, como fatores de fixação de adultos nos cursos, além de seus efeitos educativos (...) (Lei nº 5.379, 1967).

A equipe do MOBRAL³² declarou que tratar da alfabetização de adultos não constituía uma experiência nova nem no Brasil nem em qualquer outra parte do mundo. Mas que a alfabetização de milhões de pessoas por ano representava um movimento sem precedentes em nossa História. Dessa forma, foi atribuído ao MOBRAL o mérito pelo movimento, juntamente com a conjugação do apoio do Governo Federal com a ampla adesão das comunidades à causa da erradicação do analfabetismo. Outro mérito atribuído foi ao lema "*Você também é responsável*", que, segundo a equipe do programa, parece ter mobilizado toda a população brasileira no sentido de levar o conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo às classes menos favorecidas e aos rincões mais afastados do país. É indiscutível que o MOBRAL oportunizou a muita gente alfabetizar-se, mas não necessariamente como foram apresentados os dados pelo programa.

O MOBRAL foi muito difundido e fez parte do imaginário popular como uma grande alternativa de escolarização. Ele serviu até de inspiração musical, como se verifica na música da dupla sertaneja Tônico e Tinoco³³, mas como todas as campanhas, até então, não se constituíram

³² Brasil - Movimento Brasileiro de Alfabetização. Assessoria de Organização e Métodos. MOBRAL: Sua Origem e Evolução. Rio de Janeiro, 1973.

³³ Bendito Seja o Mobral.

Composição: Tônico, Tinoco e José Caetano Erba.

O cabocro roceiro e pacato,
estudante da escola rural,
traz nos olho o verde do mato
e no peito o diploma Mobral.

Estrilho:

Brasil é feliz agora,

como uma política de estado, foi mais uma campanha de cunho compensatório, sendo extinto em 1985. Com a Nova República e o fim do Regime Militar; surge em seu lugar a Fundação Educar (extinta em 1990).

Nesse processo de compreender as regulamentações das políticas educacionais que atendiam a população que não havia concluído o ensino fundamental na idade própria, destacamos a *Lei 5.692/71*, que fixou diretrizes e reformulou o ensino de 1º e 2º graus. Foi aprovada em 11 de agosto de 1971, em substituição à Lei nº 4.024/61. Essa Lei atribuiu um capítulo para o ensino supletivo e recomendou aos Estados atender jovens e adultos através de cursos e exames.

O Capítulo IV da Lei, destinado ao Ensino Supletivo, em seu artigo 24, diz que essa modalidade de ensino terá por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria, e proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. No artigo 25, a Lei trata da abrangência do Ensino Supletivo, que atenderá de acordo com as necessidades: desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. Em relação à estrutura de funcionamento e o formato, foram tratados nos incisos 1º e 2º:

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (LDB nº 5.692/71).

O artigo 26 tratou dos exames supletivos, que compreendiam parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, e habilitavam ao prosseguimento de

alcançou seu ideal,
com a luz da nova aurora,
bendito seja o Mobral.
Escolinha modesta da roça,
rodeada de pés de café,
o Brasil se levanta e remoça,
numa nova alvorada de fé.
Na cidade se pranta edificio,
no sertão nós prantamo semente,
de mão dada não há sacrificio,
elevando um Brasil para frente.

Disponível em: <http://www.muitamusica.com.br/940-tonico-e-tinoco/61849-bendito-seja-o-mobral/letra/>. Consulta realizada em 20/02/2010.

estudos em caráter regular. Podiam realizar os exames para a conclusão do ensino de 1º grau os maiores de 18 anos, e em nível de conclusão do ensino de 2º grau os maiores de 21 anos. As diretrizes do Ensino Supletivo foram dadas pelo Parecer 699/72.

Cabe salientar que nos anos seguintes as Leis foram bastante heterogêneas na aplicação da educação, pois cada Estado, através dos Conselhos Estaduais de Educação, podia normatizar a oferta dos cursos supletivos.

Destaca-se que a organização da sociedade civil foi emblemática no campo da Educação de Adultos no Brasil. A igreja católica, como já mencionada, desde o período colonial, atuou significativamente com o objetivo de catequizar e de ampliar as vocações para a igreja. Movimentos sociais organizados, como sindicatos, assumiram essa área como possibilidade de conscientização. Um desses movimentos, que também já foi mencionado, foi, em especial, o movimento de cultura popular, liderado por Paulo Freire, na primeira metade dos anos de 1960. Lembra-nos Haddad (2009) que, nas décadas de 1960 e 1970, um conjunto de organizações da sociedade civil, em parceria com as pastorais sociais da igreja católica, organizou-se para dedicar-se ao trabalho de educação popular com os setores mais pobres da população.

Que concepções alicerçavam as práticas educativas e o que almejavam esses movimentos? Os movimentos estavam influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, e as práticas aconteciam por fora dos sistemas públicos de ensino, por acreditarem que as instituições estavam controladas pela ditadura. O que se pretendia com esses movimentos/processos educativos, principalmente com a Educação de Jovens e Adultos? Segundo Haddad (2009), o objetivo “era ampliar o nível de compreensão que a população pobre tinha das suas condições de vida, discutindo suas causas e desenhando estratégias para uma atuação crítica na sociedade” (p. 355). O autor destaca, também, que a função de educador estava aliada às intencionalidades políticas e que as orientações pedagógicas dessas experiências expressavam-se na ideia de que os grupos populares detinham um saber particular/singular, produzido a partir das suas práticas sociais e de suas condições de vida, e de que os processos educativos davam-se a partir do encontro entre esses saberes e os saberes dos educadores (HADDAD, 2009, p. 356).

Nos anos de 1980, foram concretizadas múltiplas experiências educacionais, em diferentes espaços, como associações de moradores, sindicatos, universidades. Foram organizadas por movimentos sociais e/ou organizações não governamentais, que desenvolveram uma variedade de práticas e metodologias de ensino.

Algumas redes de educadores de adultos foram articuladas. Entre elas, destacam-se o *Conselho de Educação de Adultos da América Latina* (CEAAL), fundado em 1982, que mantém no Brasil um conjunto de filiados, e a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), articulação de entidades e pessoas do campo. Essas organizações, de uma certa forma, influenciaram as discussões sobre Educação de Adultos na elaboração da Constituição de 1988.

As mudanças conceituais e as políticas educacionais começaram a se destacar na vida acadêmica, pois muitas pesquisas deram visibilidade às diferentes propostas e experiências de EJA. Basta ver a análise, através do Estado da Arte desenvolvido por Haddad (2002), para comprovar isso. Outro fator importante para a pesquisa foi a criação do grupo de estudo e, posteriormente, Grupo de Trabalho em Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação – ANPED.

Em 1990, internacionalmente, foi considerado o ano da alfabetização, mas no Brasil, ao invés de aumentar o investimento nessa área, temos exatamente o contrário, com a extinção da Fundação Educar, e com o agravo de que nos anos seguintes o governo federal não criou outra instância que assumisse as mesmas funções. Ficou, com isso, muito forte a ausência da ação governamental como articuladora de políticas para a Alfabetização de Jovens e Adultos no cenário nacional.

Apesar da garantia da Constituição Federal de 1988 de estender o direito à educação aos que ainda não haviam frequentado ou concluído o Ensino Fundamental, com a desobrigação do Governo Federal, os Municípios iniciaram ou ampliaram a oferta de EJA. Com isso, também os movimentos sociais assumiram a bandeira da democratização e do direito inalienável da educação pública de qualidade, que marcou o período entre o fim da ditadura militar até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. Nesse cenário, por exemplo, é que o *MOVA* foi idealizado.

Conforme Haddad (2009), no início dos anos de 1980, dois fatores marcaram o trabalho educativo desenvolvido pela sociedade civil no campo da EJA. Um deles foi o crescimento dos movimentos sociais, gerando um alargamento da diversidade de práticas educativas para além das pastorais da Igreja católica. Por isso, as experiências de educação popular, conforme o autor,

não se ativeram apenas às questões materiais de produção e reprodução da vida; voltaram-se também para os temas relativos ao plano cultural e simbólico, como as relações de gênero, etnia e raça. A sociedade civil contribuiu para demarcar, no processo de redemocratização da sociedade brasileira, os temas da desigualdade e da diversidade para além da democracia formal de respeito aos direitos individuais e políticos. O

conceito restrito de direitos humanos ampliou-se para uma concepção contemporânea, incluindo os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais (Haddad, 2009, p. 356).

Outro fator, mas não menos importante, foi a luta pela construção de um ensino público de qualidade, inclusive para os jovens e adultos. “Com a democratização da sociedade, o próprio movimento social colocou entre suas demandas a questão da escola pública como prioridade no campo do empoderamento dos grupos populares” (HADDAD, 356, 2009). A EJA passou a ser vista, pelos movimentos sociais, como um direito social, no âmbito dos direitos humanos e de responsabilidade do poder público. Nesse contexto, as escolas populares, paralelas ao sistema público de ensino, mostraram-se inviáveis de ser mantidas, a longo prazo, diante da falta de apoio do poder público e da necessária institucionalização dos processos escolares. Como estratégia, então, de acordo com Haddad (2009), os movimentos sociais buscaram uma nova configuração da relação entre a sociedade e o poder público, priorizando o controle social sobre as instâncias públicas de ensino. Passou-se a exigir a participação das comunidades escolares e mecanismos internos de democratização da escola pública (p. 356).

Mais de dez anos passaram-se da extinção da Fundação Educar até que uma nova ação governamental, de cunho nacional, fosse tomada em relação à EJA. Assim, foi lançado o *Programa de Alfabetização Solidária*, que tinha como meta desenvolver uma ação conjunta entre Governo Federal, empresas, administrações municipais e universidades. O programa causou polêmica entre estudiosos da área por reeditar práticas consideradas superadas – duração de 6 meses, sendo um mês para “treinamento” dos alfabetizadores e 5 meses para desenvolver a alfabetização. “*Adote um analfabeto*” foi o lema - reforço da imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista.

Nos anos 90, acontece, ainda, a aprovação do *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA* (Lei 8.069/90)³⁴, que foi elaborado com a participação de muitas pessoas e entidades. Ele estabelece que crianças e adolescentes têm prioridade na efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Essa prioridade garante preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas e destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

³⁴ Antes do ECA, vigorava no Brasil o Código de Menores, que previa o atendimento e repressão apenas àqueles(as) que cometiam ato infracional ou que não tinham assistência da família e precisavam ser amparados pelo Estado.

Especificamente em relação ao direito à educação, o ECA prevê que crianças e adolescentes têm: (...) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, (...) acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (ECA, Lei 8.069/90, artigo 53).

Ocorre nesse período a discussão do mais importante marco legal, para nossos dias, que está representado pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN* - Lei nº 9.394/96³⁵. A Lei apresenta avanços e recuos em relação ao direito dos jovens e adultos a uma educação de qualidade. Muitos dos direitos que estavam incluídos no Projeto acabaram não chegando à versão final da Lei. É preciso destacar que, nesse período³⁶ de aprovação da Lei, “o Brasil viveu intensa crise econômica, acompanhada de políticas neoliberais que produziram uma reforma do Estado, com privatização de bens públicos e forte pressão para desregular direitos recém-constituídos” (Haddad, 357, 2009). Podemos concluir que a política do governo Federal (1995-2002) concentrou-se na expansão do Ensino Fundamental, em detrimento do direito à escolarização de jovens e adultos, conquistado na Constituição Federal de 1988.

Nessa Lei, a EJA está caracterizada como uma modalidade de Educação Básica voltada para a escolarização de pessoas acima de 15 anos de idade, conforme define a Lei:

Art 37 - a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (LDB nº 9394/96. Seção V. Art. 37)

Os Pareceres e Resoluções decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9394/96, principalmente o Parecer 11/2000,³⁷ especificam a função da EJA como reparadora, equalizadora e qualificadora. A “função reparadora” significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. A “função equalizadora” refere-se à reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas. E a “função qualificadora” afirma o reconhecimento de que o conhecimento é construído num processo

³⁵ Daqui para frente, simplesmente denominada LDB.

³⁶ A Lei é aprovada no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

³⁷ Ver LDB 9394/96. Parecer do Conselho Nacional de Educação 11/2000. Resolução do CEED-RS nº 250, de 10 de abril de 1999, e 262, de 03 de outubro de 2001. Pareceres do CEED- RS nº 774/99, 740/99, 958/2001 e 513/2001.

permanente, em que o que é aprendido ao longo da vida é fundamental. E é em função desse reconhecimento que a EJA tem como base o caráter incompleto do ser humano, sendo que o potencial de desenvolvimento e de adequação pode-se dar na escola ou fora dela.

As políticas desse governo, de orientação neoliberal, foram pautadas pela concepção e redefinição dos papéis do público e do privado, e a sociedade civil foi chamada para colaborar diretamente com a oferta dos serviços educacionais, dentro da lógica de diminuição das responsabilidades do Estado. Assim destaca Haddad:

ganharam relevância entidades de prestação de serviços, entidades filantrópicas ou de caráter assistencial, e verificou-se crescente interesse de parte dos grupos empresariais e do capital em geral nos rumos e no controle das orientações e no atendimento educacional. Com o enfraquecimento do setor público em função da diminuição do corpo técnico das diversas secretarias, pessoas e entidades privadas foram chamadas a produzir materiais didáticos, treinar professores e atuar no plano das orientações pedagógicas (HADDAD, 2009, p. 357).

Nesse sentido, muitas manifestações surgiram e diferentes formas de organização educacional participativa foram articuladas, de acordo com as diferentes esferas administrativas. Uma experiência pedagógica que marcou esse período foi o *Movimento de Alfabetização – MOVA*, que foi gestado e pensado na Administração Municipal do Partido dos Trabalhadores (PT). Inicialmente, foi criado na cidade de São Paulo, quando Paulo Freire estava Secretário da Secretaria Municipal da Educação. Posteriormente, o MOVA foi implantado em diversas prefeituras, contribuindo, de forma qualificada, para a organização e tematização da alfabetização.

Outro marco na legislação brasileira é o *Plano Nacional de Educação - PNE*, aprovado pela Lei nº. 10.172/2001. Os movimentos sociais rearticularam-se por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e do Congresso Nacional de Educação (CONED), iniciando um processo coletivo de discussão e elaboração de uma proposta de Plano Nacional de Educação. Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 da Constituição contemplou essa obrigatoriedade. A LDB de 1996 reforçou a obrigatoriedade e determinou, nos artigos 9º e 87º, respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e instituiu a Década da Educação. Estabeleceu, ainda, que era de responsabilidade da União encaminhar o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com

diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

No que se refere à EJA, entre as 26 metas prioritárias, estabeleceu-se erradicar o analfabetismo até 2010, além de assegurar para 2005 a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais, e até 2010 a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do Ensino Fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais. Ainda: estabelecer programa nacional de fornecimento de material didático-pedagógico (adequado à clientela); assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, para que sejam capacitados a atuar de acordo com o perfil da clientela; promover mapeamento e chamada pública da população analfabeta; elaborar parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional; aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos; associar ao Ensino Fundamental de jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional e incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica. No entanto, com o veto presidencial referente à ampliação dos recursos públicos para 7% do PIB, ficou prejudicado o cumprimento das metas.

1.1 Marcos políticos educacionais no âmbito internacional

Ao tratarmos dos marcos políticos educacionais no âmbito internacional, estamos indicando o contexto de influência do ciclo de políticas, conforme situamos no delineamento metodológico, na parte anterior deste trabalho. Portanto, em relação ao cenário internacional, podemos destacar os desdobramentos das conferências internacionais das Nações Unidas, uma vez que o Brasil é signatário dessas conferências, focando, principalmente, nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEAS³⁸ para questionar a influência em relação à compreensão

³⁸ I CONFINTEA – 1949, Helsingor (Dinamarca). Participaram 21 países; II CONFINTEA – 1960, Montreal (Canadá). Participaram 51 países, e o tema foi “a educação de adultos num mundo em transformação”; III CONFINTEA – 1972, Tóquio (Japão). Participaram 82 países e 37 organizações intergovernamentais e não governamentais; IV CONFINTEA – 1985, Paris (França); V CONFINTEA – 1997, Hamburgo (Alemanha). Participaram mais de 1500 inscritos de 130 países. Ela foi precedida por reuniões preparatórias em todos os continentes, e VI CONFINTEA – Brasil -2009/2010. A análise das conferências será realizada com o subsídio do texto de Moacir Gadotti, A CONFINTEA VI NO

conceitual de EJA, em relação à organização educacional brasileira - como organização da política educacional, e na defesa do direito à educação.

Que compreensão tinha-se em relação à EJA e à educação popular? Até a segunda guerra mundial, no plano internacional, a educação popular era concebida como a extensão da educação formal para todos, destinada, sobretudo, aos habitantes das periferias urbanas e zonas rurais. A partir da *I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, realizada na Helsingor - Dinamarca (1949), dois anos depois da criação da UNESCO, a educação de adultos (popular) foi concebida como educação moral. “A escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. Ela não havia dado conta de formar o homem para a paz” (Gadotti, 1999a, p. 9). Era necessário, portanto, uma educação "paralela", além da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e a construção de uma paz duradoura. Ireland (2008), assessor da Unesco no Brasil, destaca que a Conferência possibilitou um debate em torno do seu entendimento internacional e a cooperação necessária para desenvolver a Educação de Adultos – EDA.

Faz-se necessário estabelecer consensos referentes aos conceitos Educação de Adultos e Educação Popular, pois quando se retoma a história da Educação de Adultos, nela se entrelaça a educação popular, que possui uma trajetória na qual estão envolvidos numerosos educadores, movimentos sociais e populares. E o Estado e as Conferências de EJA, de uma certa forma, referem-se a ambas, sem, muitas vezes, diferenciá-las em termos conceituais. Segundo Gadotti (1999a), a Educação Popular está ligada a todo um movimento - de um lado, pela extensão da educação formal para todos, e, de outro, pela formação social, política e profissional, sobretudo de jovens e de adultos. O autor alerta-nos para o uso conceitual de "educação de adultos", "educação popular", "educação não formal" e "educação comunitária", pois muitas vezes são usados como sinônimos, mas não o são. Ele assim define:

a “educação de adultos” e “educação não formal” referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais, como a UNESCO, para referir-se a uma área especializada da educação. A educação **não formal** tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à educação de adultos que se desenvolve nos países do Terceiro Mundo, geralmente vinculada a projetos de educação comunitária. Nos Estados Unidos, no entanto, internamente,

reserva-se o termo “**educação de adultos**” para a educação não formal aplicada ou administrada em nível local no seu país (p. 7).

Nosso entendimento de *educação formal* e de *educação não formal* apoia-se em Libâneo (2002), que define *formal* como o que envolve uma forma, uma estrutura, ou a maneira como se configura uma ação. Assim, poderíamos indicar que a educação formal é aquela que é “estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática” (Libâneo, 2002, p. 88). Na *educação não formal*, as relações pedagógicas não são necessariamente formalizadas e, mesmo sendo constituídas por ações intencionais, possuem uma estruturação e/ou sistematização de baixo grau (Libâneo, 2002, p. 89). Concentramos nosso trabalho no estudo da Educação de Adultos formal, sem desconsiderar a existência e influência da Educação não formal.³⁹

No Brasil, segundo Gadotti (1999a), desenvolveu-se a *educação de adultos formal* a partir da Segunda Guerra Mundial, de forma e âmbito de Estado. Já a *educação não formal* esteve principalmente vinculada a organizações não governamentais, partidos políticos, igrejas etc., geralmente organizada onde o Estado omitiu-se e também organizada em oposição à educação de adultos oficial (formal).

Em relação à concepção de educação popular, convergimos com José Martí, segundo o qual “educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre; mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que povo, sejam bem-educadas (...) um povo de homens educados será sempre um povo de homens livres” (Martí *apud* Streck. 2007. p. 47-48). Assim, nessa compreensão, a educação popular é o princípio educativo da EJA, pois essa traz, no seu bojo, os princípios de:

criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (Gadotti, 1999a, p.7 e 8).

Retomando os marcos internacionais, destacamos a *II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, realizada em Montreal – Canadá, em 1960, na qual aparecem dois enfoques distintos: a educação de adultos (popular), concebida como uma continuação da educação formal,

³⁹ Para maiores aprofundamentos referentes ao modelo popular e modelo escolar de EJA, pode ser verificado no trabalho de BAQUERO, Rute Vivian A. e FISHER, Maria Clara Bueno: A educação de jovens e adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa. Unisinos. 2004. Vol. 5 Nº 9.

como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou comunitária. Foi discutido o papel do estado na Educação de Adultos, e a EDA como uma oportunidade remedial e compensatória, sendo parte do sistema educacional.

Enquanto no Brasil a Educação de Adultos, vivida por fora do sistema público, tem fortemente seu viés na educação popular, na *III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, realizada em Tóquio – Japão, em 1972, a Educação de Adultos (popular) voltou a ser entendida como suplência da educação fundamental (escola formal). O objetivo dessa educação era reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação.

A *IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, realizada em Paris – França – 1985, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos e pelos diversos temas discutidos, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica. Essa Conferência contribuiu para a publicização do conceito de educação de adultos - EDA e Aprendizagem ao Longo da vida.

A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em março de 1990, ocorreu em Jomtien, na Tailândia, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Nela, os 155 governos que subscreveram a Declaração comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Ela tinha em suas metas reduzir à metade o número de analfabetos no mundo até o ano 2000.

Esse evento foi o marco para os países conhecidos como do grupo “E-9”⁴⁰, que apresentavam a maior taxa de analfabetismo do mundo. Torres (2001) aponta que os países foram tratados de forma paternalista, tutelados e constantemente lembrados de compromissos e metas, pelas quatro agências, colocando sob tensão as vontades e capacidades dos governos e das sociedades nacionais.

Essa Conferência entendeu que a alfabetização de jovens e adultos pertenceria à primeira etapa da Educação Básica. Se por um lado tivemos um avanço teórico e político, pois consagrou-se, assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, das "necessidades básicas de aprendizagem", de outro lado, tivemos algumas limitações, pois a *Educação para Todos* foi frequentemente interpretada erroneamente, foi priorizada apenas como

⁴⁰ (Bangladesh, Indonésia, China, México, Egito, Nigéria, Índia, Paquistão e Brasil).

escolaridade para todos e, por sua vez, limitou-se a considerar somente a educação primária para todos. Além disso, a educação limitou-se unicamente ao aspecto do sistema escolar, sem ampliar-se ao âmbito comunitário, por exemplo, e quando conseguiu afastar-se da faixa etária infantil, alcançando os jovens e adultos, limitou-se aos aspectos formais de ler-escrever e contar, esquecendo-se da amplitude do que se refere à constituição da cidadania.

As políticas educativas e as limitações da "visão ampliada" da educação básica reduziram-se a colocar mais crianças na escola, aumentar os dias letivos e aumentar o número de anos de escolarização correspondente à educação primária, no Brasil, entendida como Ensino Fundamental. Ou seja: a compreensão de universalização da educação básica constituiu-se em colocar mais crianças na escola. Essa compreensão tem-se efetivado inclusive pelos governos, a partir das posições assumidas pelos organismos internacionais⁴¹, que mesclaram as visões, prioridades e agendas.

Segundo Shiroma *et. al* (2004), um dos problemas enfrentados, além da compreensão da “educação para todos”, foi a compreensão do significado do conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagens⁴² - NEBAs, pois alguns autores compreenderam-no em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Assim, “para estratos sociais diferentes, ensinamentos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas”. As autoras concluíram, com isso, que se reeditava o dualismo na educação brasileira, já que: “partindo-se do suposto de que se as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta” (SHIROMA, *et. al*, 2004, p. 61-62).

⁴¹ “A *visão ampliada* e a própria adoção do conceito *educação básica* foram resultado de um complexo processo de discussão e negociação entre as quatro agências que impulsionaram a Educação para Todos (Ahmed, 1997; Habte, 1997): a UNESCO advogou uma compreensão ampla do educativo e, particularmente, a inclusão da alfabetização e da educação de adultos; UNICEF defendeu o desenvolvimento infantil e a educação inicial dentro do conceito de *educação básica*, assim como – juntamente com a UNESCO – a necessidade de flexibilizar e diversificar a oferta educativa, incluindo variantes não formais, diferentes das variantes escolares convencionais; o Banco Mundial propôs focalizar a Educação para Todos no sistema escolar e na educação primária, e o PNUD não defendeu uma posição clara a esse respeito” (TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: A tarefa por fazer*, 2001, p. 15).

⁴² As Necessidades Básicas de Aprendizagens – NEBAs são “conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas em sete frentes:

- 1) a sobrevivência;
- 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades;
- 3) a conquista de uma vida e de um trabalho dignos;
- 4) uma participação plena no desenvolvimento;
- 5) a melhoria da qualidade de vida;
- 6) a tomada de decisões consciente e
- 7) a possibilidade de continuar aprendendo”

(TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: A tarefa por fazer*. 2001, pág. 20 e 21).

A *Educação para Todos*, segundo os organismos internacionais, foi proposta como movimento mundial de “discriminação positiva” em um duplo sentido: foco nos países em desenvolvimento e foco na educação básica. Conforme Torres (2001), instalou-se uma tensão com relação às metas ambiciosas: tomada de consciência sobre o problema da menina e da mulher, e alguns países impulsionam políticas e estratégias para encará-lo; a insistência em discutir avaliação, aprendizagem, monitoramento e informação resultou em iniciativas concretas, em alguns casos sub-regionais e outros inter-regionais; preocupação e esforço em melhorar a qualidade e a credibilidade dos atuais sistemas de informações estatísticas.

A Cepal⁴³ (2005) afirma que os países – América Latina e Caribe - têm ratificado reiteradamente seus compromissos para garantir o acesso e nível adequado da educação para seus povos, bem como a garantia da educação como direito inalienável e como requerimento do desenvolvimento.

Retoma o artigo I da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990), no que se refere: “cada persona - niño, joven o adulto - deberá estar en condiciones de beneficiarse de las oportunidades educacionales ofrecidas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje”, pois destaca que essa declaração reafirma um dos postulados da Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo o qual toda pessoa tem direito à educação.

A *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFINTEA* realizou-se em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha. Participaram mais de 1500 inscritos de 130 países. Ela foi precedida por reuniões preparatórias em todos os continentes. Essa Conferência aprovou uma "Declaração de Hamburgo" e adotou uma "Agenda para o futuro", que incluiu a "Década da Alfabetização Paulo Freire". A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos estabeleceu

⁴³ Conforme *site*, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe, e incorporou-se o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável.

A CEPAL, nos últimos anos, tem-se dedicado particularmente ao estudo dos desafios que propõem a necessidade de retomar o caminho do crescimento sustentado, assim como a consolidação de sociedades plurais e democráticas. No marco da proposta geral, conhecida como transformação produtiva com equidade, foram consideradas questões tais como o papel da política social; o tratamento dos aspectos ambientais e demográficos e a estratégia educativa; a necessidade do progresso técnico para inserir-se de maneira competitiva no âmbito global, consolidar a estabilidade das economias da região e dinamizar seu processo de expansão. O Escritório da CEPAL no Brasil teve seu início com um acordo de colaboração entre a CEPAL e o BNDES, em outubro de 1952, quando foi criado o Grupo Misto de Estudos CEPAL/BNDES, que se propunha a avaliar o ritmo de crescimento do país e traçar programas de desenvolvimento para um período de dez anos, bem como realizar cursos de capacitação técnica. Disponível em: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl>. Acesso em 13 de abril de 2010.

essa modalidade de educação como um direito de todos, destacando a necessidade de diferenciar as especificidades das mulheres, das comunidades indígenas e dos demais grupos minoritários. A Declaração realçou a importância da diversidade cultural, da equidade, dos temas da cultura da paz, da educação para a cidadania, democracia, desenvolvimento sustentável e a transformação da economia. Outros temas foram muito discutidos, como: educação de gênero, indígena, das minorias, a incorporação da temática dos jovens (principalmente em situação de risco), a terceira idade, a educação para o trabalho e para a cidadania, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre estado e sociedade civil.

A V CONFINTEA foi a primeira conferência que teve uma participação substantiva das organizações não governamentais. Mesmo não tendo direito a voto, elas tiveram uma influência decisiva na preparação e elaboração dos documentos, buscando ampliar o papel da educação popular no conjunto das diretrizes políticas. Essa conferência demonstrou, ainda, que existem concepções muito diferenciadas de educação popular e de adultos. Destaca-se, dentro desse mosaico de projetos e propostas, a demarcação da concepção de educação popular como "educação continuada" nos países desenvolvidos e a educação popular como "escolarização popular" nos países em desenvolvimento.

A Unesco considera a V CONFINTEA um marco como Conferência, pois

estabeleceu um entendimento holístico de educação e aprendizagem de adultos dentro da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. A educação e a aprendizagem de adultos foram reconhecidas como ferramentas-chave para lidar com os desafios de desenvolvimento e sociais atuais em todo o mundo. No entanto, o reconhecimento de um compromisso forte expressado em 1997 não levou à integração correspondente, priorização de políticas e alocação de recursos para educação e aprendizagem de adultos, nacional ou internacionalmente (Número especial do boletim eletrônico do Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO (UIL). Setembro, 2007)⁴⁴.

Segundo Soares⁴⁵, nessa Conferência, o governo brasileiro expressou, através da delegação oficial, sua política de investimento na educação fundamental das crianças, e uma suposta intenção em equacionar os problemas com a Educação dos Jovens e Adultos.

⁴⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/boletim.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2010.

⁴⁵ Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/SOARES.pdf_1.pdf.

A perenidade e a qualidade das propostas de EJA, lançadas nas conferências, pressupõem assumir a condição humanizadora da educação que se concretiza ao longo da vida, através da educação formal e da educação não formal. Assim, a Declaração de Hamburgo define que a educação ao longo da vida implica

repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (Declaração de Hamburgo. Artigos dois e três. 1997).

Na visão de Gadotti (2009b), a CONFINTEA V deixou-nos algumas lições:

a) reconhecer o papel indispensável do educador bem-formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) reconheceram a importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) integrar a EJA como uma modalidade da educação básica; l) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e justiça social; m) criar uma agenda própria da EJA; n) sistematizar e difundir experiências relevantes⁴⁶.

Os eventos preparatórios (mobilização de educadores e educandos, gestores e pesquisadores de EJA) originaram a fundação do Fórum de EJA do Rio de Janeiro, em 1996. Posteriormente, esse fórum multiplicou-se nos demais estados brasileiros, sendo uma referência na defesa das políticas educacionais com foco na escolarização de Jovens e Adultos.

Passados 10 anos da Conferência Mundial de *Educação para Todos*⁴⁷, o mesmo grupo reuniu-se em abril do ano 2000, no Senegal, para avaliar os resultados da Conferência. O Brasil fez sua Declaração para a cúpula mundial da educação de Dakar através de M^a Helena Guimarães de Castro – Chefe da Delegação do Brasil no Fórum Mundial de Educação. Ela apresentou um panorama otimista sobre nossa realidade. No entanto, é nesse campo que vemos, mais uma vez, acontecer a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o que é prescrito/regulamentado e o que é executado. A exemplo disso, sinalizamos a falta de financiamento para a modalidade EJA, para a

⁴⁶ Disponível em

<http://www.forumeja.org.br/to/?q=node/82>. Postado em 2009. Acesso em 05/06 de 2009.

⁴⁷ Conferência Mundial de *Educação para Todos*, realizada em março de 1990, ocorreu em Jomtien, na Tailândia.

Educação Infantil e para o Ensino Médio, caracterizada nos critérios do FUNDEF, conforme já referido, neste texto, demarcando, assim, uma longa distância quanto ao que deveria ter avançado para alcançar as metas estabelecidas.

O Fórum Mundial de Educação (Dakar, 2000) concluiu que a Educação para Todos (EPT) é um objetivo ainda pendente, porém alcançável (CEPAL, 2005, p. 23). Seguindo nessa análise, podemos sinalizar que na reunião regional preparatória da Conferência de Dakar, os países de América Latina, Caribe e América do Norte, reunidos em 2000, em Santo Domingo, República Dominicana, adotaram o Marco de Ação Regional de Educação para Todos. Esses marcos fixam prazos para garantir a continuidade dos esforços realizados pelos países e renovar o compromisso em cumprir, antes do 2015, o “derecho universal de todas las personas a una educación básica de calidad desde su nacimiento” (CEPAL, 2005, p. 23).

1.2 As metas: suas brechas (contradições) e os recursos que faltam

Ao tratarmos das políticas educacionais, ressalta-se o papel dos organismos internacionais, que passaram a interferir nos países em desenvolvimento. Como destacam Garcia e Corsetti (2008), desde os anos 70, desencadearam-se na América Latina reformas estruturais, objetivando transformar o papel do Estado, abandonar as políticas do bem-estar social, diminuir a intervenção do Estado na economia e a adoção de políticas sociais de caráter compensatório (p.26).

Nesse contexto, conforme as autoras, consolidou-se a orientação do neoliberalismo nos anos 80 e 90 através dos programas de ajuste econômico (ajuste fiscal). A consolidação do neoliberalismo, na área educacional, configurou-se através das reformas educacionais desenvolvidas, em larga escala, com homogeneidade nos países da América Latina, sob orientação dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, UNESCO e CEPAL (GARCIA e CORSETTI. 2008. p.26).

É importante levar em consideração que o Banco Mundial destacou-se, nos últimos anos, como organismo com maior força e visibilidade no cenário educativo. Por isso, para muitos países, é a principal fonte de assessoramento da política educativa, assim como foi nos anos 90 para o Brasil. Portanto, se o que o Banco Mundial oferece são principalmente ideias, e essas, por sua vez, influenciam as políticas educacionais locais dos países, faz-se necessário analisar como essas ideias

são produzidas, quais suas intencionalidades, bem como considerar os “benefícios e /ou os malefícios” - condições e as consequências dos empréstimos concedidos.

No documento elaborado pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), intitulado: *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación em América Latina y el Caribe*, são destacados seis objetivos de Ação de Dakar, dois deles diretamente referenciados à Educação de Jovens e Adultos:

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas que se encuentran en situaciones difíciles, así como los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- *Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;*
- *Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, em particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;*
- *Suprimir las disparidades entre géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005, y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación a la educación, em particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como a un buen rendimiento; y*
- *Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros mas elevados para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lecto-escritura, aritmética y competencias practicas esenciales* (CEPAL, 2005, p. 23 – (grifo nosso).

O relatório mencionado (CEPAL, 2005, p. 29 a 54) expressa a posição sobre erradicar o analfabetismo (funcional) entre jovens e adultos e estabelece que as metas da educação, além de universalizar o direito básico da educação, devem expandir as oportunidades de bem-estar, a base cultural de cidadania e as capacidades produtivas das sociedades (CEPAL, 2005 p. 29).

As metas estabelecidas referem-se aos resultados da educação pré-primaria, educação primária (Ensino Fundamental), secundária e da alfabetização de adultos. As proposições das metas, no geral, orientam-se aos avanços e continuidades dos estudos das crianças e dos jovens latino-americanos e caribenhos, bem como ao provimento de um mecanismo básico de integração social e produtiva para os analfabetos adultos – que seria desenvolver a capacidade de usar a lecto escritura

na vida cotidiana. Geração de avanços substanciais na educação, no sentido de avançar na equidade, na dotação de capital humano e na capacidade de cidadania.

As metas são: elevar a 100% a taxa de matrícula entre 3 e 5 anos até 2015; elevar a 100% a taxa de matrícula entre 6 e 12 anos, reduzindo o índice de repetência e evasão (5 anos de educação primária); elevar, no mínimo, a 75% a cobertura da educação secundária (13 a 18 anos) até 2015; erradicar o analfabetismo adulto (a partir dos 15 anos) até 2015: “alfabetizar al total de la población de 15 y más años de edad actualmente analfabeta y aquella que se encuentre en esa condición hasta el año 2015. A partir de ese año el cumplimiento de esta meta quedaría asegurado en la medida que se logre la segunda meta” (CEPAL, 2005, p. 30).

A partir do documento de que estamos tratando, percebemos que a principal meta educacional da “Declaração do Milênio” é a universalização da conclusão do ciclo básico – aqui considerado não menos de 5 anos do Ensino Fundamental:

El término de un ciclo básico de educación no inferior a cinco años es la condición necesaria para que todas las personas adquieran los conocimientos y destrezas indispensables para insertarse en la sociedad como ciudadanos y el requisito para seguir progresando en el sistema educacional. En esta etapa crucial de la formación no sólo se logra la condición mínima de integración social, la lectoescritura, sino que se adquieren valores, hábitos y conocimientos que otorgan un sentido de pertenencia a la sociedad. (CEPAL, 2005, p 35).

A CEPAL, para cumprir com as metas, relaciona recursos disponíveis e custo das metas educacionais. Os recursos necessários para cumprir com as metas educacionais, até 2015, elevam-se, segundo estimativa, a quase 150.000 milhões de dólares. Esse valor representa cerca de 7,5 pontos percentuais do PIB correspondente ao ano 2000 dos 22 países da região e 20 pontos percentuais do PIB do Brasil do mesmo ano. Se os países considerados quiserem ver cumpridas as quatro metas, deverão gastar entre os 11 anos cerca de 13,560 milhões de dólares adicionais por ano - entre 2005 e 2015 (CEPAL, 2005, p. 31).

Em 2000, dos 93% dos matriculados na educação primária, somente 83% concluíram, e em cinco países o percentual foi inferior a 80%. No Brasil, o índice de reprovação foi de 25%. Além disso, outros problemas agregam-se e contribuem para os resultados expostos, entre eles: baixa remuneração dos professores, insuficiências de materiais e de infraestrutura. Para o Brasil obter sucesso no combate da reprovação, seria necessário US\$ 200 milhões por ano, entre 2005 e 2015 (CEPAL, 2005, p. 35-36). Calcula-se o gasto de 12 milhões de dólares ao ano, na região, em reprovações (idem, p. 47).

Em relação à educação secundária, tanto a CEPAL como a UNESCO sinalizam para a necessidade de concluir o referido ciclo, pois a conclusão do secundário constitui “un nivel o umbral educativo que otorga a las personas altas probabilidades de mantenerse fuera de la pobreza absoluta a lo largo de la vida activa, dado el incremento en retornos por efecto de compleción del ciclo y titulación” (CEPAL, 2005, p. 36).

Ainda mais, “um ensino médio coerente com as necessidades produtivas e sociais, de qualidade adequada que se possa estender oportunamente à maior parte de um país, é crucial para atingir maiores níveis de produtividade, maior eficiência social, mais oportunidades de acesso ao bem-estar e mais possibilidade de equidade em relação a acesso no pleno exercício da cidadania” (CEPAL, abril 1996). Há quase uma década, a CEPAL estimou que para a inserção produtiva estender o ensino médio, é muito mais produtivo compensar a falta de educação com capacitação de adultos (CEPAL, 1995). Se optar pelo fortalecimento de programas compensatórios da educação de adultos, os mesmos registram custos de 1,5 a 5 vezes o valor unitário que custa oferecer quatro anos de ensino médio, o que demonstra as vantagens de investir oportunamente no ensino médio (Labarca, 1996).

No entanto, com os avanços conseguidos nos anos 90, a cobertura do ensino médio na região continua sendo muito baixa. Para o ano 2000, e como média na região, a taxa líquida de matrícula da população de 13 a 18 anos era de 62%. Mas não só a cobertura do ensino médio é baixa, como também quem tem acesso ao mesmo frequentemente o abandona antes da sua conclusão. O alto nível de evasão no ensino médio (em oito países latino-americanos, supera o 15%) acarreta importantes perdas sociais e privadas. Há de se pensar que, nos países latino-americanos que alcançaram taxas relativamente altas de matrícula no ensino médio (superior a 65%), a permanência na escola por dois anos adicionais até completar esse ciclo traduz-se em incrementos salariais da ordem dos 30% ao longo da vida laboral (CEPAL, 2001-2002, apud CEPAL 2005. p. 30).

Parece fundamental para a CEPAL (2005) que “los países con altas tasas de rezago y repetición identifiquen adecuadamente las causas de estas pérdidas de recursos y elaboren políticas costo-efectivas que aumenten la eficiencia de los sistemas educativos en la región. En la mayoría de los países, es buen negocio invertir en universalizar el ingreso a edad oportuno y mejorar el ritmo de progresión y retención dentro del sistema, al considerar el ahorro que implica reducir la ineficiencia del sistema” (p.48).

A CEPAL (2005, p. 38-39) afirma que erradicar o analfabetismo implica atender tanto aqueles jovens e adultos (a partir dos 15 anos) que não tiveram acesso à escola – educação formal – quanto os que a abandonaram precocemente para incorporar-se ao mercado de trabalho e, por desuso, perderam a capacidade de ler e escrever. Não é somente dever do Estado atender toda essa população com programas adequados, mas é um direito de todas as pessoas, cujo descumprimento importa uma grave causa de marginalização social. Ha muitas razões econômicas – vantagens relacionadas ao custo privado e social – que fazem os programas massivos de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos um investimento altamente rentável. Por isso, é função imperiosa da Educação de Jovens e Adultos assegurar-lhes o direito de abrir possibilidades de maior capacitação e treinamento, pois reduzem os acidentes de trabalho, melhoram o rendimento do trabalho, diminuem a mortalidade infantil.

As reformas educativas, conforme destaca o relatório da CEPAL (idem), na década de 90, enfocaram prioritariamente a educação formal das crianças, por isso hoje se faz necessário promover políticas e recursos para atender à Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2005, aproximadamente, havia, na região da América Latina e Caribe, em torno de 39 milhões de analfabetos, sem considerar os que abandonam a escola antes da conclusão dos 5 anos primários. A CEPAL (idem) acredita que esse número decrescerá, provocado também pela universalização primária, e que para esse grupo deveriam ser oferecidos programas que contemplassem uma primeira fase de aprendizagem de *lecto*-escritura e uma segunda fase de aprofundamento e reforço, com materiais e conteúdos pertinentes a sua condição pessoal e laboral.

O custo “per capitã”, por cada uma das fases, com duração de um ano cada uma, seria de 80 dólares – para erradicar o analfabetismo, na região cepalina, a estimativa é de 160 dólares por pessoa ao ano. Até 2015, demandaria um gasto de 6,900 milhões de dólares (4,6 do total dos recursos adicionais) e atenderia 2,9 milhões de pessoas por ano. Desse total, Brasil e México deveriam atender, anualmente, 1,6 milhões de pessoas (p. 39).

Para compreender melhor, reproduzo o Quadro 7 (CEPAL, 2005, p.41), que traz os dados referentes à América Latina e Caribe (22 Países) e os custos para erradicar o Analfabetismo Adulto até o ano de 2015.

Tabela 1: Taxa de Analfabetismo e Recursos para Alcançar a Meta de Alfabetização nos Países da América Latina e Caribe de 2000 a 2015

| País | Año 2000 | | Año 2005 | Año 2010 | Año 2015 | Recursos totales para alcanzar la meta (US\$ mill.) b/ | Promedio anual de beneficiarios de programa necesarios (Miles) | País |
|-------------------|---|---------------------|---|---|---|--|--|-------------------|
| | tasa de analfabetismo de 15 años y más adulto | analfabetos (Miles) | Recursos necesarios en el año (US\$ mill.) b/ | Recursos necesarios en el año (US\$ mill.) b/ | Recursos necesarios en el año (US\$ mill.) b/ | | | |
| Argentina | 3 | 845.6 | 9.3 | 10.1 | 10.8 | 146.7 | 61.2 | Argentina |
| Bolivia | 15 | 732.4 | 7.3 | 9.1 | 11.2 | 128.7 | 53.7 | Bolivia |
| Brasil | 13 | 15892.9 | 168.5 | 191.2 | 209.9 | 2742.1 | 1144.3 | Brasil |
| Chile | 4 | 460.1 | 4.8 | 5.4 | 6.0 | 78.0 | 32.5 | Chile |
| Colombia | 8 | 2377.6 | 24.7 | 29.2 | 33.8 | 416.4 | 173.7 | Colombia |
| Costa Rica | 4 | 120.6 | 1.2 | 1.5 | 1.8 | 21.3 | 8.9 | Costa Rica |
| Cuba | 3 | 292.8 | 3.0 | 3.3 | 3.4 | 47.5 | 19.8 | Cuba |
| Ecuador | 8 | 705.1 | 7.2 | 8.7 | 10.2 | 123.3 | 51.5 | Ecuador |
| El Salvador | 21 | 859.0 | 9.6 | 11.0 | 12.4 | 157.1 | 65.5 | El Salvador |
| Guatemala | 31 | 2016.9 | 23.4 | 27.8 | 33.2 | 396.1 | 165.2 | Guatemala |
| Haití | 50 | 2506.7 | 30.5 | 34.0 | 37.2 | 487.4 | 203.5 | Haití |
| Honduras | 25 | 944.6 | 10.4 | 12.9 | 15.6 | 181.5 | 75.7 | Honduras |
| Jamaica | 13 | 231.0 | 2.6 | 2.8 | 3.0 | 40.7 | 16.9 | Jamaica |
| México | 9 | 5836.6 | 60.9 | 71.2 | 80.8 | 1015.4 | 423.6 | México |
| Nicaragua | 34 | 973.6 | 12.0 | 13.9 | 16.1 | 198.6 | 82.8 | Nicaragua |
| Panamá | 8 | 159.1 | 1.7 | 2.0 | 2.2 | 27.8 | 11.6 | Panamá |
| Paraguay | 7 | 223.3 | 2.3 | 2.9 | 3.6 | 40.9 | 17.1 | Paraguay |
| Perú | 10 | 1719.6 | 17.7 | 21.0 | 24.4 | 299.6 | 124.9 | Perú |
| Rep. Dominicana | 16 | 911.5 | 10.1 | 11.6 | 12.8 | 165.3 | 69.0 | Rep. Dominicana |
| Trinidad y Tabago | 2 | 16.6 | 0.2 | 0.2 | 0.2 | 2.7 | 1.1 | Trinidad y Tabago |
| Uruguay | 2 | 61.0 | 0.7 | 0.7 | 0.7 | 10.3 | 4.3 | Uruguay |
| Venezuela | 7 | 1186.9 | 11.8 | 14.6 | 17.3 | 205.5 | 85.8 | Venezuela |
| América Latina | 11 | 39073.3 | 419.9 | 485.1 | 546.7 | 6933.0 | 2892.8 | América Latina |

Extraído de: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), a partir de la base de datos en línea del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (<http://www.uis.unesco.org/>).

a) Considera personas de 15 años y más de edad, y un costo fijo de US\$ 160, que considera tanto programas de alfabetización y postalfabetización. B) Dólares de 1995.

Referente ao financiamento da educação, a CEPAL (2005) ressalta que os impostos escolhidos para esse fim sejam aqueles que minimizam as distorções que esses mesmos geram sobre as atividades econômicas e os que tenham um efeito redistributivo. Justifica-se, pois, que existe a conveniência de se estabelecer acordos políticos que permitam promover pactos sociais com aportes específicos, como, por exemplo, que a porcentagem do PIB destine-se à educação, pelo menos, até o cumprimento do prazo (2015) para encerrar os problemas e alcançar as metas educativas com que os países comprometeram-se. Por pressuposto que uma sociedade “más educada beneficia a todos y de manera duradera, y su impacto permite conciliar avances en equidad, fortaleza democrática y productividad” (p 50).

Para a CEPAL (2005), o setor produtivo é o maior beneficiado quando existe uma educação secundária fortalecida, pois permite contar com pessoal preparado para adaptar-se aos câmbios tecnológicos e organizacionais. Por isso, defende parcerias com esse setor, de forma que seja possível um cofinanciamento, combinando os recursos destinados à capacitação e à formação profissional e a melhoria da articulação entre educação secundária e formação para o trabalho. Assim sendo, a Cepal (2005) convoca o setor produtivo para

contribuir, tanto con información como con asesoramiento, a acercar los currículo de la educación secundaria a los cambios en los mercados y prácticas laborales. Involucrar a empresarios o empresas en el quehacer de

la escuela es determinante al momento de recaudar fondos, realizar proyectos de mejoramiento, apoyar la implementación y puesta en marcha de modificaciones curriculares y reforzar aspectos vocacionales de la enseñanza (p. 52).

A Cepal (2005), no sentido de reforçar a política de aliança entre setor produtivo e educativo, abre espaço para a “Responsabilidad Social de la Empresa (RSE)”, pois justificam que “El mundo actual le pide a la empresa acercarse a la ciudadanía, a las necesidades de la sociedad y sus habitantes, y aportar al bienestar de la comunidad y a la sustentabilidad del desarrollo. También opera en ello una racionalidad económica ampliada, en que la empresa entiende que sus aportes a la comunidad son retribuidos en imagen, reputación y reconocimiento” (p. 53).

Conforme nos alertam as autoras Garcia e Corsetti (2008), as orientações neoliberais utilizam-se do argumento da incapacidade gerencial do Estado para justificar a transferência da educação da esfera pública para a esfera de mercado. Assim,

é negada a condição da educação como direito social, afirmando-se sua possibilidade de consumo individual, variável de acordo com o mérito e a capacidade dos consumidores. A educação, portanto, deve ser encarada como um bem sujeito às regras da competição e do mercado. Nesse sentido, ocorre a redefinição da educação em termos de mercado, na qual ela deixa de ser vista como instituição política e um espaço público de discussão, para tornar-se um bem de consumo, o que se situa no contexto maior da hegemonia do projeto neoliberal.

Como podemos perceber, o contexto apresentado pelos marcos políticos educacionais indica o cenário das influências que foram constituindo a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Os marcos nacionais foram trazidos ao texto com a finalidade de situar os principais elementos de contexto dos anos anteriores a 2000, já que trataremos do período posterior a esse no capítulo seguinte deste trabalho.

O processo que procuramos apresentar, a partir da sistematização histórica realizada, foi marcado por inúmeras tensões e contradições, apontando a luta da sociedade brasileira para a concretização do direito à educação para todos. Os diferentes segmentos da sociedade, em muitos momentos, estiveram em embate ideológicos e classistas, em função dos interesses controversos no que tange aos projetos educacionais.

A Educação de Jovens e Adultos, por parte da elite brasileira, sempre foi considerada uma educação para os pobres, podendo, portanto, ser minimizada na sua oferta e qualidade. Por seu lado, o Estado brasileiro foi omissivo, na maior parte das vezes, por incorporar essa mesma visão. Cabe,

assim, historicamente, a defesa dessa modalidade de ensino por parte dos movimentos sociais e das camadas populares, o que se refletiu em possibilidades de avanços mas, também, de retrocessos, ao longo do período analisado.

1.3. O contexto do processo de municipalização da EJA

Nosso tema não compreende o estudo do município enquanto entidade política e nem irá tratar da complexidade do processo de municipalização e/ou descentralização⁴⁸ da educação, mas buscaremos compreender as tendências que fortaleceram as ações voltadas à municipalização da oferta da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para tanto, enfatizaremos as ações governamentais com foco nos anos de 1990, em que se encontra, paralelamente, sustentação legal, bem como as divergências nas orientações da União para a referida modalidade.

De acordo com o artigo 18 da Constituição Federal de 1988, a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos⁴⁹, nos termos dessa Constituição. Pela forma de organização constitucional, podemos dizer que o Município tem sido a unidade de governo mais próxima da população e que tem assumido a responsabilidade de gerir as atividades político-administrativas locais. Portanto, o Município “deve ser entendido como um todo, um sistema de relações complexas que promovem a associação de seus habitantes em função de determinados objetivos comuns” (DIAS: 2010, p. 267).

Beisiegel (1997, p. 26) ajuda-nos a entender que é nos anos de 1990 que encontramos, mais fortemente, duas posições extremas e antagônicas em relação à EJA no Brasil. Destacamos que as posições defendidas por autoridades do Ministério da Educação, em relação à EJA, têm divergido e

⁴⁸ Referente à discussão sobre o processo de descentralização e suas contradições indicamos a obra de PERONI, Vera. Política Educacional e o papel do Estado: No Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003. Outro estudo importante, nessa área, é a tese apresentada por Elton Luiz Nardi, no Programa de Pós-Graduação – Educação da UNISINOS, 2008. Intitulada “A (re) construção das políticas municipais de educação em tempos de reforma do Estado: um novo horizonte para a descentralização”.

⁴⁹ Dias (2010) explica referente a autonomia municipal que: “o Município brasileiro é uma entidade política e não uma corporação administrativa. Isto implica que as leis municipais, por exemplo, são plenas no sentido de que somente poderão ser revogadas por outra lei municipal ou quando julgadas inconstitucionais pelo Poder Judiciário” (DIAS, 2010, p. 266). Segundo Dias (2010) os elementos essenciais de um Município são: território, a população e o governo. A unidade territorial ocorre com a estreita interação entre esses três elementos. O território municipal é um espaço delimitado por lei; a população é formada por todas as pessoas que se encontram no Município, quer seja de forma habitual ou temporal. O terceiro elemento essencial do Município é o governo, que desempenha o papel de articulador dos interesses coletivos do território. Formado pelo Executivo e pelo Legislativo (p. 266 e 267).

flutuado - desde a afirmação da educação básica como direito inalienável para todos até um aberto menosprezo por essa área da atuação educacional. A primeira posição, que encontrou plena expressão na Constituição de 1988, amplia o reconhecimento do direito à educação básica, estendendo a obrigatoriedade para todas as pessoas, independente da idade, e inclui a obrigatoriedade de seu atendimento entre os deveres indeclináveis dos poderes públicos. Essa concepção encontra ressonância nas Declarações e Pactos Internacionais e na Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. No outro extremo, ganha força, sobretudo, a posição que, a partir da gestão de José Goldemberg no Ministério da Educação, no governo Collor, praticamente elimina a educação de jovens e adultos da relação das atribuições educacionais da União, encontrando ressonância nas orientações do Banco Mundial.

Essa duplicidade de orientações, uma consolidada no plano formal e legal, e outra prevalecendo na atuação prática, de certo modo, persistiu nos governos posteriores, que passaram a tratar a EJA de forma marginalizada. A ruptura dessa prática deu-se na gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva, se não totalmente, de forma significativa.

Para entender melhor as ações de marginalização e ou eliminação da EJA, Beisiegel (1997, p.26) explica que, durante a gestão de Murílio Hingel no Ministério da Educação, mesmo acontecendo, no âmbito do Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993), um intenso e profícuo esforço de reflexão sobre as diretrizes de uma política nacional para a educação de jovens e adultos, quase nada aconteceu na prática educacional nessa área, com apoio do governo federal. O descomprometimento da União ia mais longe, pois nem mesmo no MEC, em termos funcionais, existia um quadro de funcionários ou um setor institucional dedicados a essa área de atuação.

Conforme Beisiegel (1997) e Haddad (1993), usando de uma cautela em razão das divergências e flutuações já mencionadas, é possível afirmar que, desde a extinção da Fundação Educar, no início do governo Collor⁵⁰, esteve em curso, principalmente nos anos de 1990, um processo de realocação das atribuições da educação supletiva, que se deslocaram para os estados e, principalmente, para os municípios.

⁵⁰ Beisiegel (1997) especifica que as atividades da União prosseguiram ainda durante a gestão do ministro Carlos Chiarelli, Ministro de 15 de março de 1990 a 22 de agosto de 1991, até sua substituição por José Goldemberg, que foi ministro de 1991 a 1992, com o Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania. Esse programa dava continuidade às orientações imprimidas à política da União já no governo anterior, tendo em vista os preparativos para a participação do país no Ano Internacional da Alfabetização (nota, p. 27).

Murílio de Avellar Hingel Foi Ministro da Educação no governo Itamar Franco, de 1 de outubro de 1992 a 1 de janeiro de 1995.

Azevedo (2002) também compartilha desse posicionamento, destacando que, no âmbito das políticas educativas implantadas em meados dos anos 90, observa-se o estabelecimento de rearranjos nos papéis das esferas administrativas em relação às suas responsabilidades com os distintos níveis e as modalidades de ensino. Constatamos o expressivo aumento das matrículas nas municipalidades brasileiras em relação à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos, o que expressa as tentativas de cumprimento das prescrições legais (p. 51).

Em relação a prescrições legais, que demarcam esse período, destaca-se a Constituição Federal de 1988. No seu Artigo 208, I, encontramos que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “ensino fundamental, *obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*” (1ª redação). Já na segunda redação, é dito: o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta *gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*”⁵¹. No texto atual: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, *assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*”⁵² (CF/1988. Os grifos são nossos).

Observa-se que, mesmo alterando a redação, o sentido da obrigatoriedade de oferecer o ensino fundamental para todos que não tiveram acesso na idade própria permaneceu sem alteração significativa de conteúdo. Destaca-se que o texto da Constituição trata ainda de garantir a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Artigo 208, VI) e “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Artigo 208, VII)⁵³.

Na prática, a efetivação do direito para essa modalidade, amparado pelo texto legal, foi de muito contrassenso. Assim, os anos de 1990 deixaram suas marcas pela descontinuidade das políticas voltadas para o público da EJA, excetuando alguns municípios brasileiros que, através da atuação dos poderes públicos, inovaram nessa área. Nesse sentido, destaca-se o Município de São Leopoldo, que iniciou seu projeto de alfabetização massiva para as pessoas em situação de analfabetismo ou com escolarização incompleta em relação às primeiras séries do Ensino Fundamental, no ano de 1996, antes mesmo da regulamentação dada pela LDB 9394/96.

Nesse período histórico, a sociedade brasileira viveu e conviveu, conforme nos lembra Beisiegel (1997), com o retorno aos debates educacionais de uma antiga e supostamente já

⁵¹ (CF/1988. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

⁵² (CF/1988. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

⁵³ (CF/1988. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

ultrapassada questão das alternativas antagônicas da alfabetização de crianças contra a alfabetização de jovens e adultos analfabetos. Pelo menos no plano da retórica, em geral, as autoridades educacionais reconheceram a necessidade de estender o Ensino Fundamental a todas as crianças, jovens e adultos. Mas, diante da justificativa das dificuldades colocadas pelo tamanho dos desafios educacionais, fortaleceu-se a visão de que se eduquem primeiro as crianças, com o que afirmam que se avançaria bastante na eliminação do analfabetismo da população adulta no futuro. Assim, exemplificamos a visão de quem coloca a educação de crianças e a educação de adultos como alternativas mutuamente excludentes, com a entrevista do Ministro da Educação José Goldemberg ao jornal de grande circulação em São Paulo:

Estado: O analfabetismo de adultos deixa de ser prioridade do MEC?

Goldemberg: Deixa, sim. E depois de três dias como ministro, já recebi muitas manifestações de apoio pela medida. Temos de estancar a fonte de analfabetos, nos primeiros anos de escola, e não tentar alfabetizar os adultos (*O Estado de S. Paulo*, 22/08/1991, *apud* Beisiegel, 1997, p. 29).

Posições desse porte desqualificaram o debate e impediram os avanços educacionais. Como destaca Beisiegel (1997), há “cinquenta anos, com Lourenço Filho, o pensamento educacional já vinha equacionando a questão da educação básica de crianças e adultos em termos bem mais aceitáveis”. Sendo assim, os jovens e adultos que não estudaram ou não concluíram a Educação Básica na época considerada “apropriada” e as crianças em fase de escolarização seriam componentes indissociáveis de um mesmo processo de elevação dos níveis educacionais de toda a coletividade.

Com intuito de refletir, uma volta ao tempo é importante, para tratar mais especificamente da campanha idealizada e coordenada por Lourenço Filho, a partir de 1947, acompanhando as orientações mais gerais da UNESCO para a “educação de base” das populações das regiões desfavorecidas do globo. Já no seu lançamento, ele entendia que era necessário estender a educação fundamental a toda a coletividade: crianças, adolescentes e adultos, de ambos os sexos.

Para Lourenço Filho, a alfabetização de adultos era uma peça importante no processo mais geral de promoção educacional do todo o povo. Além de possibilitar a recuperação do atraso educacional, que se exprimia nas elevadas taxas de analfabetismo da população, em curto prazo, a educação do adulto viria a constituir-se, também, em condição necessária à maior eficiência do ensino das crianças, pois ele acreditava que

se um meio adverso lhes impede o desenvolvimento, o meio culturalmente elevado produz um efeito contrário. A criança alfabetizada, em um meio de

adultos analfabetos, não logra modificar a situação dos adultos. Mas o adulto provido de alguma instrução, em meio igualmente rude, pode contribuir para transformá-lo, seja atuando no seio do lar, sobre os filhos, seja nas suas relações mais extensas, sobre toda a comunidade (Lourenço Filho, apud Beisiegel, 1997, 29).

Nesse aspecto, ainda as orientações da “Campanha” são exemplares, pois a extensão das oportunidades educacionais a jovens e adultos era entendida, por Lourenço Filho, como obrigatoriedade constitucional que instituía o direito de todos à educação e justificava-se a partir dos conteúdos da ação educativa programada para a massa iletrada. Assim,

era necessário educar o adulto “para que todos melhor soubessem defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor no seu próprio lar, na sociedade, em geral”. Essa educação colocava-se, assim, inequivocamente, a serviço da criação de possibilidades de participação de todos na vida social, cultural e econômica de seu tempo. Tratava-se, já, em outras palavras, de uma educação para a cidadania (Beisiegel, 1997, p. 31).

Além desses objetivos, a “Campanha” oferece outro importante elemento para a reflexão sobre as diretrizes de uma política para a EJA, que se destaca na estrutura administrativa articulada entre a União, os territórios e os Estados para garantir a realização dos trabalhos em todo o território nacional. Qual seria, então, o sentido de investir recursos públicos escassos na Educação de Jovens e Adultos?

Convém observar, ainda, os procedimentos adotados pela “Campanha” com a intenção de garantir a extensão dos trabalhos de alfabetização a todas as regiões do país. Segundo análise realizada por (Beisiegel, 1997), a Campanha, em nenhum momento, cogitou de realizar as atividades então programadas diretamente, mediante a mobilização de recursos da União. Mas, sim,

as tarefas seriam realizadas pelas unidades federadas, induzidas a isso pelas disposições dos denominados Acordos Especiais, inspirados nos Convênios do Ensino Primário, já instituídos anteriormente no âmbito das providências associadas à criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, de 1942.

Percebe-se já aqui, historicamente, a forte indução por parte da União para a responsabilização dos municípios, que deveriam dar conta da demanda de alfabetização de adultos com poucos recursos.

Trazendo essa questão para a atualidade, o artigo 211 da Constituição Federal de 1988 dispõe que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de

colaboração os seus sistemas de ensino. O dever educacional do poder público distribui-se, assim, entre União, Estados e Municípios, não obstante se afirme (Art. 211, § 2º) que os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Educação Infantil. Ainda atribui o mesmo Artigo (Art. 211, §1º) que a União prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino. Dessa forma, denota-se, como observa Beisiegel (1997), que o legislador já reconhecia que Municípios, Distrito Federal e Estados, sem o auxílio da União, podiam não ter condições de atender aos seus deveres para com o Ensino Fundamental de toda a população. Nessa discussão, ainda são válidas as perguntas do autor: quem seria realmente responsável pelas deficiências da oferta de Ensino Fundamental aos jovens e adultos analfabetos ou de escolarização fundamental incompleta? Nesse sentido, o autor reflete:

O Município? Os Estados? Ou a União, por não proporcionar aos Estados e aos Municípios a assistência técnica e financeira preconizada na Constituição? Ou todos eles e, ao mesmo tempo, nenhum deles, isoladamente? Da mesma forma, como qualificar o não atendimento ao artigo 60 das disposições transitórias da Constituição? Também nesse caso, quem seria responsabilizado pelo não cumprimento das obrigações constitucionais do poder público? (p. 27).

Como vimos, na questão legal, tudo parecia estar amarrado, mas os anos de 1990, em torno dos investimentos de recursos materiais e humanos na EJA, foram emblemáticos. Alguns educadores, com posições de destaque na administração federal ou na produção acadêmica sobre a educação brasileira, procuraram demonstrar que não se justificavam os investimentos nessa demanda. Como demonstra a posição assumida pelo José Goldemberg, em entrevista concedida ao *Jornal do Brasil*, em agosto de 1991, logo após sua posse no Ministério da Educação:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (*Jornal do Brasil*, 23/08/1991, apud Beisiegel, 1997, p. 30).

Outra posição expressada por Sergio Costa Ribeiro⁵⁴ sobre a Educação de Jovens e Adultos analfabetos, em entrevista concedida à Revista *Veja*, em 23 de junho de 1993, mencionava que “alfabetizar adultos é um suicídio econômico; um adulto que não sabe ler já se adaptou a essa

⁵⁴ Sergio Costa Ribeiro foi Pesquisador Titular do Laboratório Nacional de Computação Científica/CNPq e escreveu, entre outras obras, a *Pedagogia da Repetência. Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: nº 4, 1991.

situação” (Beisiegel, 1997, p. 30). Além disso, corroborou essa tendência o pensamento do consultor do Banco Mundial, o economista Claudio Moura Castro, que, em entrevista concedida à Revista *Veja* (5/05/93, p. 9), declarou:

(...) Nós não temos recursos para colocar um analfabeto por dez horas todos os dias na escola. É simples: não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou. Melhor investir para que o sistema de educação básico passe a funcionar (Beisiegel, 1997, p. 30).

Essas justificativas contrárias à EJA foram, humanamente e politicamente, um equívoco. Entendemos que representaram um retrocesso na educação, pois não se trata de atender a uma faixa etária apenas, em detrimento das demais. Como também não se trata de não reconhecer a prioridade que deverá ser dada às crianças em fase de escolarização. Nesse contexto, o Estado é responsável pela educação de todos os seus habitantes.

Concordamos com Beisiegel (1997, p. 30) que esteve por trás de algumas dessas manifestações “uma orientação pragmática, fundada em considerações do tipo “custo-benefício” ou em preocupações com o retorno de investimentos, tão em voga em algumas teorias da economia da educação vigentes em décadas passadas”. O autor acredita que a referência para a avaliação da validade da EJA não pode ser remetida ao mercado, ao trabalho ou à economia. “Essa referência deve estar situada, necessariamente, nas exigências da cidadania na sociedade contemporânea. Obviamente, a participação plena do adulto na vida social de sua comunidade abrange questões relativas ao trabalho, ao mercado e à economia” (idem).

Com tantos impasses e dissensos nas políticas de EJA no Brasil, cabe-nos perguntar: o quanto caminhamos na concretização da tarefa de, no mínimo, garantir a alfabetização para todos e todas, independente da idade? Para responder a essa pergunta, primeiramente, precisamos retomar os “números” em relação ao analfabetismo, no percurso histórico que estamos tratando. Salientamos que as estatísticas (condições) de alfabetização da população não são uma novidade em nosso país. Ferrari (1987) e Ferraro (2002) observam que os índices remontam ao final do século XIX e constituem o mais antigo indicador das condições educacionais da população.

Ferraro (2002), ao estudar os censos e os seus índices de analfabetismo e de letramento na população brasileira, destaca que, para fazer essa análise, deparou-se com a problemática da qualidade (validade e fidedignidade) das estatísticas, problema que remete a sua criação, já no Período Imperial.

O recenseamento da população está e esteve sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desde sua criação, em 1938, o qual apura os índices com base na autoavaliação da população recenseada, considerando a capacidade de ler e escrever um bilhete simples (de forma declarada). Os critérios dos recenseadores ou da população recenseada variaram ao longo do tempo, mas, mesmo assim, é possível, com base nos vários estudos já realizados, constatar a diminuição do número de analfabetos entre brasileiros com 15 anos ou mais, e a crescente universalização do ensino.

Fazendo essas considerações, podemos destacar a taxa de analfabetismo de pessoas na idade de 15 anos ou mais, conforme Ferraro (2002):

Tabela 2: Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais, segundo os censos demográficos.

| Ano do Censo | População total | Pessoas não alfabetizadas (número) | Pessoas não alfabetizadas (%) |
|--------------|-----------------|------------------------------------|-------------------------------|
| 1920 | 17.557.282 | 11.401.715 | 64,9 |
| 1940 | 23.709.769 | 13.242.172 | 55,9 |
| 1950 | 30.249.423 | 15.272.632 | 50,5 |
| 1960 | 40.278.602 | 15.964.852 | 39,6 |
| 1970 | 54.008.604 | 18.146.977 | 33,6 |
| 1980 | 73.542.003 | 18.716.847 | 25,5 |
| 1991 | 95.810.615 | 18.587.446 | 19,4 |
| 2000 | 119.533.048 | 16.294.889 | 13,6 |
| 2006 (IBGE) | | 14,4 | 10,9%. |

(FERRARO. 2002, p.34. Dados até 2000) e (2006 dados do IBGE)

Pelos dados, constata-se que o desafio continua e tensiona as políticas educacionais para a isonomia do tratamento em relação ao financiamento. Nesse sentido, o município de São Leopoldo tem sido, nas últimas décadas, responsabilizado e convocado a assumir a organização e o controle das políticas educativas enquanto organização local. Muitas ações comprovam isso, dentre as quais podemos citar a própria organização dos Conselhos e do Sistema Municipal de Ensino, a municipalização do ensino, da merenda e do transporte escolares.

O processo de municipalização, principalmente o que foi desenvolvido no Brasil, nos anos 90, não pode ser analisado sem que tenhamos presente o fato de que ele se baseou numa lógica economicista-instrumental (Azevedo, 2002, p. 55), que se articula e subordina-se às orientações dos organismos internacionais, tais como Banco Mundial, CEPAL e UNESCO. Segundo Azevedo

(2002), esses reordenamentos implicaram novas formas de definição e articulação entre os espaços local, nacional e global, com profundas repercussões para os padrões sociais, para as políticas sociais e, portanto, para a educação que vem se reformando em escala planetária (idem p.55).

Em relação às políticas de EJA, conforme Beisiegel (1997), nos anos de 1990, elas foram cada vez mais desenvolvidas pelas esferas locais de poder, resultado de processos de descentralização, participação e inovação das políticas sociais a partir dos processos de redemocratização do país.

Por muito tempo, a EJA, principalmente pela falta de financiamento e, conseqüentemente, de uma política de Estado, foi marcada por programas de governo descontínuos, com caráter compensatório e muitas vezes descontextualizados - desconsiderando a diversidade do país. Pode-se dizer que muitos dos programas de educação de adultos visavam mais à recuperação das forças produtivas do país do que a inserir o cidadão de direito em uma educação decente e comprometida com a qualificação da vida dos sujeitos.

Os municípios, até por questões de financiamento, adotaram medidas e concepções mais restritivas do processo educativo. E, nesse sentido, a EJA ocupava um lugar marginal e secundário, sem interesse do ponto de vista da formulação de políticas e das práticas educativas.

O município de São Leopoldo, atendendo ao regime de colaboração, vem progressivamente cumprindo com as prescrições legais da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Comprova-se o acentuado aumento do número de vagas com a ampliação das escolas, tanto no aspecto físico quanto no atendimento, além do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e da EJA.

O governo federal, na época em que criou o FUNDEF⁵⁵, comprometeu a oferta da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, transferindo a responsabilidade aos Municípios, pois a União Federal descomprometeu-se com o financiamento para as referidas áreas. Somente retomamos esse descompasso, em parte, com a criação do FUNDEB⁵⁶, permanecendo ainda a problemática do tratamento isonômico, uma vez que para a EJA foi criada uma “trava” de 15% por Estado na destinação do financiamento, conforme já assinalado no capítulo anterior. Mesmo assim, presenciamos uma nova época para ampliações de matrícula nos municípios brasileiros.

Os Municípios são responsáveis por executar os programas e projetos do governo federal. Dentre os compromissos que o Município tem com a União Federal, podemos citar o Decreto nº

⁵⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

⁵⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Segundo o Decreto, o apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR⁵⁷.

Além de os Municípios serem responsabilizados pela execução dos tais programas, eles ficam também responsáveis pelo controle no cumprimento das metas, que, por sua vez, estão atreladas ao financiamento da educação. Nesse sentido, a descentralização pode servir tanto para o gerenciamento e o controle da educação como para os processos de autogerir uma educação pública democrática e participativa.

Desde o ano de 2003, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Brasil conta com políticas educacionais voltadas para EJA que, de uma forma muito enfática, buscam sair da retórica para a ação. Uma das ações que configuram isso foi, principalmente, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em julho de 2004. Nela encontra-se, entre outros temas, a alfabetização e educação de jovens e adultos. O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação⁵⁸. Com a Secad, o diálogo, em relação às necessidades da EJA, com os movimentos sociais, com os Estados e Municípios ficou muito mais próximo. A presença de membros da Secad em encontros organizados pelo Fórum Estadual de EJA do Rio Grande do Sul, realizados em 2008 e 2009, no Encontro Nacional de Formação para os Educadores, que ocorreu em Porto Alegre, em 2010, e no Encontro Regional do PROEJA, que ocorreu em Porto Alegre, em 2010, por exemplo, sinalizam para isso.

Entre as atuais ações da Secad, estão: a “Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos”, que tem o objetivo de firmar um pacto social para melhorar e fortalecer a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil; o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que tem como objetivos: cumprir o estabelecido no Plano Nacional de Educação; promover ações de inclusão social, ampliando as oportunidades educacionais para quem não teve acesso ou permanência na educação básica e

⁵⁷ O PAR “é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e à observância das suas diretrizes” (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Art. 9º).

⁵⁸ Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 01/02/2011.

estabelecer um programa nacional de fornecimento de livro didático adequado ao público da alfabetização de jovens e adultos, como um recurso básico no processo de ensino e aprendizagem; Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que ocorre desde 2003, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é considerado pelo MEC como “uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade” (MEC/SECAD/2011).

Além das ações citadas, a Secad desenvolve junto a Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA - PROEJA⁵⁹, que possibilita a integração do Ensino Fundamental e Médio com a Educação Profissional. No documento-base do programa, salienta-se que é de fundamental importância que as políticas públicas para a EJA contemplem a continuidade da elevação da escolaridade com profissionalização, no intuito de contribuir com a integração sociolaboral dos cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (MEC/PROEJA, 2006). Entendemos que, mesmo se tratando de uma política governamental e ainda não se efetivando enquanto uma política de Estado⁶⁰, é uma proposta que está em consonância com as necessidades e desejos dos estudantes, conforme pode ser verificado em vários momentos das falas dos interlocutores da nossa pesquisa.

Podemos considerar, na análise dos marcos políticos educacionais, que a EJA, no Brasil, nos últimos anos, foi contemplada com dois grandes e significativos momentos: um foi a *VI Conferência Internacional sobre Educação para Adultos – CONFINTEA*, realizada em 2009, em Belém, no Brasil. Foi coordenada pelo Instituto para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL) - unidade da UNESCO, responsável pela aprendizagem de adultos, educação não formal e aprendizagem ao longo da vida.

A UNESCO pretendeu, com a VI CONFINTEA, articular a educação e aprendizagem de adultos com os arcabouços internacionais (As Metas da Educação para Todos-EPT e as Metas de Desenvolvimento do Milênio - MDMs, como também a Década das Nações Unidas para a Alfabetização - UNLD, a Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento - LIFE e a Década das Nações Unidas para Educação e o Desenvolvimento Sustentável – DESD), que se referem à educação e desenvolvimento. Além disso, engajou-se na produção de ferramentas (ex, referência

⁵⁹ O PROEJA foi instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o qual foi substituído pelo Decreto nº 5.480, de 13 de julho de 2006.

⁶⁰ Numa definição mais sintética, podemos dizer que as políticas governamentais são as ações desenvolvidas pelo governo vigente e as de Estado são aquelas que transcendem as ações de governo, podendo ser exigidas, quando não cumpridas, pelo aparato legal.

benchmarks) para assegurar que compromissos prévios e futuros com a educação e aprendizagem de adultos sejam implementados.

A CONFINTEA VI objetivou avançar com o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como um elemento importante e fator que contribui com a aprendizagem ao longo da vida, em que a alfabetização é o alicerce; enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem de adultos para a realização das atuais agendas de educação e desenvolvimento internacionais (EPT, Metas da década do milênio - MDMs, UNLD, LIFE e DESD); renovar o *momentum* e o compromisso político, e desenvolver as ferramentas para mudar do “retórico para a ação”.

Os Encontros Preparatórios à VI CONFINTEA tiveram como tema geral: *BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida*, que contemplou a discussão dos quatro eixos temáticos: I - Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, II - Estratégias didático-pedagógicas para a EJA, III - Intersetorialidade da EJA e IV - Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento.

O que representou para o Brasil essa Conferência? Se analisarmos do ponto de vista da mobilização de pessoas em torno das reuniões preparatórias, podemos considerar que foi muito significativa, uma vez que os fóruns estaduais, em parceria com o MEC e UNESCO, organizaram encontros estaduais, regionais e de cunho nacional para discutir a temática da Conferência e elaborar proposições à mesma⁶¹.

Mas, como avalia Di Pierro (2009) em entrevista à Ação Educativa⁶², fica difícil consolidar um conceito de educação ao longo da vida tal como formulado em Hamburgo e reafirmado no marco de ação em Belém, tendo em vista a heterogeneidade do próprio campo das práticas de EJA nos diferentes países que participaram da Conferência. A autora destaca que, “apesar de a declaração de Belém pensar a educação como um processo para superar essa visão dicotômica, o discurso de muitos países ainda expressa essa visão”⁶³. Ela entende que esse tipo de evento cumpre uma função dupla,

no sentido de reafirmar ou delinear certos conceitos e concepções que, em última instância, influenciam a formação, o campo intelectual, e acabam chegando às práticas formativas. De outro lado, impulsiona a vontade política dos Estados nacionais. Isso deveria repercutir em termos da ampliação da

⁶¹ A SMED de São Leopoldo fez-se presente no Encontro Estadual, ocorrido em Porto Alegre, no ano de 2009. Estiveram presentes gestores da SMED e professores de EJA da Rede Municipal.

⁶² Di Pierro, 2009, entrevista. Disponível em:

http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=2136&Itemid=2. Acessado em julho de 2010.

⁶³ Idem.

oferta, qualificação, melhor financiamento, então, deve ter um impacto (Di Pierro, 2009).

É a própria UNESCO⁶⁴ que, ao avaliar o processo das políticas direcionadas à EJA, anterior à VI CONFINTEA, adverte para que esse novo evento repare a discrepância entre a percepção e os discursos, por um lado, e a falta de políticas efetivas e sistemáticas e de condições para uma educação e aprendizagem de adultos, por outro. Mas, como destaca Di Pierro (2009), os participantes da VI CONFINTEA, diante da avaliação de que o impacto da Declaração de Hamburgo foi insuficiente, assumiram o compromisso de “não firmar novos compromissos, mas reafirmar os anteriores e tentar sair da retórica à ação”.

Haddad (2010)⁶⁵, ao avaliar a participação da sociedade civil na VI CONFINTEA, destaca que o documento final frustrou por não estabelecer metas de financiamento, tornando o compromisso frágil para os próximos doze anos. Esclarece que isso se deu mesmo diante da forte pressão da sociedade civil e de uma grande parte dos governos, pois, segundo ele, alguns governos, em particular situados no norte, acabaram bloqueando a proposta e os demais tiveram que abrir mão em nome de um documento de consenso. Ele avalia que

foi em torno do mecanismo de consenso das conferências das Nações Unidas que acabou por produzir um documento que é frágil na análise da conjuntura global, mesmo tendo sido realizado em um contexto em que ocorreu uma das maiores crises econômicas, e apenas alguns dias antes da Conferência do Clima, em Copenhague, onde se esperava dos governos compromissos duros e sérios sobre o tema das mudanças climáticas. A crise econômica e a climática são faces de uma crise mais ampla, por alguns chamados até por uma crise civilizatória neste início de século XXI. Isso não se refletiu no documento final (idem).

O segundo marco da atualidade foi a realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010)⁶⁶. Na CONAE, foram muitas as propostas aprovadas⁶⁷ quanto à educação de jovens e adultos - que significativamente trazem uma discussão importante. Entre elas, destacam-se:

⁶⁴ Disponível em:

www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/Flyer/FlyerConfintea_Portugues.pdf. Acesso em jan. de 2011.

⁶⁵ HADDAD, Sergio. “A participação da sociedade civil na VI Confintea” (2010). Disponível em <http://forumeja.org.br>. Acesso em Jan. de 2011.

⁶⁶ A Conferência Nacional de Educação – CONAE foi realizada no mês de abril de 2010, em Brasília. Foi antecedida por conferências municipais, intermunicipais, regionais e estaduais. Nas conferências, podiam participar a rede pública de ensino, representada pela comunidade escolar (professores, alunos, pais ou responsáveis de estudantes e gestores). A rede privada também era convidada para participar, além das entidades de classe e a sociedade civil em geral. O tema

- a) Consolidar uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade.
 - b) Construir uma política de EJA pautada pela inclusão e qualidade social e alicerçada em um processo de gestão e financiamento, que lhe assegure isonomia de condições em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, na implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação. (...)
 - e) Consolidar, nas instituições de ensino, uma política de formação permanente, específica para o professor que atua nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios, e que essa modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados.
 - f) Inserir, na EJA, ações da educação especial, que possibilitem a ampliação de oportunidades de escolarização, a formação para a inserção no mundo do trabalho e a efetiva participação social.
 - g) Desenvolver cursos e programas que favoreçam a integração da educação profissional à educação básica na modalidade de EJA, tendo em vista a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio.
- (Documento-Base: Conferência Nacional de Educação - CONAE, artigo 287 IX, Eixo 6- 2010).

Dos debates da CONAE, resultou um documento que propõe mudanças na educação brasileira, que deverão ser implantadas progressivamente nos próximos dez anos: 2011 – 2020. Dessa forma, será rearticulado um novo Plano Nacional de Educação para o decênio.

Mas, por que um sistema de Educação? Dermeval Saviani (2010)⁶⁸, no clima da Conferência Nacional de Educação, concede uma entrevista para falar do conceito de sistema de educação e dos desafios que se colocam para a construção de um sistema nacional de educação no Brasil. O autor afirma que sistema é uma palavra que vem do grego e significa conjunto, identificando aspectos que se coordenam, articulam e relacionam-se. Quando está referido à educação, implica intencionalidades, e a educação sistematizada é uma educação intencional, pois supõe planejamento, a previsão das metas e a organização dos meios para se chegar até lá.

Saviani (2010) retoma que a Constituição de 1946 atribuiu à União a prerrogativa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional que sinalizavam para um sistema nacional de educação. Mas isso não aconteceu, pois admitiam-se sistemas estaduais, mas não um sistema nacional de educação. Assim, chegamos à Constituição de 1988, que reafirma essa competência exclusiva da União, de

central foi: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação – O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Disponível no *site* do MEC: www.mec.gov.br. Acesso em 08/06/2009.

⁶⁷ Emendas incorporadas ao Documento-Referência (Aprovadas em cinco ou mais estados).

⁶⁸ Entrevista concedida ao Observatório da Educação (2010).

fixar as diretrizes e bases da educação nacional, conforme já explicitado anteriormente. Além disso, no artigo 211, estabelece que a União, Estados e Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino. Assim, reforça a noção, já contida nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de organizar a educação em âmbito nacional e, portanto, um sistema nacional de educação. No entanto, mesmo com as prerrogativas da Lei da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, não se consolidou no país um sistema nacional de educação. Admite Sistema Federal em caráter supletivo, os sistemas estaduais, e introduz a novidade dos sistemas municipais de ensino.

O sentido de construir um sistema nacional estaria no que está estabelecido na Constituição, pois o acesso à educação deve ser possibilitado a todos em condições de igualdade. A educação deve ser encarada como problema de Estado, não de governo, e o caminho da organização seria o regime de colaboração, segundo Saviani (2010)⁶⁹. O documento da CONAE aposta na criação do **Sistema Nacional de Educação** e no redirecionamento dos processos de organização e gestão, para atingir a qualidade social em todos os níveis e modalidades da educação brasileira. Assim, o documento justifica que

em um país fortemente marcado por disparidades regionais, elas evidenciam a importância do estabelecimento de políticas nacionais por meio da participação na elaboração do orçamento, planejamento e acompanhamento dos recursos a serem investidos na educação, visando a descentralizar, democratizar e desburocratizar tais recursos; devidamente de forma articuladas com políticas estaduais, municipais, distritais e regionais, mediante práticas de colaboração (Documento Final, Eixo V. 2010, p.108).

Destaca-se, pois, que a criação do Sistema Nacional de Educação pode abrir portas para fortalecer, ainda mais, a Educação enquanto direito, comprometendo o Estado com a sua oferta e manutenção isonômica em relação a outras áreas da educação. O contexto atual é favorável à organização de uma política de EJA que se solidifique para que o Brasil não venha a ter retrocessos nessa área e, cada vez mais, possa caminhar na direção de superar as barreiras de um ensino que atenda às três gerações de direito⁷⁰.

Nos próximos capítulos, estaremos desenvolvendo mais amplamente esses elementos, ao abordarmos a discussão sobre o direito à educação e as influências no âmbito municipal de constituição da EJA.

⁶⁹ A análise desse tema será ampliada no texto final e será incorporada na discussão do contexto das políticas locais.

⁷⁰ Conforme apresentado por Boto e analisado no texto a seguir.

2. O direito à educação: uma perspectiva internacional e nacional de “proteção”

No plano internacional, na dimensão do direito à Educação de pessoas jovens e adultas, podemos começar a retomada fazendo um giro pelos anos de 1948, quando foi adotada e proclamada pela resolução 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*⁷¹. Nela definiu-se a universalidade do direito com o propósito de garantir a dignidade humana. No artigo XXVI, adotando o termo *instrução*, ficou declarado que é direito de toda pessoa, independente da idade, pois não foi feita nenhuma menção restritiva a isso, ter direito à instrução, gratuita e pelo menos elementar ou fundamental. Assim,

toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo XXVI, 1948. Grifo nosso).

A dimensão de justiça, liberdade, solidariedade e dignidade da pessoa humana, de alguma forma, sempre estiveram presentes, em maior ou menor grau, na sociedade. Aqui não estamos nos reportando essencialmente ao direito positivado - reconhecido pelas normas jurídicas - mas, sim, aos valores ligados à pessoa humana. Esses valores existem pelo fato de o sujeito existir, mesmo não havendo por parte das autoridades, reconhecidas como soberanas, um reconhecimento formal de que tais valores representam verdadeiros direitos⁷².

⁷¹ A ONU havia sido constituída apenas três anos antes, e essa Declaração demarcou a sua história.

⁷² Segundo MARMELSTEIN (2009. p. 33), na Antiguidade, na Idade Média e no Absolutismo, a ideia de Estado de Direito ainda não estava consolidada, pois não existiam meios de exigir dos governantes o cumprimento das normas que eles próprios editavam. Nesse sentido, podemos falar em “direitos fundamentais quando se admite a possibilidade de limitação jurídica do poder político. Portanto, o desenvolvimento da ideia de direitos fundamentais – enquanto normas jurídicas de hierarquia constitucional destinadas à limitação jurídica do poder político – somente ocorreu por volta do século XVIII, com o surgimento do modelo político chamado Estado Democrático de Direito, resultante das chamadas revoluções liberais ou burguesas”.

A dimensão do direito humano⁷³ como defesa e proteção relaciona-se com a esfera nacional e internacional. Nesse sentido, conforme Haddad (2008, p.703), isso tem gerado reclamos jurídicos, nos sistemas nacionais e internacionais, pelo fato de o direito estar inscrito e formulado em leis e normas jurídicas, e ter sua concretização assegurada como dever do Estado.

Bobbio (1992) ajuda-nos a entender que a visão da “universalidade” contida na Declaração. Foi uma conquista lenta e gradual, que, por sua vez, carrega as marcas de um tempo e dos desejos, das lutas, pois os direitos não são processos naturais, e, sim, são construções históricas relacionadas às demandas de cada sociedade, como defende o autor:

os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (Bobbio, 1992, p.5).

Entendendo o direito como um processo histórico (Bobbio, 1992, p.5), a evolução desse nem sempre caminha lado a lado com as mudanças da sociedade, que vão trazendo novas implicações e necessidades. Os movimentos sociais contribuíram e contribuem no sentido de mostrar a necessidade da garantia dos direitos, principalmente dos que têm ficado “à sombra de proteção”. Em decorrência disso, há a necessidade de se fazer acordos internacionais para cumprir e proteger os direitos já contemplados na Declaração Universal de Direitos Humanos que, porventura, ainda não tenham sido atendidos na sua integralidade⁷⁴.

Os direitos fundamentais foram sendo reconhecidos pelos textos constitucionais e pelo ordenamento jurídico dos países de forma gradativa, histórica. Surgem com a consolidação do

⁷³ É importante ressaltar, segundo CULLETON (2009, p 86), que não há consenso entre os pesquisadores da área de que os “direitos humanos são um fenômeno e um produto da Modernidade europeia, já que o seu efetivo reconhecimento estatal, como direitos que o ser humano possui pelo simples fato de pertencer à espécie humana, ocorreu, pela primeira vez na história, na Declaração de Direitos da Virgínia, de 1776, e na Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. No entanto, até as primeiras declarações e após elas, vários acontecimentos históricos marcaram a evolução desses direitos até nossos dias. A evolução dos direitos humanos significa uma constante transformação no seu conteúdo, ou seja, nos bens protegidos, na titularidade, ou seja, na definição dos sujeitos de direito e na sua eficácia, isto é, na sua efetivação”.

⁷⁴ Na perspectiva dos direitos humanos, no capitalismo pós-industrial, Keil (2002) posiciona-se e defende duas teses: “na primeira tese, junto-me àqueles que consideram que a nova ordem mundial, promovida pelo capitalismo pós-industrial, em grande parte edifica os fundamentos de sua legitimação por intermédio dos direitos humanos. Os direitos humanos são, na realidade, absolutamente impotentes e demasiadamente ornamentais para promover emancipações e liberdades coletivas e universalistas; 2 - paradoxalmente, a partir de uma linha ética vinda do interior dos direitos humanos, também está sendo produzido um enorme potencial de subjetividades políticas, que se opõe à nova ordem mundial” (KEIL, Ivete M. O paradoxo dos direitos humanos no capitalismo contemporâneo. In. VIOLA, et all. Direitos humanos: alternativas de justiça social na América Latina. São Leopoldo: editora Unisinos, 2002, p.84).

Estado Democrático de Direito, que teve início no séc. XVIII, quando mecanismos jurídicos possibilitaram a participação popular na tomada das decisões políticas, bem como foram “desenvolvidos instrumentos para o controle do poder estatal. É a partir daí que os valores liberais se transformam em verdadeiras normas jurídicas, capazes de serem invocadas perante uma autoridade independente, inclusive contra o próprio Estado” (MARMELSTEIN, 2009, p. 39).

Nesse sentido, a maioria das Constituições modernas incluiu capítulos específicos que positivaram os direitos do homem chamados de direitos fundamentais. Cabe salientar que os direitos fundamentais não são valores imutáveis e eternos, mas dinâmicos e sujeitos à evolução histórica e cultural da sociedade (BOBBIO, 1992, MARMELSTEIN, 2009).

Para ilustrar essa evolução, Karel Vasak, por volta do ano de 1979, desenvolveu a “teoria das gerações dos direitos”, inspirado pelo lema da Revolução Francesa, ao ser convidado para proferir aula inaugural do curso do Instituto Internacional de Direitos do Homem, em Estrasburgo⁷⁵. No caso de Norberto Bobbio, é abordada a natureza histórica evolutiva dos direitos humanos.

Nessa evolução, Bobbio detém-se no processo das relações entre direitos do homem e sociedade, a origem social dos direitos do homem e a conexão entre a mudança social e a origem dos novos direitos. O autor explica que essa multiplicação ocorreu de três modos:

- a) porque aumentou a quantidade de bens considerados merecedores de tutela (ocorreu a passagem dos direitos de liberdade para os direitos políticos e sociais, que requerem uma intervenção direta do Estado); b) porque foi estendida a titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem (ocorreu a passagem da consideração do indivíduo humano *uti singulus*, que foi o primeiro sujeito ao qual se atribuíram direitos naturais (ou morais), para sujeitos diferentes do indivíduo, como a família, as minorias étnicas e religiosas, toda a humanidade (...) até mesmo por sujeitos diferentes dos homens, como os animais); c) porque o próprio homem não é mais considerado como ente genérico, ou homem em abstrato, mas é visto na especificidade ou na concreticidade de suas diversas maneiras de ser em sociedade (trata do homem específico, ou

⁷⁵ Segundo Trindade (2000), Vasak preparou uma exposição de forma improvisada, utilizando as cores da bandeira francesa, que simboliza a liberdade (azul), a igualdade (branca) e fraternidade (vermelha). A partir disso, desenvolveu a teoria das gerações de direito, buscando metafóricamente demonstrar a evolução desses direitos (TRINDADE, Caçado. Questiona a Tese de "Gerações de Direitos Humanos", de Norberto Bobbio http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_bob.htm. Seminário Direitos Humanos das Mulheres: A Proteção Internacional. Evento Associado à V Conferência Nacional de Direitos Humanos. Dia 25 de maio de 2000. Câmara dos Deputados, Brasília, DF).

tomado na diversidade de seus diversos status sociais, com base em diferentes critérios de diferenciação (o sexo, a idade, as condições físicas) (Bobbio, 1992, p. 68-69).

Tendo em vista a complexidade da sociedade e as novas exigências e prioridades que se apresentam para a convivência em sociedade, “os novos direitos” ampliam-se no sentido de conteúdo, titularidade, efetivação e sistematização. Essa evolução tem sido defendida por pensadores como processo histórico e comutativa de “gerações” sucessivas de direitos, compreendendo, até o momento, da primeira à quarta e/ou quinta gerações.

Cabe, no entanto, trazer à tona a não consensualidade em relação a essa teorização, compreendendo que o uso da terminologia “gerações” fragmenta a noção de universalidade e não contribui para uma compreensão da trajetória dos direitos humanos na esfera internacional⁷⁶. Entendemos que mesmo que a expressão “gerações” possa sugerir uma relação hierárquica entre esses direitos, na realidade, essa hierarquia não existe, pois todos interagem entre si e um depende do outro para existir. A organização em “gerações” adveio pela busca por mais proteção e mais garantias, objetivando a harmonização da vida na sociedade. Existem discussões sobre o uso do termo *dimensões no lugar de gerações*⁷⁷.

Levando em consideração as “fases evolutivas” do direito moderno sob a ótica de Bobbio, que trabalha via historicidade, consideramos que os direitos de primeira geração são os direitos individuais, que consistem em direitos de liberdade. São compreendidos como aqueles inerentes ao homem e que devem ser respeitados por todos os Estados, como o direito à vida, à propriedade, à manifestação, à expressão, ao voto, à associação, e todos eles se realizariam pelo exercício da

⁷⁶ Nessa conceituação, primeiro vieram os direitos individuais, e, nessa ordem, os direitos econômico-sociais e o direito de coletividade correspondem à evolução do direito constitucional. É verdade que isso ocorreu no plano dos direitos internos dos países, mas no plano internacional a evolução foi contrária. No plano internacional, os direitos que apareceram primeiro foram os econômicos e os sociais. As primeiras convenções da OIT anteriores às Nações Unidas surgiram nos anos 20 e 30. O direito ao trabalho e às condições de trabalho é a primeira geração, do ponto de vista do Direito Internacional. A segunda geração corresponde aos direitos individuais, com a Declaração Universal e a Americana, de 1948. Então, a expressão “gerações” é falaciosa, porque não corresponde ao descompasso, que se pode comprovar, entre o direito interno e o direito internacional em matéria de direitos humanos. Essa é a primeira razão histórica. Trata-se de construção vazia de sentido e que não corresponde à realidade histórica. Segundo, é uma construção perigosa, porque faz analogia com o conceito de gerações. O referido conceito refere-se praticamente a gerações de seres humanos que se sucedem no tempo. Desaparece uma geração, vem outra, e assim sucessivamente. Na minha concepção, quando surge um novo direito, os direitos anteriores não desaparecem. Há um processo de cumulação e de expansão do *corpus juris* dos direitos humanos. Os direitos ampliam-se, e os novos direitos enriquecem os direitos anteriores (PÉRES-LUÑO, 1987 *apud* MARMELSTEIN, 2009, p. 57).

⁷⁷ Ver sobre essa questão em BONAVIDES, Paulo. A tutela judicial dos “novos direitos”: em busca de efetividade para os direitos típicos da cidadania. Florianópolis: CPGD, 2000 (Tese de doutorado em Direito) e SARLET, Ingo W. A eficácia dos direitos fundamentais. POA: Livraria do Advogado. 1998. Quanto ao que se refere a essa crítica, será desenvolvido no decorrer deste texto.

liberdade. Além desses direitos, conforme nos esclarece Marmelstein (2009 p. 45), também foram reconhecidos os direitos políticos, que tinham como finalidade a regulamentação do exercício democrático do poder, possibilitando a participação popular na tomada de decisões, através do direito ao voto, crítica e filiação partidária⁷⁸.

Infelizmente, esses direitos permaneceram no papel, ou seja, quando a liberdade do povo ameaçava o Estado, esse passava a agir de forma a impedir a mudança social, atingindo principalmente os pobres, as crianças e as mulheres (MARMELSTEIN, 2009, p. 46).

Na contextualização da segunda geração de direitos⁷⁹, encontramos como pano de fundo a Revolução Industrial, que propiciou um crescimento econômico às custas da exploração da maioria da população, pois não havia condições dignas de trabalho (referência padronizada de jornada de trabalho, salário mínimo, descanso e férias). Além da utilização da mão de obra infanto-juvenil.

Considerando que o Estado não garantia a harmonia social, os trabalhadores organizados e politizados começaram as primeiras manifestações, objetivando melhores condições de vida e trabalho. Nesse cenário, na esfera internacional, ganha força o Estado do Bem-Estar Social, que promoveu maior igualdade de direitos e comprometeu-se a garantir os chamados direitos econômicos, sociais e culturais, então considerados de segunda geração. No Brasil, a Constituição de 1934 e a de 1946, de forma abrangente, iniciaram a formação de um Estado de Bem-Estar Social, prevendo o direito à educação (MARMELSTEIN, 2009 p. 51).

Segundo Bucci (2001), direitos de segunda geração podem ser considerados como “direitos-meio, isto é, direitos cuja principal função é assegurar que toda pessoa tenha condições de gozar os direitos individuais de primeira geração”. Para tanto, ela traz o exemplo: de que forma o analfabeto poderia exercer o direito à livre manifestação do pensamento?. A autora entende que, para isso ser possível, foi necessária a positivação, nos textos Constitucionais e nas declarações internacionais, à garantia do direito à educação (BUCCI, 2001, p. 7-8). Nesse sentido, passou-se a exigir do Estado sua intervenção para que a liberdade do homem fosse protegida (o direito à saúde, ao trabalho, à educação e o direito de greve).

⁷⁸ A fonte de institucionalização desses direitos é a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de agosto de 1789, na França. Essa Declaração está diretamente relacionada com a Revolução Francesa, do mesmo ano; com as Constituições Francesas de 1791 e 1793; com a Declaração de Direitos da Virgínia, de 1776, que se inscreve no contexto da Revolução Americana (Independência dos EUA), no mesmo ano. E, no Brasil, a Constituição Política do Império, de 1824, descreve que “a Lei será igual para todos” (Art. 179, Inciso XIII). No entanto, questionamos a incoerência da Lei e da prática em relação à igualdade, que era para poucos, pois a Lei Áurea foi assinada somente em 1888, 50 anos depois.

⁷⁹ São alguns marcos desse período: A criação da OIT (Organização Internacional do Trabalho); Constituição Mexicana de 1917; a Constituição Alemã de Weimar, de 1919; Constituição Espanhola de 1931 e, no Brasil, a Constituição de 1934 (MARMELSTEIN, 2009, p.49-51).

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se um movimento global que objetivou a internacionalização dos valores ligados à dignidade da pessoa humana, sustentando que esses seriam universais. Segundo a classificação de Vasak, “os **direitos de terceira geração**⁸⁰ são fruto do sentimento de solidariedade mundial que brotou como reação aos abusos praticados durante o regime nazista. Esses direitos visam à proteção de todo o gênero humano e não apenas de um grupo de indivíduos, (...) citam-se o direito ao desenvolvimento, o direito à paz, o direito ao meio ambiente, o direito de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e o direito de comunicação” (MARMELSTEIN, 2009 p. 52). Podemos ainda mencionar, de acordo com Bucci (2001, p. 8), que os direitos de terceira geração abrangem os cidadãos ainda não nascidos, envolvendo cada indivíduo na perspectiva temporal da humanidade, por isso intitulados direitos transgeracionais.

Nesse contexto, um marco internacional que norteou o direito à educação foi a *Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino*, adotada em 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Entrou em vigor em 22 de maio de 1962⁸¹.

O documento de aprovação da Convenção retomou o que a Declaração Universal de Direitos Humanos afirmou como princípio: que não devem ser estabelecidas discriminações. É proclamado o direito de todos à educação, considerando que as discriminações na esfera do ensino constituem uma violação de direitos enunciados na referida Declaração.

A Convenção considera que, para isso, caberia à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, respeitando a diversidade dos sistemas educativos nacionais, identificar as discriminações na esfera do ensino, como também procurar a igualdade de possibilidades e de trato para todas as pessoas nessa esfera. No artigo primeiro da Convenção, temos o entendimento do que se trata *discriminação*, e no artigo segundo o entendimento de *ensino*:

1. (...) se entende por *discriminação* toda distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no sexo, no idioma, na religião, nas opiniões políticas ou de qualquer outra índole, na origem nacional ou social, na posição econômica ou no nascimento, que tenha por finalidade ou por efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera do ensino, e, em especial: a) Excluir uma pessoa ou um grupo de acesso aos diversos graus e tipos de ensino; b) Limitar a um nível inferior a educação

⁸⁰ Contemplam-se, por exemplo, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança do Adolescente – Lei n. 8.069/90 e no código de proteção e defesa do Consumidor – Lei n. 8.078/90.

⁸¹ A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua décima primeira reunião, celebrada em Paris, de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960.

de uma pessoa ou de um grupo; (...) 2. a palavra *ensino* se refere em seus diversos tipos e graus, e compreende o acesso ao ensino, ao nível e à qualidade dessa, e às condições em que se dá (Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino, 1960, grifo nosso).

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que é referência para uma nova ordem mundial, inspirou a criação de pactos internacionais, como o *Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos* e o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC*. Ambos foram criados em 1966⁸² e possuem relevância em matéria de direitos que devem ser observados pelos Estados signatários, incluindo o Brasil.

O *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC*, da Assembleia Geral da ONU, de 16 de dezembro de 1966, foi adotado pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, e ratificado pelo Brasil⁸³ em 1992. O documento traz que os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação; concordam que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, bem como ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais; concordam, ainda, que a educação deverá capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade livre. Reconhecem, também, as seguintes obrigações, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

1. A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos. 2. A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito (...) 4. Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária. 5. Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente (PIDESC, Artigo 13, 1d. 1966. Grifo nosso).

⁸² “A dicotomia então vigente entre dois blocos ideologicamente opostos – capitalistas e socialistas - fez com que fossem elaborados dois documentos distintos: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, que garantia as liberdades individuais, representando os países do Ocidente, e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc), representado os direitos sociais, visando a promover a igualdade material entre as pessoas, representado pelos países do Oriente, mas especificamente liderados pela antiga União Soviética. Ambos os documentos foram elaborados em 1966, em pleno período da Guerra Fria” (Ação Educativa, 2005, p.25).

⁸³ Ratificado, no Brasil, pelo Decreto n°. 591, de 6/7/92.

No documento, fica evidenciado o compromisso que a ONU tentou garantir no cumprimento das exigências dos países que assinaram o Pacto. Também fica caracterizada a força que tem um “Pacto” na definição e controle dos resultados. É o que demonstra o texto legal:

§1. Os Estados-partes no presente Pacto comprometem-se a apresentar, de acordo com as disposições da presente parte do Pacto, relatórios sobre as medidas que tenham adotado e sobre o progresso realizado, com o objetivo de assegurar a observância dos direitos reconhecidos no Pacto.

Artigo 18. (...) Os relatórios poderão incluir dados sobre as decisões e recomendações, referentes ao cumprimento das disposições do presente Pacto, adotadas pelos órgãos competentes das agências especializadas (PIDESC, Artigo 16.1966).

Esse Pacto consagra a garantia do direito à educação, foco desta análise, no âmbito internacional, juntamente com o *Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos*, que foi adotado pela Resolução n. 2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 19 de dezembro de 1966. No entanto, entrou em vigor somente em 1976⁸⁴. Em consonância com o entendimento de Graciano (2005), considera-se que o Pacto exerce uma força política maior, comparado com uma Declaração que funciona mais como uma carta de intenção ou como recomendação para os Estados, pois amplia as responsabilidades e obrigações desses Estados, que assumem um compromisso internacional na efetivação dos Direitos Humanos⁸⁵.

É importante ressaltarmos que os dois Pactos apresentam um catálogo de direitos mais abrangente e extenso do que a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais inclui o direito à educação, como já mencionado. Os direitos enunciados no referido Pacto não são autoaplicáveis como os Direitos Civis e Políticos, pois são considerados programáticos, como menciona o Artigo 2º:

1. Cada um dos Estados-Partes no presente Pacto compromete-se a agir, quer com o seu próprio esforço, quer com a assistência e cooperação internacionais, especialmente nos planos econômico e técnico, no máximo dos seus recursos disponíveis, de modo a assegurar progressivamente o pleno exercício dos direitos reconhecidos no presente Pacto por todos os meios apropriados, incluindo, em particular, por meio de medidas legislativas.

⁸⁴ No Brasil, foi ratificado pelo Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992, assinado pelo presidente Fernando Collor. Disponível em: http://www2.mre.gov.br/dai/m_592_1992.htm. Acesso em 23 de junho de 2010.

⁸⁵ Segundo Vasak, podemos concluir que: “a) a primeira geração dos direitos seria a dos direitos civis e políticos, fundamentados na liberdade (*liberté*), que tiveram origem com as revoluções burguesas; b) a segunda geração, por sua vez, seria a dos direitos econômicos, sociais e culturais, baseados na igualdade (*égalité*), impulsionada pela Revolução Industrial e pelos problemas sociais por ela causados; c) por fim, a última geração seria a dos direitos de solidariedade, em especial o direito ao desenvolvimento, à paz e ao meio ambiente, coroando a tríade com a fraternidade (*fraternité*), que ganhou força após a Segunda Guerra Mundial, especialmente após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948” (VASAK. apud MARMELSTEIN, 2009, p. 40).

2. Os Estados-Partes no presente Pacto comprometem-se a garantir que os direitos nele enunciados serão exercidos sem discriminação alguma baseada em motivos de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, fortuna, nascimento, ou qualquer outra situação.
3. Os países em vias de desenvolvimento, tendo em devida conta os direitos do homem e a respectiva economia nacional, podem determinar em que medida garantirão os direitos econômicos no presente Pacto a não nacionais (PIDESC. Artigo 2.º, 1966).

Nesse sentido, a normativa internacional impõe um compromisso dos Estados-Partes com a efetivação dos direitos sociais coletivos, ao invés de assegurar as pretensões isoladas dos sujeitos. As medidas determinam o caráter progressivo dos direitos elencados (previstos no Artigo 16). Através do sistema de monitoramento e implementação dos direitos previstos no documento, estabelecem a chamada “cláusula de proibição do retrocesso social ou redução de políticas voltadas à garantia de tais direitos. Além disso, trata-se de direito com acento legal, e a obrigatoriedade de implementação deve ser compreendida à luz da indivisibilidade dos direitos humanos reafirmados pela ONU na Declaração de Viena, de 1993” (CULLETON, 2009, p.119).

Em 1969, durante a Conferência de São José da Costa Rica, os países-membros da Organização dos Estados Americanos (OEA) adotaram a Convenção Americana sobre Direitos Humanos⁸⁶, que complementa os tratados internacionais aqui destacados. Essa convenção reforça o Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos (1966), e, especialmente, o Protocolo de San Salvador⁸⁷ estabelece que os Estados-Partes do referido documento reconhecem os seguintes objetivos para atingir o pleno exercício do direito à educação:

- a. O Ensino Primário deve ser obrigatório e acessível a todas as pessoas gratuitamente.
- b. O Ensino Secundário em suas diferentes formas, inclusive o Ensino Secundário técnico e profissional, deve ser generalizado e ser acessível a todos(as), por quantos meios sejam apropriados e, em particular, pela implantação progressiva do ensino gratuito.
- c. O Ensino Superior (...)

⁸⁶ Convenção disponível em: http://www.cidh.oas.org/Basicos/Portugues/c.Convencao_Americana.htm. Acesso em 14/01/2011.

⁸⁷ Os direitos econômicos, sociais e culturais foram contemplados no Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador), adotado pela Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, em 17 de novembro de 1988, e ratificado pelo Brasil em 21 de agosto de 1996. No caso do direito à educação, o conteúdo do Protocolo de San Salvador reafirma os termos do Pidesc (GRACIANO, 2005, p.26).

- d. Deverá ser fomentada ou intensificada, na medida do possível, a educação básica para aquelas pessoas que não tenham recebido ou terminado o ciclo completo de instrução primária;
- e. Deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciado para as pessoas deficientes, a fim de proporcionar uma especial instrução e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiências mentais. (Direito à educação: Artigo 13, parágrafo 3, do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1988).

Da mesma forma que os Pactos mencionados, o Protocolo reafirma o dever do Estado de investir o máximo de recursos disponíveis, para alcançar, de forma progressiva e sem retrocessos, a efetividade dos direitos referendados. Por isso, se os Estados signatários não cumprirem com suas obrigações e provocarem violações de direitos educacionais ou das liberdades sindicais, isso poderá resultar na responsabilização do Estado. Segundo Graciano (2005, p. 27), no caso da violação dos direitos, podem as pessoas individualmente, e também grupos nacionais, recorrer a um tribunal internacional para exigir os direitos que devem ser concretizados por meio de políticas públicas nacionais⁸⁸.

O processo de internacionalização dos direitos humanos caminha na perspectiva de avançar com mecanismos de acionabilidade dos referidos direitos, criando obrigações para os Estados-Partes no sentido de adotar medidas concretas para implementação desses direitos, que, no caso em tela, devem ser voltados à garantia da educação.

Para Bobbio (1992, p.6), ao se apresentarem novas exigências relacionadas ao mundo contemporâneo, como, por exemplo, a pesquisa biológica - manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo, o direito à democracia, à informação, avanços tecnológicos, esses direitos só poderiam ser referidos como os de **quarta geração**. São direitos considerados complexos e de caráter interdisciplinar, pois têm merecido atenção de vários profissionais da área da saúde, ciências

⁸⁸ O Sistema Americano de Proteção dos Direitos Humanos é “formado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que investiga as denúncias de violação, e também pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, que deve julgar as violações constatadas pela Comissão. Essas duas instâncias são consideradas mecanismos de exigibilidade e justiciabilidade, porque permitem a pessoas individualmente, e também a grupos nacionais, recorrerem a um tribunal internacional – um mecanismo de Justiça – para exigir um direito que deve ser concretizado por meio de políticas públicas nacionais. Tal possibilidade, contudo, restringe-se à violação do direito dos(as) trabalhadores(as) de organizarem-se em sindicatos (art. 8º, alínea “a”) e ao direito à educação (previsto no art. 13) (GRACIANO, 2005, P. 26 e 27).

humanas, jurídicas e sociais. Nesse sentido, são direitos que emergem no final do século XX e problematizam as questões relativas à vida⁸⁹.

Com relação aos direitos de quinta geração, encontramos os que se referem às tecnologias da informação (Internet), do ciberespaço e da realidade virtual. O que se percebe na passagem para o século XXI “é a transição da sociedade industrial para sociedade virtual” (WOLKMER e LEITE, 2003, p. 17).

O termo geração de direitos é alvo de críticas de muitos estudiosos da área, tanto os nacionais como os estrangeiros. O que justifica isso é que pode haver a falsa impressão de substituição de uma geração por outra, conforme já mencionado.

Essas exigências provam que os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer, dependendo da capacidade de consensos, de conciliação e do poder do homem sobre o homem. Segundo Bobbio (1992), embora as exigências de direitos possam estar dispostas no tempo e espaço (fases ou gerações), “suas espécies são sempre - com relação aos poderes constituídos - apenas duas: ou impedir os malefícios de tais poderes ou obter seus benefícios”, sendo que os “direitos” de uma geração podem estar contidos na outra (p. 6).

Marmelstein (2009 p. 60) complementa essa visão de que há uma correlação entre os direitos fundamentais, o que embasa a ideia de indivisibilidade e interdependência, a qual já foi reconhecida pela ONU. É o que prevê o Artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todos os direitos humanos são universais, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar todos os direitos humanos globalmente, de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase”. Para exemplificar isso, o referido autor menciona o quanto é difícil “desvincular o direito à vida (1ª geração) do direito à saúde (2ª geração), a liberdade de expressão (1ª geração) e do direito à educação (2ª geração)”.

Reforçando a ideia da universalidade e interdependência, Graciano, 2005, complementa com as características de indivisibilidade e justicialidade. São universais porque todas as pessoas, independente do país em que vivem, têm direito ao acesso a todos os direitos. Isso significa que não há situação ou condição que justifique a negação dos direitos que garantem dignidade humana. São indivisíveis porque todas as pessoas têm direito a gozar do direito em sua totalidade, sem ser fracionado ou reduzido. Por exemplo, na educação, não basta apenas garantir vagas (acesso), é preciso que o ensino seja de qualidade e atenda às necessidades e às especificidades dos diferentes grupos. São interdependentes - todos os direitos estão relacionados entre si, e nenhum tem maior

⁸⁹ Para exemplificar podemos mencionar o Código de Nuremberg de 1947, a Lei da Biossegurança n. 8.974/95, a Lei de Doação de Órgãos 9.434/97, além de projetos que tramitam no Congresso Nacional brasileiro

importância do que outro. Por fim, são justiciáveis, porque são direitos (e não favores) e, por isso, podem ser exigidos na Justiça, quando forem desrespeitados ou violados. É importante destacarmos que os direitos civis e políticos, bem como os direitos econômicos e sociais, são independentes e indivisíveis, pois estão imbricados entre si, e a existência de um depende do cumprimento do outro.

Nesse sentido, o direito a educação deve ser considerado como direito público e subjetivo. Conforme Cury (2000), esse direito deve ser visto como sendo aquele no qual o titular de um direito – sendo qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória - pode exigir, imediatamente, o cumprimento de um dever e de uma obrigação, pois trata-se de um direito reconhecido pelas normas jurídicas e também dotado de efetividade. Por isso, é um direito subjetivo, ou seja, “ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio desse indivíduo”. Salienta ainda o autor que

o sujeito desse dever é o Estado, no nível em que estiver situada essa etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público, pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. Assim, o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo (Cury. 2000, p. 22).

Nesse cenário, com a Constituição Federal de 1988, que foi o marco na evolução dos direitos e que concebeu o “sujeito de direitos”, a educação foi considerada um direito social, juntamente com a saúde, o trabalho e demais direitos sociais. É o que prevê o Art. 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (CF/1988. Art. 6º. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 2000).

No Brasil, Segundo Haddad (2007, p.2), a EJA obteve seu reconhecimento como um direito humano gradativamente ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconheceu a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não tinham realizado sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares, que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas⁹⁰.

A Lei nº 9.394/96 explicita, no seu Art. 5º, que “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério

⁹⁰ Sobre a trajetória da EJA no Brasil, foi analisada no decorrer do texto, sob os aspectos das políticas contemporâneas.

Público, acionar o Poder Público para exigí-lo”. Isso traz como consequência o que consta no seu § 3º, do mesmo artigo: qualquer indivíduo (ou partes mencionadas) que tiver seu direito negado pode dirigir-se ao Poder Judiciário para efeito de reparação, e tal ação é gratuita e de rito sumário. E se for “comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade” (§ 4º, Artigo 5º - LDB 9394/96).

Além disso, a Lei prescreve que para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independente da escolarização anterior (Artigo 5º, § 5º - LDB 9394/96).

As ações e competências acima referidas encontram respaldo na forma da Lei conforme § 1º, pois compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União⁹¹: “I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; II - fazer-lhes a chamada pública; III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”.

Nesse sentido, a partir da Constituição Federal de 1988 e das leis que regem a educação, passou-se a contar, no Brasil, com um aparato jurídico que possibilita a concretização efetiva do direito à educação através dos meios judiciais. A partir desse contexto, o Poder Judiciário passou a ter um papel relevante em relação à garantia e à efetividade da educação, que se deram através das demandas judiciais.

Chispino e Chispino (2008. p 11), no âmbito da educação, entendem que existe um fenômeno chamado de “judicialização das relações escolares”. Os autores reforçam a ideia de que a Justiça é chamada a dirimir dúvidas quanto a direitos não atendidos ou deveres não cumpridos no universo da escola, bem como quanto a relações escolares conflituosas, que podem resultar em condenações das mais diversas.

Fica evidente que se o poder público não cumprir com a sua obrigação, pode o interessado acionar o Poder Judiciário para buscar seu direito. Constata-se que, na grande parte das demandas judiciais, os atores envolvidos ainda são da faixa etária escolar obrigatória, excluindo, assim, jovens e adultos que se encontram fora da escola. No entanto, existem decisões dos Tribunais que discutem

⁹¹ Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará, em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório, nos termos desse artigo, contemplando, em seguida, os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais (§ 2º, Artigo 5- LDB 9394/96).

o cumprimento do acesso a jovens e adultos nas unidades escolares, o que sinaliza uma nova visão em relação ao direito educacional.

É o que demonstram as jurisprudências (decisões reiteradas dos tribunais)⁹² e a Ação Civil Pública, que tramitou na 4ª Vara da Fazenda Pública da Capital de São Paulo⁹³.

A busca da garantia do direito ao acesso à educação é um exemplo das várias demandas judiciais que envolvem as políticas educacionais. Essa dinâmica também envolve a escola e os profissionais da educação que fazem parte do processo de judicialização⁹⁴, que representa, nesse contexto, a busca de melhores instrumentos de defesa de direitos humanos e fundamentais⁹⁵, constitucionalmente protegidos.

Entendemos estar afirmada a importância da educação como um direito humano e fundamental. Essa interlocução reforça que o “sujeito de direitos”, em qualquer fase de sua vida, seja “autor de sua própria história”, e com acesso à educação possa exercer a liberdade,

⁹² AÇÃO ORDINÁRIA. PEDIDO PARA CURSAR ENSINO SUPLETIVO INDEFERIDO POR AUSÊNCIA DE REQUISITO ETÁRIO. DIREITO À EDUCAÇÃO. DEVER DO ESTADO. CONDENAÇÃO AO PAGAMENTO DE MULTA E CUSTAS PROCESSUAIS. DESCABIMENTO. 1. A organização do ensino público deve ser feita de forma ampla, sujeita a critérios técnicos, constituindo um sistema de educação, que é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, que prevê regras e critérios a serem observados, atribuindo ao Estado competência para estabelecer as normas de acesso à rede pública, entre as quais está, precisamente, a que adota o critério etário. 2. Embora correta a decisão administrativa que indeferiu o pedido de matrícula da adolescente que não atende ao critério objetivo de idade para ingresso no ensino supletivo, que é reservado por força de lei para os jovens maiores de 18 anos, consoante previsão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a decisão liminar deferida integrou a adolescente no programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, estando já consolidada a situação fática desaconselhando sua reforma. 3. Não é adequada a imposição de pena pecuniária contra os entes públicos, quando existem outros meios eficazes de tornar efetiva a obrigação de fazer estabelecida na sentença, sem afetar as já combalidas finanças públicas. 4. Tratando-se de processo afeto à Justiça da Infância e Juventude, a ação é isenta de custas, nos termos do art. 141, §2º, DO ECA. Recurso provido em parte (Apelação Cível 70 033 751 066 – Presidente e Relator: Des. Sérgio Fernando de Vasconcellos Chaves. Comarca: Faxinal do Soturno - TJRS. Órgão julgador: Sétima Câmara Cível. Data do Julgamento: 24/03/2010).

⁹³ Em 2008, buscando enfrentar a permanente política de redução do atendimento em EJA, após uma longa e cuidadosa apuração dos fatos, o Ministério Público e organizações representando o Fórum EJA já haviam ingressado com uma Ação Civil Pública com a finalidade de obrigar Estado e Município à realização de um censo para apurar a real demanda por EJA na cidade de São Paulo e realizar periodicamente a chamada pública dessa população, conforme previsto na Constituição, na LDB e no PNE. A Ação (Proc. nº 583.53.2008.102151-6) tramitou na 4ª Vara da Fazenda Pública da Capital, onde aguarda julgamento. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/node/74>. Consulta realizada no dia 28 de dezembro de 2010. No Artigo “Justiciabilidade no campo da Educação”, os autores CURY e FERREIRA (2008) apresentam relações que se firmam entre o direito e a educação, com a consequente intervenção do Poder Judiciário, Ministério Público e Conselho Tutelar no cotidiano escolar, assim como os reflexos dessas relações.

⁹⁴ Sobre esse assunto, ver no site da Ação Educativa (www.acaoeducativa.org/acaonajustica). Na página eletrônica do Programa Ação na Justiça, é possível conhecer as características do direito à educação, tal como ele está formulado nas normas internacionais e nacionais.

⁹⁵ Por direito fundamental. Conforme MARMELSTEIN (2009, p. 20), pode-se definir que são normas “jurídicas ligadas a ideia de dignidade da pessoa humana e de limitação do poder, positivada no plano Constitucional de determinado Estado Democrático de Direito, que, por sua importância axiológica, fundamentam e legitimam todo o ordenamento jurídico”.

solidariedade, possa dizer não à discriminação, exploração e tudo o que não é digno do ser humano. E que sua percepção vá para além da individualidade e passe a ser da inclusão da coletividade.

Para conceber a educação como direito humano, é imprescindível considerar que o direito à educação é para além do acesso à escola. No entanto, é com esse ingresso, com a permanência e qualidade, considerados meios para se materializar as aprendizagens necessárias para viver em sociedade, que se pode potencializar a busca pela proteção de outros direitos.

Entendemos ser necessário o direito ao acesso, permanência e qualidade da educação escolar para possibilitar ao ser humano, a partir de sua vocação ontológica, produzir e reproduzir saberes e conhecimentos, para com eles viver e conviver em sociedade, com plena garantia da dignidade humana.

2.1 Limites da ampliação do direito à educação

O direito à educação escolar, mesmo estando inserido na Constituição Federal de 1988, conforme já explicitado, enquanto garantia para todos os segmentos, é ainda uma realidade desigual, pois a ampliação do acesso não tem sido universal, deixando de fora grupos específicos da população. Necessita-se ainda da mobilização da sociedade civil para se ter acesso, permanência e qualidade, ou, em alguns casos, do alcance via judicial.

Compartilhamos da visão de Graciano e Haddad (2009): a CF/1988 não garantiu, na prática, o acesso universal ao ensino, e sua fragmentação pode ser observada na dimensão geracional. Embora a “Constituição afirme seu caráter universal, socialmente o acesso à escola é considerado um direito apenas de crianças e adolescentes. A educação de jovens e adultos e das crianças pequenas têm sido secundarizada nas políticas públicas” (p. 210).

Confirma-se isso diante da exclusão da modalidade EJA do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), principal fonte de financiamento da educação. Isso se deu com o veto do Presidente da República (Fernando Henrique Cardoso) através da Emenda Constitucional 14. Essa emenda excluiu a EJA para fins de cálculos dos recursos do Fundo e suprimiu a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer o Ensino Fundamental aos Jovens e Adultos que não puderam concluí-lo. E também suprimiu o artigo 60, que determinava acabar com o analfabetismo em dez anos.

O governo federal comprometeu a oferta da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, transferindo a responsabilidade aos municípios, pois a união federal descomprometeu-se com o financiamento para as referidas áreas. Somente retomamos esse descompasso, em parte, com

a criação do FUNDEB⁹⁶, permanecendo ainda a problemática do tratamento isonômico, uma vez que para a EJA foi criada uma “trava” de 15% por Estado na destinação do financiamento, conforme já assinalado no capítulo anterior.

A partir do mês de janeiro de 2007, saiu de cena o FUNDEF e entrou em vigor o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB*. Assim como seu antecessor, caracteriza-se como um Fundo de natureza contábil, formado por recursos dos próprios Estados e municípios, além de uma parcela de recursos federais, cuja finalidade é promover o financiamento da educação básica pública brasileira⁹⁷. O FUNDEB destina recursos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e para modalidade EJA. Segundo o Ministério da Educação – MEC (2009), a distribuição dos recursos do FUNDEB é realizada em conformidade com os dados de matrícula do Censo Escolar do ano anterior. A consideração dos alunos matriculados na distribuição dos recursos obedecerá a diferenciações a serem aplicadas sobre o valor por aluno/ano de cada etapa/modalidade, à localização e a outros desdobramentos da educação básica, utilizando fatores de ponderação definidos pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para Educação Básica de Qualidade.

Esses fatores representam as diferenças de valor por aluno/ano utilizadas para os dezenove segmentos em que a educação básica foi dividida, para fins de operacionalização do Fundo. No exemplo, verificamos que o fator 1,20 para o ensino médio urbano significa que o valor por aluno/ano para o ensino médio urbano é 20% superior ao valor por aluno/ano dos anos iniciais do ensino fundamental urbano. Já o fator 0,80 para educação de jovens e adultos com avaliação no

⁹⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

⁹⁷ Para cobrir as despesas com as demais faixas da educação agora incorporadas ao FUNDEB (o FUNDEF atendia somente o ensino fundamental), os estados e municípios irão colaborar com o fundo não mais com 15%, mas sim com 20% da sua receita proveniente de impostos e transferências, aumentando dos 15%, que vigoraram até dez/2006, para 16,66% em 2007, 18,33% em 2008, e de 2009 em diante 20%. Já a União aplicará no FUNDEB 2 bilhões de reais em 2007, 3 bilhões em 2008, 4,5 bilhões em 2009, e a partir de 2010 sua colaboração será de, no mínimo, 10% do total de recursos do Fundo (algo em torno de 5,5 bilhões de reais). A Emenda Constitucional 53, de 19/12/2006, que deu nova redação ao § 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criou o Fundo. Inicialmente, o FUNDEB foi regulamentado pela Medida Provisória 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei 11.494, de 20/06/2007.

O FUNDEB terá a duração de 14 anos (2007-2020), com o intuito de atender os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos. A distribuição dos recursos é feita de acordo com o número de alunos da Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental e Médio), de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior, observando o seguinte: alunos do ensino fundamental regular e especial - 100% a partir do 1º ano; alunos da Educação Infantil, Ensino Médio e EJA - 1/3 no 1º ano, 2/3 no 2º ano, 3/3 no 3º ano, e assim por diante. Entretanto, a aplicação pode-se dar de maneira indistinta entre as etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino. Referência: Ministério da Educação – MEC.

processo significa que o valor por aluno/ano para esse segmento corresponde a 80% do valor por aluno/ano dos anos iniciais do ensino fundamental urbano, e assim por diante, de forma que todos os segmentos encontram-se relacionados ao fator-base (1,00), atribuído aos anos iniciais do ensino fundamental urbano⁹⁸.

No quadro abaixo, referente ao exercício de 2008/2009, verificamos a distribuição relativa ao fator de ponderação:

Tabela 3 - Fatores de ponderação do FUNDEB

| Segmentos da educação básica considerados | Fatores de ponderação fixados para 2008/2009 |
|--|---|
| 1. Creche pública em tempo integral | 1,10 |
| 2. Creche pública em tempo parcial | 0,80 |
| 3. Creche conveniada em tempo integral | 0,95 |
| 4. Creche conveniada em tempo parcial | 0,80 |
| 5. Pré-escola em tempo integral | 1,20 |
| 6. Pré-escola em tempo parcial | 1,00 |
| 7. Anos iniciais do ensino fundamental urbano | 1,00 |
| 8. Anos iniciais do ensino fundamental no campo | 1,05 |
| 9. Anos finais do ensino fundamental urbano | 1,10 |
| 10. Anos finais do ensino fundamental no campo | 1,15 |
| 11. Ensino fundamental em tempo integral | 1,25 |
| 12. Ensino médio urbano | 1,20 |
| 13. Ensino médio no campo | 1,25 |
| 14. Ensino médio em tempo integral | 1,30 |
| 15. Ensino médio integrado à educação profissional | 1,30 |
| 16. Educação especial | 1,20 |
| 17. Educação indígena e quilombola | 1,20 |
| 18. Educação de jovens e adultos com avaliação no processo | 0,80 |
| 19. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo | 1,00 |

(MEC. Manual de Orientação do FUNDEB. 2009. p. 13-13)

Além de o fator de ponderação custo/aluno da EJA ser um dos mais baixos, ele precisa se adequar ao limite de apropriação de recursos do Fundo por Estado, que delimita o comprometimento e a distribuição de recursos do Fundo em cada Estado, de modo que os repasses financeiros anuais, em função do número de alunos atendidos nessa modalidade de ensino, não sejam superiores ao limite de 15% do Fundo em cada Estado. Exemplificando, “caso o número total de matrículas da Educação de Jovens e Adultos de determinado Estado, multiplicado pelo valor

⁹⁸ Conforme MEC - Manual de Orientação do FUNDEB. 2009. p. 13.

aluno/ano dessa modalidade de ensino, implique num valor financeiro superior a 15% do total dos recursos previstos para aquele Estado no ano, o valor por aluno/ano da EJA terá que ser reduzido, de forma que o limite de comprometimento dos recursos para essa modalidade permaneça abaixo desse patamar de 15% do Fundo” (MEC, 2009. p.15).

Tem-se comprovado, cada vez mais, que o financiamento da EJA é a garantia para que ela aconteça. No nosso entendimento, não a tratar com isonomia é dar um passo atrás na garantia do direito à educação. Inexistem estudos que confirmem que as propostas educativas de EJA na modalidade fundamental necessitam de recursos inferiores aos do Ensino Fundamental – séries iniciais, por exemplo - para serem desenvolvidas, mas já temos estudos que sinalizam o contrário. Nesse sentido, esse tratamento, com fator de ponderação inferior às demais etapas, sinaliza a visão histórica de desvalorização da EJA e compromete o cumprimento das metas estabelecidas para o milênio, uma vez que temos, ainda, uma tarefa árdua pela frente para garantir a elevação de escolaridade, no mínimo do Ensino Fundamental, para as pessoas com mais de 15 anos.

2. 2 Exclusão e educação: que relações existem?

Tem-se apontado a necessidade de se fazer uma discussão da noção de “exclusão”, por ser um termo polissêmico, juntamente com as políticas inclusivas como hoje se apresentam.

Verifica-se uma multiplicidade de teorias e contrassensos a respeito da terminologia “exclusão”⁹⁹. Geralmente, expressa os processos de degradação das relações sociais; desigualdades nos âmbitos econômico, social, cultural e político, provocadas pelas políticas neoliberais. Algumas vezes, o termo exclusão aparece vinculado às perdas dos direitos humanos e fundamentais; às perdas trabalhistas resultantes da nova configuração da acumulação do capital; à invisibilidade do Estado no sentido de prover serviços públicos como saúde, educação, saneamento etc, deixando grupos populacionais alijados do atendimento das necessidades mínimas, que poderia garantir uma vida plena. E, também, é utilizada para designar os “sobrantes” (Castel, 2008) – os que estão em situação de excluídos do sistema, ou melhor, os que estão à margem do sistema. De outra forma, a expressão recai mais nos indivíduos e não nos processos de exclusão, e isso é próprio do neoliberalismo: responsabilizar os próprios atores sociais pelas situações de exclusão, e a

⁹⁹ A noção de “excluído” começou-se a popularizar na obra de René Lenoir. *Les Exclus* (1974), que define os excluídos a partir de uma deficiência pessoal e que manifestam uma incapacidade de viver, tais como: deficientes físicos e mentais, velhos inválidos, “desadaptados sociais” (Castel, 2008, p. 33 e 34).

manifestação visível são os excluídos, os sobrantes, principalmente aqueles que estão à margem da produção e do consumo.

Gentili (2000) corrobora no entendimento da exclusão ao colocar que, da mesma maneira que ela se “desmancha na cotidianidade do nosso olhar”, naturaliza-se passando invisível ao nosso olhar, ela também passou a ser utilizada de “forma permanente em diferentes discursos que se referem à sociedade, acarretando um custo bastante alto – como comumente acontece nas Ciências Sociais. Quando se usa um mesmo conceito para definir muitas coisas, esse conceito vai perdendo densidade, vai perdendo capacidade de explicação, vai-se enfraquecendo” (p.15). Por isso, na visão de Gentili (2000) e de Castel (2008), a categoria exclusão enfrenta um problema, pois ela não serve para entender muito bem os que estão fora, porque, para isso, é preciso compreender os que estão dentro.

Além disso, Castel (2008) menciona que o conceito de exclusão tornou-se um complicador para compreender os mecanismos de negação de direitos que estão implicados em situações geralmente identificadas como sendo de exclusão. A exclusão social hoje, na sua ótica, relaciona-se à problemática da degradação das estruturas da sociedade salarial e às necessidades de se ocupar das pessoas atingidas por este processo. Por isso, a terminologia “exclusão social” está relacionada também com a categoria de “classe social”. Por sinal, são muitos os grupos que estão em situação de exclusão - pertencendo à categoria excluídos - que enfrentam uma situação de desvantagem, que têm algum tipo de direito social, humano, fundamental, que lhes está sendo negado. Nas palavras de Castel (2008): “É no coração da condição salarial que aparecem as fissuras que são responsáveis pela ‘exclusão’; é sobretudo sobre as regulações do trabalho e do sistema de proteção ligadas ao trabalho que seria preciso intervir para ‘lutar contra a exclusão’” (p. 40).

Castel (2008) refere-se a três modalidades ou dinâmicas diferentes de excluir que se produzem hoje na sociedade, o que nos ajuda a compreender como se produz a negação dos direitos fundamentais. A primeira seria a “supressão completa da comunidade”. Isto é: excluir significa, de certa forma, erradicação, extermínio ou a supressão completa de uma comunidade ou de um grupo. Como traduz Gentili (2000): “Excluir significa então apagar, apagar os rastros, desaparecer pessoas, apagar identidades¹⁰⁰” (p.15).

¹⁰⁰ Gentili (2000) exemplifica essa forma de exclusão lembrando que o “descobrimento” do Brasil, que ele chama de invenção, teve como custo uma brutal exclusão, que foi o desaparecimento forçado das nações que constituíam o território brasileiro antes que passasse a ser chamado Brasil. A exclusão como forma de extermínio também aconteceu na segunda guerra mundial, como solução final aplicada aos judeus, ciganos, homossexuais, comunistas, as principais vítimas dos campos de concentração na Alemanha nazista (p.15).

A segunda modalidade de exclusão, segundo Castel (2008), seria o “isolamento”, ou seja, excluir consiste na “construção de espaços fechados e isolados da comunidade no seio mesmo da comunidade”: guetos, asilos para loucos, prisões (p. 43). Essa forma de excluir afasta certos indivíduos, confinando-os em instituições para não conviverem na mesma sociedade dos incluídos.

A terceira modalidade de exclusão significa, para Castel (2008), que “certas categorias da população se veem obrigadas a um *status* especial que lhes permita coexistir na comunidade, mas com a privação de certos direitos e da participação em certas atividades sociais” (p. 43). Essa modalidade é a que ameaça a conjuntura atual, pois relaciona-se com as ambiguidades profundas das políticas de discriminação positiva. Essas políticas, com o intuito de compensar as desvantagens sofridas por alguns segmentos da população em relação à garantia do trabalho, da moradia, da educação, da cultura etc, em princípio, não são contestáveis, pois “visam a assegurar um ‘mais’ para aqueles que estão no ‘menos’, para aproximá-los do regime comum” (p.50). Mas o autor adverte para os riscos de que as políticas de discriminação positiva tornem-se facilmente políticas de discriminação negativa.

Gentili (2000), ao analisar essa modalidade, problematiza, destacando que essa é uma forma paradoxal, porque poderia ser entendida, também, como uma exclusão includente. Na sua visão, a exclusão consiste

em atribuir a determinados indivíduos, grupos, ou comunidades inteiras uma determinada marca, um estigma. Uma marca que torna esses indivíduos diferentes. (...) marca da desigualdade, ser menino de rua, ser negro, ser nordestino fora do Nordeste, ser paraibano, ser baiano, estigmas que marcam a pessoa e a condenam a um convívio junto com os ditos incluídos, porém negando a esses indivíduos a possibilidade de acesso àqueles bens e benefícios que podem ser usufruídos pelos ditos incluídos (p. 16)

Essa exclusão includente difere das outras duas formas de exclusão, pois ela aceita que os excluídos possam conviver na sociedade – no mesmo espaço dos incluídos, não necessitando serem isolados em instituições fechadas, nem necessariamente serem exterminados. Todavia, significa atribuir a esses indivíduos um status diferenciado (dos incluídos), uma classe diferenciada, com graus diferenciados de cidadania, pois uns têm mais direitos do que outros ou são mais cidadãos do que outros. A exemplo disso, só para ilustrar, temos os analfabetos, que vivem numa sociedade letrada (ou dos letrados). Eles podem exercer o direito ao voto, mas não podem ser votados. Muitas pessoas que vivem no território brasileiro são chamadas de cidadãos brasileiros, mas não possuem nem sequer registro civil e um endereço para dizer que é seu, entre outras situações.

Segundo Gentili (2000), essa hierarquização da cidadania começa a “aceitar que podem estar dentro da vida social indivíduos que passam a ser considerados inferiores, e a inferioridade torna-os excluídos” (p.17). Essa exclusão - daqueles que estão incluídos - é muito mais complexa do que as outras duas, e silenciosa também, por isso é facilmente incorporada aos processos de naturalização ou de invisibilização do nosso olhar.

No sentido da invisibilidade, muitas vezes, chamam-nos mais atenção dados estatísticos que demarcam e dão uma certa visibilidade aos excluídos do que situações de exclusão vivenciadas no nosso cotidiano. Para exemplificar¹⁰¹: muitas pessoas em situação de exclusão, por alguns dos critérios eleitos pela sociedade dos incluídos, negam a sua condição introduzindo uma outra justificativa.

Vivenciamos determinadas cenas várias vezes, e confessamos que nem sempre elas foram percebidas pelo nosso olhar, somente hoje conseguimos compreendê-las. Assim, um exemplo presenciado no âmbito escolar: chega uma pessoa, adulta, distanciada durante muito tempo da vida escolar para matricular-se, e o funcionário da escola, prontamente, pede à pessoa para preencher um formulário. A pessoa olha para o formulário e diz: - É obrigado preencher? Você pode preencher para mim?, pois eu tenho problema de visão. Talvez ela tenha problema de visão, como é o caso de muitas pessoas que buscam a escola, mas, nesse caso, a situação é de constrangimento por não saber ler e escrever, e um sentimento de culpabilização por ser analfabeta, escondendo, assim, dos que ela considera incluídos, sua situação de exclusão.

Podemos, também, destacar outro exemplo, vivido na escola, de invisibilidade dos excluídos, quando um professor solicita aos seus alunos que levem para casa (como dever de casa) e tragam preenchidas as questões, algumas delas de múltipla escolha, para facilitar a coleta e tabulação. Dentre elas, constam questões para estabelecer o perfil socioeconômico dos pais, considerando que é uma escola situada na periferia da cidade e que muitos pais vinculam-se ao trabalho informal – tipo coleta do lixo, serviços esporádicos, ou ainda recebem somente a cesta básica. A pergunta, então, faz menção que a família responda sobre a renda familiar tendo como opção: de 1 a 2 salários mínimos; 3 a 4 salários mínimos e mais que 5 salários mínimos), sem mencionar possibilidades de outras respostas.

Na maior parte dos casos, o ‘excluído’ é um *desfiliado* cuja trajetória é feita de uma série de rupturas com relação a estados de equilíbrio anteriores, mais ou menos estáveis, ou instáveis"

¹⁰¹ Os exemplos mencionados, embora sejam corriqueiros e de simples compreensão, são fundamentais para refletirmos sobre a invisibilidade de situações que encontramos no cotidiano. É importante mencionar que os exemplos foram vivenciados em várias oportunidades pela pesquisadora.

(Castel, 2008, p.28). A desfiliação (exclusão) representa, assim, uma degradação relacionada a um posicionamento anterior, uma ruptura de pertencimento, de proteção e de vínculos sociais. O autor exemplifica usando uma metáfora de diferentes ‘zonas’ da vida social. Assim, os excluídos povoam a zona mais periférica, caracterizada pela perda do trabalho e pelo isolamento social. No entanto, adverte sobre a impossibilidade de demarcar fronteiras, bem-definidas, entre essas zonas (periféricas e centrais), pois sujeitos integrados (incluídos) tornam-se vulneráveis, em qualquer momento, em razão das precarizações das relações de trabalho. Essas vulnerabilizações oscilam cotidianamente, fortalecendo, assim, os processos de exclusão que se originam no centro e não na periferia da vida social.

Castel, (2008) adverte para possíveis armadilhas ao focalizarmos nosso olhar na exclusão, tanto no sentido analítico quanto na prática. No aspecto analítico, chama-nos atenção que não basta descrever, mesmo que da melhor forma, os *estados de despossuir* sem analisar os processos que os geram, bem como fazer análises setoriais sem analisá-los a partir dos mecanismos atuais da sociedade. Observa que os *in* e os *out* não estão em universos separados, assim “não se pode falar numa sociedade de situações fora do social. O que está em questão é reconstruir o *continuum* de posições que ligam os *in* e os *out*, e compreender a lógica a partir da qual os *in* produzem os *out*” (p. 28 e 29).

Nessa perspectiva, insere-se a discussão sobre a EJA, pois é possível perceber que o universo dos sujeitos que estão excluídos da escola não é mais só formado pelos que não tiveram oportunidade de frequentá-la na época adequada, em conformidade com a idade escolar, mas é formado por muitos que ingressaram e saíram por diversas vezes do espaço escolar. Nesse sentido, é oportuno questionar sobre a lógica que produz essa situação. As políticas de universalização do ensino deveriam não só se preocupar com a inserção dos sujeitos no universo escolar, mas também com uma política que não produzisse novos analfabetos funcionais, ou, ainda, em que os *in* não produzissem os *out*.

Na questão da prática, Castel (2008, p. 29-30) remonta aos anos de 1980, quando se viu desenvolver-se paralelamente um duplo discurso: um que se desenvolveu na perspectiva da celebração do mercado e de defesa da meritocracia, da competitividade e da eficácia acima de qualquer coisa, e outro que escolheu o destino dos excluídos e seu tratamento numa tentativa de minimizar os violentos impactos produzidos na vida humana pelo funcionamento dos ditames do mercado, em que a conquista de alguns produziu a anulação de outros. Nessa perspectiva, a exclusão insere-se como “resíduo necessário”, ainda que não seja desejável. Para tanto, somam-se

as políticas inclusivas que tratam os problemas sociais como adendos, e também como consequências decorrentes do capital financeiro.

A armadilha que se coloca é que, ao tratar a exclusão de forma isolada, sem conexão com a totalidade, corre-se o risco de evidenciá-la não como um problema político, e sim como uma questão de eficiência técnica. A defesa por direitos humanos fundamentais perde sua centralidade para a solução de situações pontuais de exclusão.

No entanto, aponta-se que as políticas de inclusão apresentam o “mérito de não se resignarem ao abandono definitivo de novas populações colocadas pela crise em situação de inutilidade social” (Castel, 2008, p.30). Essas políticas, num primeiro momento, num tempo delimitado, são pensadas como estratégias de reintegração dos indivíduos na sociedade, na perspectiva de reposição para preparar dias melhores. Uma crítica às políticas de inclusão trata-se de que elas estão voltadas para inserir o indivíduo nessa sociedade (capitalista, globalizada), e, em contrapartida, deixando adormecer o sentido utópico de lutar para transformá-la radicalmente.

Outra visão sobre exclusão que pretendemos trazer à tona é de Martins (1997), que afirma *não existir exclusão* ou, pelo menos, não da forma como mais comumente definimos como exclusão, ou seja, aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária, subordinada, instável e marginal. Assim, o autor adverte para o uso impreciso e genérico da terminologia “exclusão”, para compor a análise das múltiplas formas “degeneradas” de existência que emergem com vigor em nossos dias (p.25-26). A exclusão, aqui compreendida como degradação da vida, faz parte da dinâmica de um processo mais amplo da sociedade e constitui formas de inclusão do capitalismo. Assim, Martins (1997) define:

O capitalismo, na verdade, desenraíza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista, essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (p.32).

Nesse sentido, o autor apresenta que a exclusão tornou-se mais visível hoje, pois o período entre a exclusão e reinclusão está se prolongando, e com isso, ao invés de se caracterizar como um período transitório, está transformando-se, cada vez mais permanentemente, num modo de vida. Ora, quem não conhece alguém que passou meses ou até anos procurando trabalho? Quando lemos

as notícias de emprego (de pessoas que conseguiram um emprego), aparecem seguidamente desabafos das pessoas em relação ao tempo de busca para trabalhar¹⁰².

Além disso, podemos sinalizar que as formas de inclusão vêm-se manifestando cada vez mais instáveis, gerando, com isso, um exército de reserva - os sobrantes, que seriam aquelas pessoas que, excluídas “dos padrões atuais do desenvolvimento”, passam a integrar a população dos sem trabalho ou de trabalhadores temporários, precariamente assegurados. Ainda nessa perspectiva, Martins (1997) explica que “a sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando, que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões atuais do desenvolvimento econômico” (p.33), gerando assim, em conformidade com o autor, a nova desigualdade.

A noção de exclusão não pode ser explicada em si mesma. Sozinha não nos dá elementos suficientes para compreendermos a “questão social” que vem se desenhando no Brasil, mas deve ser remetida às suas determinações mais amplas e complexas, ou seja, faz-se necessário analisá-la no mesmo campo das relações de força que a tensionam, isto é, a partir do ideário neoliberal e do processo de reprodução do capital.

A problemática dá-se em vista de que as reinclusões, muitas vezes, dão-se apenas no âmbito econômico, mas não garantem reinclusões no campo social. Isto é: a “reintegração não se dá sem deformações no plano moral; a vítima não consegue se reincluir na moralidade clássica, baseada na família, num certo tipo de ordem” (Martins, 1997, p. 33).

A “Inclusão excludente”, como prefere Gentili, não cria mais a mesma noção de pobreza conhecida até pouco tempo. Nesse sentido, “ela cria uma sociedade paralela, que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político” (p.34). Uma sociedade de “dupla” humanidade, na mesma sociedade que marca a nova desigualdade social, representada pela inclusão excludente, precária e cada vez mais degradada no âmbito econômico e pela exclusão do campo social.

O jogo do capital precisa ser jogado sempre para que sua reprodução e acumulação sejam garantidas, assim define Sanfelice (2002). O autor complementa dizendo que além de o capital cuidar dos possuidores de capital, ele procura não liquidar pura e simplesmente os não possuidores de capital, pois o poder do Estado regula e é regulado por essa trama. Assim, “constrói-se uma sociedade de relações de exploração e exclusão, mas uma sociedade que, no limite, precisa

¹⁰² Para ilustrar essa situação, e que demonstra quanto tempo as pessoas ficam desempregadas, a matéria do jornal VS de 26/01/2011 (p.4): “Um ano bom para quem está procurando emprego”, traz depoimentos em relação a essa problemática da exclusão.

sobreviver para que o capital também sobreviva” (prefácio). De outra forma, destaca que na escola pública tem sido necessária a manutenção do capitalismo.

Enfim, Martins e Castel aproximam-se na conceituação e problematização da exclusão, superando a dicotimização do ‘dentro’ e do ‘fora’ para atribuir significados mais complexos. Assim, para Martins, a exclusão materializa-se na dimensão de formas cada vez mais precárias de inclusão, na degradação e na precarização contínua das condições de vida, gerando um exército de sobrantes. Para Castel, os excluídos também são aqueles que “sobram”, e, na maioria dos casos, a exclusão nomeia, atualmente, situações que traduzem uma degradação relacionada a um posicionamento anterior ou uma ruptura de pertencimento e de proteção dos direitos fundamentais e humanos.

Martins (1997) convoca-nos a nos livrarmos dos estereótipos, porque não nos ajudam a pensar alternativas includentes que provoquem a necessidade de recusar a excludência e a recusa da dupla sociedade: “uma sociedade daqueles que só têm obrigações de trabalho e não têm absolutamente mais nada, e uma sociedade daqueles que têm em princípio absolutamente tudo e nenhuma responsabilidade pelo destino dos demais” (p. 37). Compartilhamos com o autor a ideia de que as mudanças necessárias devem-se dar em torno das necessidades radicais, ou seja, “necessidades que derivam de contradições subjetivamente insuportáveis e que não podem ser atendidas se a sociedade não sofrer mudanças fundamentais e profundas de responsabilidade de todos”. As relações devem primar pelas necessidades do homem e não pelas conveniências do capital (p. 38).

Castel (2008) alerta-nos sobre os riscos na conceituação da exclusão, exigindo de nós três cuidados: primeiro, é preciso distinguir os processos de exclusão do conjunto de componentes que constituem a questão social na sua globalidade. Segundo, as políticas de discriminação positiva não devem tornar-se status de exceção, mesmo que, contraditoriamente, seja pelo sucesso das mesmas que se consiga a reintrodução dos sujeitos na sociedade. Por fim, não esqueçamos que a ‘luta contra a exclusão’ deve-se dar em torno dos fatores de “desregulação da sociedade salarial, no coração mesmo dos processos da produção e da distribuição das riquezas sociais” (p. 51-52).

Nessa sintonia, Souza Santos (2002) corrobora que nossa luta deve ser por políticas sociais de melhor qualidade, mas, acima de tudo, socializar a política, torná-la participativa, democrática, para que não sejam necessárias mais as políticas sociais. Segundo o autor, “só há políticas sociais, porque a política dominante é antissocial. Se a política que nós temos fosse, ela própria, uma política social, no seu conjunto, nós não precisaríamos de políticas sociais, no sentido restrito em que delas falamos” (p. 21 e 31).

Em relação à escolarização, há o entendimento de que os processos de exclusão de crianças, jovens e adultos, principalmente das classes populares, continuam sendo, em parte, mediados pela escola. Essa exclusão na/da escola reforça as interdições de uma vida plena nos âmbitos econômico, social, cultural e político.

Para Lewin (1990), o analfabetismo é compreendido como uma forte expressão do processo de exclusão. Nas suas palavras:

o analfabetismo entendido como um fenômeno de exclusão social e de marginalização econômica; de compulsório afastamento político e de subtração do gozo dos benefícios sociais e dos direitos civis; do impedimento ao acesso às várias formas de expressão da cultura erudita e, paralelamente, de desvalorização do popular e do seu próprio patrimônio cultural (p.25).

Gentili (2000) ajuda-nos a entender a relação da exclusão com a função social da escola, que destacaremos em dois momentos: primeiro, baseia-se, intensificando nestes últimos anos, numa perspectiva economicista, que é formar indivíduos para que possam se inserir competitivamente no mercado de trabalho, para que lhe permita sobreviver e sejam consumidores – pois isso é o que importa para o capitalismo, mesmo reconhecendo as diferentes hierarquias de consumidores. Nesse sentido, uma “boa educação”, desejada por muitas políticas públicas e pelo senso comum da sociedade, é aquela que melhor garante a inserção produtiva dos estudantes.

Um segundo momento está centrado nos meandros das concepções, fundamentalmente nos discursos políticos, e também, em boa parte, nas representações do senso comum que ressoam cotidianamente. Segundo essas representações, a escola é culpada e responsável pelo desemprego existente na nossa sociedade, alegando, havendo a alegação de que esse deriva das más condições de formação e de educação dos indivíduos. Dessa forma, o senso comum, segundo Gentili (2000), considera a educação não como apenas um requisito para ingressar no mercado, ou seja, porque “a educação é ruim é que na nossa sociedade existe muito desemprego. O que, de alguma forma, acabou tornando professores e professoras culpados pela crise econômica que estamos vivendo” (p.20).

Essas duas relações apontadas são problemáticas, pois o desemprego não é produto de uma crise educacional, mas de um conjunto de fatores que se articulam num modelo de desenvolvimento. A escola não pode resolver todos os problemas sociais, pois ela também é parte dos problemas decorrentes das injustiças, que geram tanta desigualdade. Não podemos justificar que o desemprego existe porque a educação fracassou, mas, talvez, podemos dizer que o modelo de

desenvolvimento adotado no país é o responsável pela sua produção e manutenção, pois não produz um desenvolvimento incluyente para todos e todas. Assim, conclui o autor:

não é culpa da educação, mas é culpa de uma ausência de políticas industriais, uma ausência de políticas de desenvolvimento de economia regional, políticas de empregos, de uma ausência de políticas, e quando os economistas começam a perceber o fracasso, a melhor fórmula que eles encontraram é culpar professores e professoras pelo não desenvolvimento econômico (GENTILI, 2000, p. 19-20).

Retomando a primeira questão, perspectiva economicista, concordamos com a visão de Gentili (2000) de que a educação deve ser muito mais que uma instância para formar trabalhadores competitivos para inserir-se no mercado, porque além de oferecer uma educação que permita uma inserção no mercado, deve investir na formação de cidadãos e cidadãs que, além de trabalhar, irão fazer outras coisas na vida. Assim, sinaliza o autor: “o mundo do trabalho é uma parte do mundo, mas não é todo o mundo. O mercado é uma parte do mundo, mas não deveria ser todo o nosso mundo (...) a escola nos ensina de alguma forma a olhar; poderíamos dizer, nesse sentido, que a função social da escola é educar o nosso olhar” (p. 21).

Relacionando isso com os processos de exclusão do âmbito escolar, e com o papel que Castel (2008, p. 28) atribui à sociologia, e que nós aqui transpomos para a pesquisa, entendemos que cabe aos pesquisadores das ciências humanas analisar os fatores que precedem a exclusão para compreender os riscos e as dimensões das fraturas sociais. Assim, é preciso questionar sobre como se desfazem e se “desagregam as proteções que asseguram a inclusão na sociedade”. Na educação, entre outras questões, é preciso se questionar sobre os fatores que interdita a garantia da educação para todos, da aprendizagem, do acesso e permanência “com sucesso”, independente da idade, gênero ou classe social. E no interior dos processos educativos, é preciso perguntar que ações educativas podem contribuir para o rompimento de práticas excludentes.

Usando a ideia de “enraizamento”, de Martins (1997), como um processo de socialização das sociedades modernas sob a perspectiva do capital, e ressignificando e transpondo isso para a instituição escolar, pode-se dizer que ela funciona como um espaço-tempo de socialização e “reenraizamento”.

A escola pode ser um espaço-tempo de práticas incluyentes. Mesmo considerando que muitos estudantes deixam-na por forças externas a ela, existe uma exclusão interna que os expulsa ou que os impossibilita de exercitar o direito à educação. Para entender a exclusão que se dá no contexto escolar, filiamo-nos à concepção de Chauí (1999), segundo a qual

o excluído não é só aquele que está fora do mundo social, político e cultural, mas aquele que foi posto para fora de um mundo que não pode suportar o risco de sua presença. É aquele que, ao compreender o significado da exclusão, detém a possibilidade extraordinária de fazer-se plenamente presente, captando a natureza de poderes que não conseguem suportar contradições e diferenças, fabricando falsas harmonias e identidades, indispensáveis a toda tirania (p.41).

Nessa perspectiva, de quem foi posto para fora, é que devemos repensar também nossas práticas educativas, pensando estratégias para além do acesso, para compreender os sujeitos que vivenciam a escola não como sujeitos idealizados e irreais, mas, sim, sujeitos plurais, diversos e reais.

No caso das políticas neoliberais, no Brasil, vinculam as políticas de inclusão e o direito à educação escolar, a necessidade voltada ao campo econômico - a formação da mão de obra para atender às demandas do capital. No entanto, a educação como direito humano, vista e exigida pelos movimentos sociais, é muito mais que isso, pois pressupõe o desenvolvimento das habilidades e potencialidades humanas - independente de origem étnica, racial, social ou geográfica, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz ao mercado. Por isso, a equidade educativa significa igualar as oportunidades de todas as pessoas de acessar, permanecer e concluir a Educação Básica, com qualidade e sucesso escolar.

Os indicadores educacionais sinalizam as diferenças dadas pelas condições de gênero, raça, etnia, idade, local e de moradia. As desigualdades estão demarcadas fundamentalmente pelas condições econômicas dos grupos sociais.

Esses aspectos trazem para o campo educacional uma série de condicionamentos e lutas por direitos. É o que aponta Graciano (2005)¹⁰³, que exemplifica trazendo a situação das pessoas com idade acima de 14 anos, e principalmente a situação das mulheres, que tem revelado uma característica muito particular no Brasil, se comparado a outros países do Terceiro Mundo. São elas que têm efetuado um maior número de matrículas e também têm demonstrado um melhor desempenho em relação aos homens.

No entanto, alerta-nos Graciano (2005) que, ao considerar a variável raça/etnia, que tem forte influência no fator desigualdade econômica, verifica-se um deslocamento analítico significativo. As mulheres negras são aquelas que têm o pior desempenho, inclusive com relação aos homens negros, tanto em relação ao acesso à escola quanto ao seu desempenho em níveis de

¹⁰³ GRACIANO Mariângela (Org). *Educação também é direito humano*. São Paulo: Ação Educativa, Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento - PIDHDD.

escolaridade; por outro lado, as mulheres brancas são aquelas que têm o melhor desempenho, inclusive em relação aos homens brancos, produzindo uma distorção significativa, que os dados agregados não conseguem abranger. A dimensão do acesso das mulheres à EJA poderá ser verificada no texto quando tratarmos do perfil dos sujeitos que frequentam a referida modalidade em São Leopoldo.

Cabe-nos perguntar: como garantir a efetivação plena dos direitos? Por que não se efetivam esses direitos? Bobbio (1992, p. 25) ajuda-nos a pensar sobre essas indagações trazendo que o problema da nossa época, em relação aos direitos dos homens, não é mais de fundamentá-los ou de conhecer esses direitos, mas de protegê-los, assegurá-los e garanti-los para impedir que, apesar dos compromissos assumidos nas Declarações e nos Pactos, eles sejam continuamente violados. De fato, o autor afirma que o problema não é filosófico, mas jurídico e político. Dessa forma, destacamos que a era do direito à educação pode contribuir na conquista de uma educação equitativa e emancipatória, bem como em defesa da justiça social.

Uma das características dos direitos humanos em relação à educação é a sua universalidade e a não discriminação, conforme verificado na Convenção da Unesco, relativa à Luta contra a Discriminação na Esfera do Ensino. Assim, a educação, em todas as formas e em todos os níveis, deve ter quatro características: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

Podemos definir, conforme Graciano (2005, p. 16), que **disponível** significa que a educação básica deve estar à disposição de todas as pessoas, e que é obrigação do Estado assegurar a oferta para todas as pessoas; **acessível**: é a garantia de acesso à educação pública, disponível sem qualquer tipo de discriminação. A não discriminação é um dos princípios primordiais das normas internacionais de direitos humanos, e aplica-se a todos os direitos. Deve ser de aplicação imediata e plena; **aceitável**: é a garantia da qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos e à qualificação dos professores, e **adaptável**: requer que a escola corresponda à realidade imediata das pessoas, respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças, assim como às realidades mundiais em rápida evolução.

Para cumprir com o direito de todos, a educação prevê o artigo 211, CF/88: a distribuição das responsabilidades, e estabelece que as três esferas de governo – União, Estados e municípios – devem atuar em regime de colaboração. Para tanto, o Estado necessita arrecadar impostos e distribuí-los entre as esferas citadas (conforme artigo 212, CF/88), com o objetivo de prover uma educação com um padrão mínimo de qualidade e igualdade de oportunidades.

O direito à educação não inclui apenas o acesso à escola, mas também a qualidade do ensino, que deve possibilitar conhecimento, socialização para a valorização da democracia, da justiça social, além da formação humana, pois de muito pouco adianta ter acesso à escola se ela não se transforma para receber sujeitos diversos e plurais.

Relacionando esses elementos com a qualidade educacional, Cury (2005) traz alguns dos limites. Dentre eles, destaca a formação e a desvalorização dos profissionais da educação, limite vivenciado pelas condições salariais, que exigem dos professores, para completar seu salário, trabalhar até 3 turnos diários. É o que demonstra o autor nas suas interrogações:

Como não enxergar aí um índice de subvalorização social do docente? Como não ver aí um elemento forte de resistência dos professores contra as “reformas”? Como postular uma atualização de conhecimentos e mudanças nas práticas educacionais quando se observa tal situação? Qual a legitimidade que a sociedade pode atribuir a uma formação docente que se reduz a 2.800 horas em três anos? Como não enxergar aí um complicador cotidiano para um processo qualitativo da aprendizagem? (CURY, 2005, p. 21).

A combinação de alguns fatores que têm caracterizado a trajetória da educação no Brasil e na América Latina, e os entraves que ainda impedem a consolidação e ampliação do direito à educação no sentido que a Declaração Universal dos Direitos Humanos já proclamava em 1948, Gentili (2009) identifica-os como um processo de escolarização marcado por uma dinâmica de *exclusão includente*.

O autor pretende, com o conceito de *exclusão includente*, destacar a necessidade de analisar de maneira multidimensional o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, como também a necessária construção de processos sociais de inclusão - associados à realização efetiva dos direitos humanos e cidadãos e à consolidação de relações igualitárias sobre as quais se constroem as bases institucionais e culturais de uma democracia substantiva. Esses elementos destacados dependem de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis (Gentili, 2009, p.1061).

Dessa forma, procedendo à análise da multidimensionalidade dos processos de exclusão no campo educacional, o autor destaca avanços e retrocessos percorridos na intenção de se superarem os limites enfrentados pelas possibilidades de fazer do direito à educação uma oportunidade efetiva para todos. Para isso, ele reconhece que, primeiramente,

a exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade. Dessa forma, os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada (p.1062).

A negação do direito à educação, nos dias atuais, não se dá mais só na falta do acesso, em que o Brasil vem progressivamente evoluindo, mas, também, diante das condições que limitam e desqualificam a eficácia democrática do processo educacional, deixando, assim, de garantir o direito à educação de forma plena.

O segundo elemento reconhecido por Gentili (2009) em relação aos processos de “exclusão includente” trata de que “a inclusão é um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão” (p.1062). Nesse contexto, é preciso considerar que as mudanças, avanços e melhorias nas condições “de acesso a um direito”, por mais importantes e relevantes que sejam, “podem não ser suficientes para consagrar o fim dos processos de exclusão historicamente produzidos e que condicionam ou negam esse direito”. Dessa maneira, a inclusão educacional caracteriza-se por um processo de oposição às forças e tendências que, porventura, ainda produzem e reproduzem a negação do direito à educação de todos (p.1062-1063).

Aprofundando essa questão, o autor destaca que a *exclusão includente* no campo educacional produz-se diante da combinação de três fatores, que são: a) a combinação e articulação de condições de pobreza e desigualdade vividas por um significativo número de pessoas em nossas sociedades; b) o desenvolvimento fragmentado dos sistemas escolares e os enormes diferenciais de oportunidades que as escolas oferecem; c) a promoção de uma cultura política sobre os direitos humanos – e particularmente sobre o direito à educação – marcada por uma concepção privatista e economicista que, longe de ampliar, restringe as fronteiras desse direito às oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho.

Essas tendências estão orientadas a atacar e reverter os avanços alcançados, transformando a universalização das oportunidades de acesso à escola em uma “universalização sem direitos”, que ele entende que se dá diante da deterioração das condições necessárias para que o acesso e a permanência na escola efetivem-se nas dimensões atribuídas na Declaração dos Direitos Humanos. E a expansão educacional da segunda metade do século passado é transformada em uma “expansão condicionada”, que ele compreende ser o “processo mediante o qual os sistemas nacionais de

educação tenderam a crescer no contexto de uma intensa dinâmica de segmentação e diferenciação institucionais, que concede aos sujeitos que transitam pelos circuitos que constituem esses sistemas um *status* e um conjunto de oportunidades altamente desiguais” (p.1064).

Sabe-se que situações de pobreza estrutural, ou não, exercerão impacto no sistema escolar, fragilizando as condições para o exercício do direito à educação. Compartilhamos com a visão do autor de que os anos de 1980 e de 1990 constituíram um período de intensificação dos índices de pobreza, situação essa que, nos últimos anos, começou a ser revertida de forma progressiva. Além disso, Gentili destaca que

um sistema educacional pobre e desigual é o correspondente eloquente de sociedades que avançam sustentadas em um modelo de desenvolvimento que gera um enorme número de pobres e uma brutal e estrutural desigualdade. É essa combinação de pobreza e desigualdade que hipoteca o direito à educação das grandes maiorias, transformando as cada vez mais amplas oportunidades educacionais das minorias em um verdadeiro privilégio (p.1065;1067-1068).

Em relação à segmentação e diferenciação dos sistemas escolares, o autor traz à tona a questão da própria definição de “sistema educacional”, que se choca com as diferentes dinâmicas de funcionamento das instituições educacionais, tais como as condições de acesso e de recursos, o tocante ao perfil dos docentes que nelas atuam, forma de participação, entre outras especificidades locais. É preciso reconhecer que se tem ampliado o direito à educação na legislação sem nenhum tipo de discriminação ou exclusão. Mas sua aplicação esbarra nas dificuldades das instituições escolares, que, embora abertas a todos, acolhem os sujeitos de forma desigual. Assim,

a escola universalizou-se sem ampliar ou democratizar sua condição “pública”, isto é, sem que se tenha ampliado seu *status* de bem comum, de direito social desmercantilizado e atravessado por uma radical aspiração a melhorar de forma permanente a socialização de seus benefícios (Gentili, 2009, p.1069).

Hoje, estamos muito próximos da universalização do Ensino. Para as crianças em idade “regular” de ensino, pelo menos é o que indicam os índices educacionais. No entanto, as relações educacionais complexificaram-se, de maneira que se tornam mais difusas e invisíveis as exclusões educacionais e a negação das oportunidades escolares daqueles que, estando dentro do sistema, continuam com seu direito à educação negado, ou ainda, parafraseando Chauí (1999), daquele que foi posto para fora da escola porque essa não suporta o “risco de sua presença”.

Ao analisar o “sentido da educação”, é importante mencionar novamente a Declaração dos Direitos Humanos, que reafirma a dimensão pública da educação e seu poder capaz de instituir uma

nova sociedade, baseada nos princípios do reconhecimento, da igualdade e da justiça social. Paralelamente a esse ideário, conforme Gentili (2009), o economicismo educacional ia impregnando e contaminando os discursos de sociedades e governos, para os quais o sentido da educação afirma-se nas vantagens econômicas que essa pode produzir. E essa foi a concepção que tendeu a se impor, contra a interpretação política, tendencialmente igualitária e radicalmente democrática do reconhecimento da educação como direito humano fundamental que a Declaração estabeleceu (p.1074).

Gentili (2009) é categórico ao afirmar que “o direito à educação, como direito humano fundamental, ou pertence a todos ou não pertence a ninguém”. E ainda coloca o direito à educação e a luta contra a exclusão no mesmo horizonte, “um horizonte no qual a conquista da justiça social e a igualdade educacional deverão sustentar os pilares de um projeto de emancipação e de liberdade para nosso continente” (p.1075 -1076).

Relacionando direito e educação escolar, destacamos, ainda, o estudo de Carlota Boto (2005), que, seguindo a dimensão histórica dos direitos dada por Norberto Bobbio, desenvolve a proposição de que o direito à educação também se teria desenvolvido por patamares históricos de três gerações, nos aspectos das identidades e do universalismo.

Na primeira geração, o ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; a segunda refere que a educação, como direito, dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de qualidade no ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar. A terceira seria quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica (p. 779).

A autora, por analogia, traça um paralelo para refletir sobre as conquistas e as lutas pela escolarização usando os direitos da Humanidade (gerações de direitos). Os chamados “direitos de primeira geração” situam-se no postulado de um ensino universal, para todos: o direito de todas as pessoas irem para a mesma escola, até mesmo com o uniforme, que disfarça as diferenças. Essa seria, por assim dizer, a primeira exigência quando se pensa a educação como direito público. Seria absolutamente ilegítimo formular o roteiro dos direitos à educação sem considerar democrático tal intento, primeiro e primário, de expansão das oportunidades escolares. Ou seja, expandir a escola é

imperativo político, sendo, portanto, indeclinável dever do Estado. No que diz respeito à saudosa qualidade do ensino perdida quando a rede de escolas incorpora uma população mais ampla, o erro é óbvio: não se podem aferir padrões de qualidade sem indagar a quem se atribuem os mesmos padrões. Diante de uma população que não tem escola, qualquer alargamento da possibilidade de frequentar a escola é, em si mesmo, um avanço. A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política, e é nesses termos que deve ser examinada.

Assim, consolidados os direitos de “primeira geração” - o acesso à escola pública, Boto (2005) desenvolve os de segunda geração – “uma boa qualidade”, que possibilite o êxito dos estudantes no processo de aprendizagem. Dessa forma, destacamos o que a autora denomina um “subterrâneo procedimento excludente interno à escolarização, advindo esse de fatores que estão fora da escola: em nome do talento e do dom, é possível desqualificar a criança que se supõe não possuir a mesma capacidade dos outros” (p. 789).

Esse patamar do direito exige revisar os padrões ideológicos que circundam a qualidade do ensino público, de forma que para atingir a todos, de maneira mais equânime, seria imprescindível preparar os professores para compreenderem as armadilhas da exclusão que são tecidas também na instituição escolar, pois, assim,

os educadores, ao agirem sob a égide dessa consciência, não fariam tudo. Mas – para o âmbito educacional – avançar-se-ia em direção ao que aqui compreendemos ser direito público de segunda geração: todos na escola; em uma escola de boa qualidade – capaz de incorporar crianças de diversas tradições familiares, comunidades e identidades (BOTO, 2005, p.789).

Seguindo na organização dos direitos históricos, destacam-se os de “terceira geração”. O debate contemporâneo advoga para a urgência de se revisar a cultura escolar à luz de questões advindas da diversidade¹⁰⁴, isto é, questões voltadas não mais só para a direção da igualdade, ainda que com qualidade, mas para viver e conviver com as diferenças, pois, como sinaliza a autora, as diferentes experiências de vidas, trajetórias e pertenças culturais passam a reivindicar um lugar de pertença no currículo, esse “currículo que, aberto quanto aos conteúdos, possa entretecer a diversidade, mobilizando-se pela desconstrução de uma falsa unidade de um saber sequencial, repartido em disciplinas estanques e hierarquizadas entre si” (p. 790).

¹⁰⁴ É importante dar-mos conta de que a “cultura da escola contemporânea apresenta a evolução do Ocidente como se de um universal se tratasse. É como se houvesse uma natural linha evolutiva que, progressivamente, aperfeiçoaria os povos ‘abençoados’ pela laicidade do percurso civilizatório de matriz ocidental” (BOTO, 2005, p. 790).

Dessa forma, a terceira geração dos direitos educacionais pauta-se pelo designo da tolerância, mediante a qual o encontro de culturas faça-se e refaça-se constantemente, em uma sempre renovada convivência e partilha entre diferentes nações, comunidades, grupos sociais, pessoas de diferentes etnias, gênero e gerações. Essa terceira geração de direitos traz à tona o “debate sobre ações afirmativas, sobre ações distributivas da ação estatal e sobre a focalização das políticas públicas para o privilégio de setores que historicamente estavam objetivamente excluídos, em maior ou em menor proporção, do usufruto de direitos que, por lei, já seriam seus”. Nesse contexto, a educação escolar pensada por via das gerações de direitos insere também a Educação de Jovens e Adultos como direito humano e fundamental para todos e todas. Tudo o que seja, enfim, como defende Boto, “mais radicalmente humano porque mais abrangente, mais generoso, mais fraterno; tudo o que incorpore – então – mais gente; tudo o que esclareça melhor pela ação da racionalidade – tudo isso tende, sim, a ser mais universal” (p.795). Tudo isso pertenceria à terceira geração de direitos.

2.3 Contribuições de Anísio Teixeira ao direito à educação

Analisando a contribuição de Anísio Spínola Teixeira¹⁰⁵ sobre a questão do direito à educação, destacamos que ele, como filósofo da educação, propagou o papel transformador da escola e da educação, para a constituição de uma sociedade moderna e democrática. Educação como direito de todos e não como privilégio de alguns foi um princípio basilar de sua atuação política e educacional. Seu objetivo principal foi o de reconstruir a escola brasileira, nos seus mais diversos níveis.

A visão de Anísio Teixeira é mais conhecida pelos dados estatísticos que apresentou sobre a realidade da escola brasileira, demonstrando a franca deterioração do ensino primário, com a exacerbação do caráter seletivo da educação, na sua tendência de preparar alguns privilegiados para o gozo de vantagens de classe e não o homem comum para a sua emancipação pelo trabalho produtivo.

¹⁰⁵ A contribuição de Anísio Teixeira, grande pensador e educador da educação brasileira, já foi ressaltada sobremaneira, por diversos estudiosos da nossa história. No entanto, interessa-nos resgatar alguns de seus posicionamentos, em função da relevância que adquirem para a reflexão que empreendemos sobre a questão do direito à educação no Brasil. Anísio Teixeira foi autor de um conjunto expressivo de obras escritas, dentre as quais destacamos: *Educação para a democracia* (1936); *A educação e a crise brasileira* (1956); *Educação não é privilégio* (1957); *Educação é um direito* (1967); *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola* (1968); *Educação no Brasil* (1969) e *Educação e o mundo moderno* (1969). Sua obra constitui-se em expressivo acervo documental que pode auxiliar para um maior entendimento da história da educação brasileira.

Ele afirmava, de forma expressiva, a relação entre educação e democracia e o papel central da educação num projeto sociopolítico que tivesse em vista a concretização de uma sociedade mais justa. Nas suas palavras:

Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. Não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados, e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país (Teixeira, 1936, p. 58).

Segundo Corsetti (2010), o pensamento de Anísio Teixeira dialoga com os problemas fundamentais dos homens e das mulheres do nosso tempo. Assim, Anísio,

ao defender uma sociedade democrática, partia do pressuposto de que, apesar das diferenças individuais de aptidão, talento, dinheiro, ocupação, raça, religião e posição social, os indivíduos podiam se encontrar como seres humanos fundamentalmente iguais e solidários. A educação, nessa perspectiva, sempre se apresentou, para esse educador, como alternativa para a revolução e a catástrofe, mas, para isso, era necessário que ela não se constituísse num caminho para o privilégio (p.260).

Anísio, em sua vida profissional, ocupou diversos cargos como Administrador da escola pública. Cabe, no entanto, ressaltar que, de maneira geral, onde ele esteve, procurou desenvolver suas atividades para atingir o objetivo principal, ou seja, o de reconstruir a escola brasileira, nos seus mais diversos níveis. Foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, que “foi confeccionado com a pretensão de fixar uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional” (GHIRALDELLI JÚNIOR. 1991, p.52).

Sobre o manifesto, Cury (2000) destaca que os educadores (do manifesto) não defendiam só o direito de cada indivíduo à sua educação integral, mas também a obrigatoriedade, que, por falta de escolas, ainda não tinha saído do papel, nem mesmo em relação ao ensino primário. E essa deveria ser estendida progressivamente até uma idade conciliável com o trabalhador produtor - isto é, até os 18 anos (p.17).

Nesse sentido, é possível atribuir aos *Pioneiros da Educação* a tentativa da criação do sistema público de ensino através dos sistemas estaduais e depois o federal, principalmente pela defesa realizada em prol do dever do Estado de criar, gerar e administrar o ensino público, e que esse deveria ser para todos.

Anísio Teixeira respaldava a reconstrução da educação, da escola e da nação brasileira, baseado em um modelo de nação que ele entendia que devia ser independente e soberano, e que se inseria no “mundo moderno”. Para tanto, tinha na indústria, na ciência e na democracia os fundamentos de sua sustentação, e era adotado pelos países capitalistas plenamente desenvolvidos.

Corsetti (2010) corrobora essa ideia ao analisar o entendimento de Anísio sobre o desenvolvimento econômico, político, social e cultural da nação brasileira, fundamento da tão desejada emancipação do país, e a relação com a educação. Assim, o desenvolvimento “não derivaria tão somente da intervenção direta do Estado na economia nacional, mas, sobretudo, de sua atuação no campo educacional, implementando reformas de base imprescindíveis para sua adequação à nova condição socioeconômica que iniciara a se gestar no país, com o advento do processo de industrialização, particularmente a partir da Primeira Guerra Mundial” (p.261).

No entendimento de Anísio Teixeira, a escola poderia ajudar a encontrar o equilíbrio social, devendo assumir as tarefas e funções que, até aquele momento, eram desempenhadas pela família e pela comunidade. Ao ser exigida a obrigatoriedade da educação para a ampla maioria e a ampliação do papel da escola, rompendo as barreiras do papel tradicional de transmissora e difusora de conhecimentos, alargava-se a concepção de educação como condição necessária para a obtenção do equilíbrio social. Para isso, era importante a formação moral e intelectual de todas as pessoas.

Francisco Filho (2004) corrobora o pensamento sobre esse tempo em que o analfabetismo tornou-se a “erva daninha” a ser exterminada:

Para a educação, o momento histórico tornava imperiosa a necessidade de mudar. Eliminar o analfabetismo passou a ser a palavra de ordem; era preciso preparar o trabalhador urbano para o concorrido mercado de trabalho. O sistema de ensino existente era para atender a elite e não respondia às aspirações do momento (p. 86).

Anísio Teixeira foi emblemático na sua defesa por políticas educacionais, pois ele entendia que não era mais aceitável haver escolas só para os mais capazes, para a elite, mas era indispensável que houvesse *escolas para todos*. No entanto, não bastava haver escolas para todos, era indispensável que *todos aprendessem*. Podemos aqui fazer uma aproximação do pensamento de Anísio com o estudo de Carlota Boto, mencionado neste texto, em que ela traz, por analogia, os direitos educacionais e os direitos de três gerações.

Por fim, para reforçarmos a importância desse educador na defesa do direito à educação para todos, trazemos a visão de Saviani (2008) sobre ele: “[...] a vida de Anísio Teixeira foi sempre marcada pelo entendimento segundo o qual a educação é um direito de todos e não jamais um

privilégio. Esse entendimento atravessa de ponta a ponta toda a sua obra, tendo sido, inclusive, estampado nos títulos de alguns de seus livros [...]” (p. 222).

Na concepção de Anísio, ler, escrever, contar e desenhar eram técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se poderia viver. Por isso, a escola primária deveria ser uma instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificada com os seus valores e com seus costumes. Esse pensamento influenciou as práticas pedagógicas de EJA, desenvolvidas principalmente pelos movimentos sociais.

2.4 Notas sobre as políticas educacionais

As temáticas vinculadas às políticas educacionais têm sido alvo de inúmeros estudos, tanto no Brasil como em outros países, ganhando uma relevância expressiva em congressos da área e no mercado editorial. Muitas tensões estão em cena, referentes à compreensão da política educacional, tais como a relação das políticas educacionais com os organismos internacionais; a vinculação público/privado; o papel do Estado na garantia das políticas; a descentralização; a autonomia e a democratização.

Nosso estudo insere-se na compreensão de que as políticas educacionais podem ser entendidas nos contextos de influências, das elaborações e das práticas, como razão e consequência de um processo de tensões, conflitos e de diferentes interesses que estão em disputa. Essas políticas são contextualizadas e recontextualizadas por demandas da sociedade, sustentadas pelo cenário nacional e internacional, em conformidade com as definições de Ball (2009a e 2009b), anteriormente detalhadas.

Buscamos também a compreensão das políticas educacionais como parte do projeto de sociedade. Como apontam Shiroma et alli (2004), com as ressignificações e deslocamentos recebidos, o termo ‘política’ passa a designar um campo de estudo que busca a compreensão das atividades humanas em relação às coisas do Estado, e estando atrelado ao poder do Estado, está em constante conflito e disputa de interesses (p.7).

Para Gramsci, o termo “política” é utilizado em pelo menos dois sentidos: um sentido *lato sensu* e outro no sentido *strito sensu*. No primeiro, a “política” é sinônimo de *catarse*¹⁰⁶, e no

¹⁰⁶ A expressão “catarse” é utilizada por Gramsci para “indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’”.

segundo é um “conjunto de práticas e objetivações que se referem diretamente ao Estado, às relações de poder entre governantes e governados” (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 1999, p. 93).

Sposito (2003) define políticas públicas envolvendo sociedade civil e Estado, exigindo recurso financeiro, ações articuladas e capacidade de impacto, definição esta que também trazemos para este trabalho:

Em sua acepção mais genérica, a ideia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Essa noção, do mesmo modo, não reduz a política à implantação de serviços e nem ao eixo da articulação de programas e ações, embora esses dois aspectos possam estar nela contidos. Desse modo, o termo compreende a dimensão ético-política dos fins da ação, e deve-se aliar, necessariamente, a um projeto de desenvolvimento econômico-social e implicar formas de relação do Estado com a sociedade (p.59).

Dessa forma, as políticas públicas não devem permanecer como *estado de coisas* (Sposito, 2003, e Rua, 1997)¹⁰⁷, mas, sim, como problemas de natureza política que demandem respostas. Assim, as demandas e os atores sociais são duas dimensões importantes na definição das mesmas.

De acordo com a definição sintetizada por Rua (1997), a política refere-se a um “conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica de conflitos quanto a bens públicos”. Ela pode ser vista, também, como uma forma de atividade humana, estreitamente ligada ao poder, e que se relaciona com a necessidade e interesses diversos e contraditórios. Em relação à dimensão pública das políticas, a autora define que essa não é dada pelo “tamanho do agregado social sobre o qual incidem, e, sim, pelo seu caráter *imperativo*, que é uma característica central da atividade política, e pelo fato de que as decisões e ações estão revestidas de soberania do poder público” (p. 1).

Rua (1997, p.3) desenvolve, basicamente, três tipos de demandas das políticas: as demandas novas, as demandas recorrentes e as demandas reprimidas, a saber: as *demandas novas* são aquelas que resultam do surgimento de novos *atores políticos* ou de novos *problemas sociais*; em relação aos atores, esses, de uma certa forma, já existiam anteriormente, mas de forma desorganizada. Os problemas podem ser novos ou que existiam apenas como "estados de coisas", pois não chegavam a pressionar o sistema e apresentar-se como problemas políticos a exigirem solução. As demandas

Antonio Gramsci, Cadernos do cárcere, edição Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999, v. 1, p. 314.

¹⁰⁷ Termo utilizado por Rua (1997) para definir questões sociais que, embora sejam demandas políticas, não fazem parte da agenda política.

recorrentes são aquelas que expressam problemas não resolvidos ou mal resolvidos, e que estão sempre voltando a aparecer no debate político e na agenda governamental, e as demandas *reprimidas* são aquelas constituídas também por "estados de coisas" ou por não decisões.

A EJA, foco de nosso trabalho, localiza-se principalmente na segunda demanda – como recorrente. Como pode ser visto na parte histórica desenvolvida neste texto, há recorrências de políticas para a referida área, sem, no entanto, ainda esgotar seu atendimento para alfabetização. Além disso, ela pode ser incorporada na demanda *reprimida*, que seria o caso do atendimento ampliado para o Ensino Fundamental completo e Ensino Médio. Em função de as políticas anteriores terem focado na alfabetização, neste momento, surgem demandas de continuidade que têm provocado o Estado a incorporá-las como demandas políticas.

De acordo com Gisi (2003), as políticas públicas passaram a ser foco de maior interesse a partir da década de 1970, em torno do cenário que exigiu das funções do Estado intervenção na economia, em consequência das crises enfrentadas pelo processo de acumulação capitalista e das providências adotadas para sua superação.

Saviani (2002) indica que as reformas educativas que se encontram em andamento, consideradas neoliberais, entram em cena a partir dos anos 1980. Sob inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Dessa forma,

o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente (SAVIANI, 2002, p. 23).

Nesse sentido, destaca Corsetti (2004), em relação à América Latina, que, desde os anos de 1970, desencadearam-se várias reformas estruturais, que visavam a transformar o papel do Estado. A autora indica que o marco inicial desse processo foi a ditadura militar estabelecida no Chile, com o golpe do General Pinochet. As características desse processo são perceptíveis, tais como a diminuição da intervenção do Estado na economia, a adoção de políticas sociais de caráter compensatório e o abandono das práticas de bem-estar social que tinham caracterizado os países latino-americanos durante os últimos decênios (p.63).

Nos anos de 1980 e 1990, destacam Corsetti e Garcia (2007), na América Latina, consolidaram-se as orientações do neoliberalismo diante do “ajuste fiscal” e da necessidade de

recursos para pagamento da dívida externa e, ao mesmo tempo, também promover políticas sociais. Isso levou os Estados a dependerem de financiamento externo, que passou a ser reservado e condicionado à modernização do Estado, o que significou a redução dos gastos públicos, inviabilizando a expansão das políticas sociais. Foram utilizadas medidas, por esse modelo, tais como a descentralização, a desregulação e a privatização¹⁰⁸ das ações que passaram a integrar as estratégias governamentais, tanto como instrumentos de caráter econômico como político.

Na área educacional, principalmente no Brasil e nos demais países da América Latina, podemos encontrar influência das políticas neoliberais nas reformas educacionais e na estruturação das políticas públicas, desenvolvidas com forte homogeneidade (Ball, 2009b) e com influência dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). MELO (2004) corrobora esse entendimento, justificando:

Parte de uma extensa agenda mundial de mudanças políticas educacionais, as políticas de incentivo à educação básica, erradicação do analfabetismo adulto e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem terminam por aparecer como resultado de políticas compensatórias para a diminuição da pobreza, tentando cobrir as funções assistenciais do Estado previdenciário que foram paulatinamente desmontadas nos países subdesenvolvidos (...), tentando, também, diminuir tensões sociais causadas pelas políticas de ajuste e reforma estrutural, conduzidas pelo FMI e pelo BM (p. 199-200).

A influência dos Organismos Internacionais encontra ressonância já nos anos de 1960, quando foram firmados acordos “MEC-USAID”¹⁰⁹, que visavam a estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, vinculando, assim, a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos (Agency for International Development). Os acordos inseriram-se num contexto histórico marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano - educação como pressuposto do desenvolvimento

¹⁰⁸ Segundo Frigotto (2000), a desregulamentação representou a supressão de leis e regulamentos que protegiam os direitos, enquanto a descentralização transferia aos agentes econômicos a disputa pelo mercado e a privatização fundamentou-se na transferência dos negócios de Estado para a iniciativa privada.

¹⁰⁹ Acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). No período de junho de 1964 a janeiro de 1968, foram firmados 12 acordos, abrangendo desde Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Destacam-se algumas influências: na criação da *Comissão Meira Mattos*, criada em 1967, e do *Grupo de Trabalho da Reforma Universitária* (GTRU), de 1968 (Lei nº 5.540/1968), e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971).

econômico, atrelando, dessa forma, a escola ao mercado de trabalho. A “ajuda externa” objetivava subsidiar a educação para adequá-la às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

É importante levar em consideração que o Banco Mundial destacou-se, nos últimos anos, como organismo com maior força e visibilidade no cenário educativo. Por isso, para muitos países, é a principal fonte de assessoramento da política educativa, assim como foi, nos anos 90, para o Brasil. Portanto, se o que o Banco Mundial oferece são principalmente ideias, e essas, por sua vez, influenciam as políticas educacionais locais dos países, faz-se necessário analisar como essas ideias são produzidas, quais suas intencionalidades, bem como considerar os “benefícios e /ou os malefícios” - condições e as consequências dos empréstimos concedidos.

No Brasil, nos anos 1990, mais precisamente no governo Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais foram subsidiadas pelas orientações e interesses das agências internacionais. Um conjunto de orientações influenciou as políticas de ajuste estabelecidas na esfera educacional, o que mostrou a particularidade que assume o Consenso de Washington¹¹⁰ nesse setor privilegiado da reforma social definida pelo neoliberalismo.

Segundo Shiroma et alli (2004), as concepções neoliberais que se fortaleceram nos anos de 1990 obtiveram ressonâncias significativas na formulação de propostas para as práticas educativas. Inspiradas na “Teoria do Capital Humano”, em voga desde os anos 70, essas propostas disseminaram a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade .

Na ótica neoliberal, conforme corrobora Gentili (1998), a crise educacional é justificada como uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, e não como uma limitação da

¹¹⁰Em 1989, “reuniram-se em Washington, convocados pelo Institute for International Economics, entidade de caráter privado, diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano. O tema do encontro, *Latin Americ Adjustment: Howe Much has Happened?*, visava a avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina. John Willianson, economista inglês e diretor do instituto promotor do encontro, foi quem alinhavou os dez pontos tidos como consensuais entre os participantes (...) Portanto, as conclusões do “*Consenso de Washington*” acabaram tornando-se o receituário imposto por agências internacionais para a concessão de créditos: os países que quisessem empréstimos do FMI, por exemplo, deveriam adequar suas economias às novas regras. Para garantir e “auxiliar” no processo das chamadas reformas estruturais....., o FMI e as demais agências do governo norte-americano ou multilaterais incrementaram a *monitoração* – novo nome da velha ingerência nos assuntos internos – das alterações “modernizadoras”. Em síntese, é possível afirmar que o Consenso de Washington faz parte do conjunto de reformas neoliberais que, apesar de práticas distintas nos diferentes países, está centrado doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado (NEGRÃO, João José. *Para conhecer o Neoliberalismo*, pág. 41-43, editora: Publisher Brasil, 1998).

universalização e da extensão dos serviços oferecidos. Essa crise tem sua expressão na incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais: a crise da escola é decorrente do centralismo e da burocratização típicos de todo Estado interventor, o que teria inviabilizado a democratização do acesso à escola. A escola está em crise porque nela não foram institucionalizados os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferenciada do serviço, que se baseie no mérito e no esforço individual dos “usuários” do sistema (GENTILI, 1998, p. 15-18).

Ainda segundo Shiroma et alli (2004, p. 14), a função da educação passou por diferentes focos de interesse. Nos anos de 1930, respaldou-se a função de criar ‘cidadãos’ e reproduzir, modernizar as ‘elites’, e, ao mesmo tempo, contribuir para o trato dos problemas sociais; em outros tempos, como no regime militar, esteve vinculada aos interesses de uma ideologia de segurança nacional e à formação do capital humano. Destaca a autora que nos anos de 1990 renovou-se o pleito da centralidade da educação em prol da celebração das virtudes do mercado – eficiência capitalista, usando, para isso, de persuasão, com o comprometimento mínimo do Estado.

Nesse contexto, Corsetti e Garcia (2007) destacam que a redefinição da educação em termos de mercado situa-se nesse contexto, de tal forma que ela deixa de ser vista como uma instituição política e um espaço público de discussão, e torna-se um bem de consumo. Nesse processo, noções como justiça social e igualdade são gradualmente substituídas, no espaço de discussão pública, por noções como eficiência, qualidade, produtividade e equidade, pressupostos para uma propalada “modernidade”.

Assim, percebe-se que a prioridade educacional foi concedida ao Ensino Fundamental para formar trabalhadores responsáveis, eficientes, informados e autônomos, capazes de contribuir com o desenvolvimento de seus países, garantindo competitividade ao setor industrial e de serviços. Também, uma maior escolaridade tornaria o desemprego, inerente à nova estrutura produtiva, mais tolerável, já que os trabalhadores estariam mais preparados para o autoemprego, a reciclagem e iniciativas que possibilitassem sua sobrevivência em períodos de crise. Marília Fonseca (2005) contribui nessa perspectiva, ao retratar que

a preferência pelo ensino primário vem ainda reforçada no documento político do Banco, de 1995, onde se percebe uma outra evidência empírica: estudos do tipo custo-benefício atribuem ao nível primário uma maior taxa de retorno econômico, tendo como referência a renda dos indivíduos (p. 59).

A inclusão da educação como serviço semelhante aos serviços comerciais, estabelecida pela Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1999, explicita toda a extensão da privatização do

setor. Milton Santos (1987) ajuda-nos na problematização de que a educação que se torna mercadoria reproduz as mazelas da ignorância da sociedade, amplia as desigualdades sociais e não nos permite educarmos coletivamente com a vida. Nas palavras do autor:

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida (SANTOS, Milton. 1987, p.154).

Shiroma (2008) parte do pressuposto de que, no contexto da globalização, a formulação da política educacional brasileira sofre influências profundas de diretrizes e metas definidas em âmbito internacional. No entanto, adverte, apoiada por BALL (1994) e BOWE *et al.* (1992), que os projetos, planos de educação e textos oficiais (incluindo os dispositivos jurídico-normativos) são apenas parte da construção de uma política; exprimem, mas não são capazes de assegurar que uma política será implementada tal qual foi pensada, posto que é expressão de embate de interpretações e interesses diversos. Destaca, portanto, que

a mera difusão de diretrizes – internacionais ou mesmo nacionais – por regulamentação não assegura a assimilação de suas prescrições pelos professores, de modo a alterar seus valores, práticas e relações, o trabalho no interior das escolas. Temos ciência de que não há uma relação de subordinação formal das escolas e nem dos ministros de educação aos Organismos Internacionais (SHIROMA, 2008).

Para Saviani (2002, p.154), a abertura do sistema escolar para acolher as classes populares, além de atender aos interesses das políticas neoliberais, foi fruto, também, da mobilização social exercida pela sociedade civil organizada, que só foi possível porque passaram a considerar a escola para além de ser um instrumento exclusivo da dominação burguesa ou como mero efeito da ideologia de ascensão social, para entendê-la como um instrumento importante no processo de libertação da dominação.

Ainda, Saviani (2004) corrobora no sentido de pensar que os desafios que ainda se colocam para o Brasil em termos educacionais, são oriundos ainda do século XIX. Assim os desafios “tratam da tarefa de organizar e instalar um sistema de ensino capaz de universalizar o ensino fundamental e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo” (p.53).

3. A Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo/RS

“Quando criança fui abandonado pela mãe, depois abandonei a escola para cuidar dos irmãos.... Agora estudo para abandonar a miséria da minha vida”

(Aluna da turma de Alfabetização, 2000).

3.1 O contexto da produção do texto, da produção da política e contexto da prática da política de EJA do Município de São Leopoldo/RS

De onde estamos falando? De uma maneira sucinta, define-se que o município de São Leopoldo está localizado na Grande Porto Alegre, estando a 31,4 km da capital. A área geográfica total do município é de 102,31 km². Possui uma população de 209.611 habitantes, com uma taxa de urbanização de 99,7% e 0,30% na área rural. Mesmo dispondo de um variado parque industrial e tecnológico, e tendo sua economia alicerçada na área de serviços e comércio, a demanda de emprego e renda permanece como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos leopoldenses. A cidade destaca-se como o quarto município da Região Metropolitana de Porto Alegre que recebe mais pessoas de outro município para trabalhar ou estudar, sendo que 24% vêm de Sapucaia do Sul. Por outro lado, São Leopoldo é o oitavo município dessa região do qual saem mais pessoas para outro município para trabalhar ou estudar. Vão para Novo Hamburgo 51% dessas pessoas¹¹¹.

A Rede Municipal de Educação é atendida por 35 escolas de Ensino Fundamental, sendo 20 delas com Ensino Fundamental completo e 15 com Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de 8 escolas de Educação Infantil, 29 escolas de Educação Infantil conveniadas e 1 escola de Artes. Contabilizam, em média, no total, 27.500 estudantes em todos os níveis de ensino citados¹¹².

Nossa conversa inicia pelos anos 90. A Rede Municipal de Ensino, nesse período, era estritamente composta pelas séries iniciais do ensino fundamental e por uma das séries finais do Ensino fundamental - 5ª série. Os documentos escolares registram que aconteciam 4ª e 5ª séries do ensino regular no turno da noite para atender os estudantes que não podiam frequentar as aulas de

¹¹¹ Fonte: Site da Prefeitura Municipal de São Leopoldo. Disponível em: www.saoleopoldo.rs.gov.br. Acesso em 26/06/2010.

¹¹² Fonte: Dados da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo – SMED (Boletim Mensal de março de 2010). De 2005 a 2009, a sigla SMED referia-se à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, passando, em 2009, a ser denominada somente Educação.

dia. As turmas eram atendidas na forma de unidocência¹¹³. Conforme depoimentos de professores da época, esse atendimento aos jovens e adultos dava-se com uma proposta pedagógica idêntica ao ensino das crianças, sendo importante registrar que o atendimento noturno dava-se desprovido da estrutura escolar (biblioteca, recursos didáticos etc...). Alunos e professores ficavam “sozinhos na escola”, pois, na maioria das escolas, somente ficavam abertas as salas de aula em uso, sem a presença do corpo técnico administrativo e da direção da escola.

Por não encontrarmos registro nas escolas municipais de turmas de EJA vinculadas à rede municipal, realizamos contatos com professores que rememoram esses anos: “*eu me lembro que tinha aula de noite, mas acho que era do Estado. O município só emprestava as salas*”¹¹⁴. Pensando nos períodos das campanhas de alfabetização de iniciativa do governo federal, constata-se que procede essa observação. Presenciei, muitas vezes, pessoas adultas buscarem informação referente à certificação na Secretaria Municipal de Educação, e as orientações eram na direção de que procurassem a Coordenadoria Estadual de Educação, também denominada, na época, Delegacia de Ensino. Registra-se, também, conforme depoimentos¹¹⁵, que, além do empréstimo para a Coordenadoria Estadual de Educação, a cedência do espaço público dava-se também para o desenvolvimento de projetos ligados à iniciativa privada. No entanto, projeto com proposta educacional de alfabetização massiva, com iniciativa e financiamento do município, pelo que nos indica até agora, não existia.¹¹⁶

O início da mudança é datado a partir de 1996, com a implantação de um projeto específico para atender alfabetização e pós-alfabetização (correspondente às séries iniciais do Ensino Fundamental). Esse projeto foi denominado “Aprender é Possível”. O Projeto “Aprender é Possível¹¹⁷” foi assim batizado para representar que aprender é possível em qualquer tempo e idade, e, dessa forma, (essa chamada) deveria servir de inspiração para quem há muito tempo havia abandonado a escola. Esse foi o primeiro projeto próprio que a cidade de São Leopoldo criou para atender os cidadãos leopoldenses que desejavam se alfabetizar. No decorrer de sua existência, as aulas ocorreram nas dependências das escolas e em locais como Secretaria Municipal de Obras e

¹¹³ Um professor para atender todos os componentes curriculares.

¹¹⁴ Fala de uma diretora de escola da rede municipal de ensino, no período mencionado.

¹¹⁵ Depoimento de uma professora da Rede Estadual.

¹¹⁶ Para estudo do período anterior ao que nos destacamos no texto, sugerimos o estudo realizado por Flávia Obino Corrêa WERLE, publicado na obra: *O Nacional e o Local: Ingerência e Permeabilidade na Educação Brasileira* (2005). Em um de seus capítulos, a autora descreve e analisa as ações relacionadas à EJA no período de 1920 a 1985.

¹¹⁷ Essa expressão foi cunhada pelo Professor Euclides Redin, em um artigo que levava o título “Aprender é Possível”. Redin esteve presente na apresentação do Projeto para a comunidade, em 1996. O referido projeto obteve autorização do Conselho Estadual de Educação.

Viação- SEMOV, Hospital Centenário, Quartel 16 – Pelotão Esperança, Presídio, Serviço de Abastecimento de Água - SEMAE e empresas.

Para destacar esse período, trazemos à tona o relato realizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor João Carlos Hohendorff, no livro “Memória Escolar”,¹¹⁸ que registra a existência do Projeto “Aprender é Possível”. A escola salienta que foram realizadas formações para os professores(as) sobre a Educação de Jovens e Adultos e que o projeto vinha “suprir uma necessidade sentida por muitos alunos que tiveram que abandonar os estudos quando crianças e agora estariam conseguindo colocar em dia sua vida escolar”. Nas palavras da escola:

Nesse projeto, a motivação foi o que levou as professoras a construir com esses alunos, tão carentes do saber dos livros e tão sábios de suas vivências e experiências. Para isso, muitos estudos e palestras foram proporcionados para aprimorar o embasamento teórico, pois era difícil pensar diferente; mudar de opinião para crescer, sair do comodismo, ter capacidade de agir; criar, ser autor da realidade, senhor dela (Memória Escolar. 2008, p.173).

No desfile de “Sete de Setembro” do ano de 1997, a escola fez-se representar com alunos e professores do Projeto “Aprender é Possível” e do “Projeto Piá 2000”¹¹⁹, conforme pode ser verificado na fotografia abaixo:

¹¹⁸ Na busca de rememorar para contribuir na composição da História da EJA, andamos por diferentes caminhos na busca de informações precisas. Um desses caminhos levou-nos para o Registro do Projeto da SMED – Memória Escolar. Nesse registro, verificamos que a EJA não ficou marcada na história de todas as escolas que a ofertaram, talvez porque, como não se tem uma prática instituída de registro da nossa história e os profissionais da educação são lotados por ano letivo, assim mudam seguidamente de escolas, e a história da escola acaba se esfacelando. Podemos afirmar isso verificando a pouca importância dada ao registro da EJA no trabalho do “Projeto Memória Escolar”.

O Projeto Memória Escolar iniciou suas atividades no ano de 2006, com apenas 3 escolas, e no percurso redefiniu suas atividades para todas as escolas municipais, dada a relevância que um trabalho de reconstrução da história das escolas teria para a rede municipal de ensino, pois muitos professores e diversas pessoas da comunidade escolar não conheciam o processo histórico de formação da escola ou não tinham esse registro. Portanto, o projeto teve como objetivo principal pesquisar e escrever a história das escolas municipais de São Leopoldo, contando com a participação coletiva da comunidade escolar, dando visibilidade, especialmente, às lutas e conquistas populares. Nesse sentido, a metodologia da História Oral foi utilizada para dar voz aos participantes da história da escola através dos trabalhos com os alunos, oportunizando-lhes o trabalho de pesquisa e investigação para que se sentissem agentes da história, como forma de tornar o aprendizado da História mais concreto. O resultado desse trabalho foi publicado no livro “Memória escolar” (RAHMEIER e STRASBURG, 2008, p. 9 e 10).

¹¹⁹ A SMED desenvolvia, em parceria com o governo do Estado, o “Projeto Piá 2000”, conforme pode ser verificado na fotografia da escola, acima indicada. Mas, por falta de registro dessa atividade na secretaria, ficamos impossibilitadas de descrevê-lo.

Fotografia 1: Escola Municipal João Carlos V. Hohendorff no Desfile de Sete de Setembro



Extraído do livro Memória Escolar. 2008, p.167.

A escola, nos seus depoimentos, registra, ainda, as dificuldades com a permanência dos estudantes na escola: “muitos alunos evadiram, porém continuavam na luta e tinham perseverança, pois buscavam a volta à escola, em sua maioria, até o fim do ano, e sabiam que o simples fato de SER já os tornava capazes de aprender, agir e interagir no mundo” (Memória Escolar. 2008, p.167).

Para além da Alfabetização de Jovens e Adultos, a Secretaria Municipal de Educação, por não ter autorização para atender as séries finais, possibilitava às escolas que ofertassem turmas de 5ª série no turno da noite para atender, principalmente, os egressos das turmas de Alfabetização e Pós-alfabetização. No período de 1996 a 2001, registramos 73 turmas de 5ª séries, com 2046 alunos (diário de campo da pesquisadora). No entanto, os alunos e a comunidade em geral solicitavam a continuidade dos estudos através de uma proposta de EJA que atendesse os jovens e adultos, principalmente os que não podiam estudar durante o dia.

Como as escolas municipais eram, na sua grande maioria, de Ensino Fundamental incompleto, segundo o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a EJA não poderia ser ofertada nas séries finais sem antes oferecer Ensino Fundamental completo no diurno e para a idade considerada regular - adequada. Mesmo assim, em 2000, a SMED encaminhou ao Conselho Estadual uma proposta regimental para atender as séries finais do Ensino Fundamental na modalidade EJA, conforme regulamentava a Lei 9394/96. Isso levou as pessoas responsáveis pela EJA na Secretaria a pensar alternativas para convencer os conselheiros a deferir o Regimento. Assim, a Secretaria realizou uma pesquisa com os egressos das turmas de Pós-alfabetização e das 5ª séries, de 1996 a 1999, com o objetivo de saber de que maneira continuavam os estudos e se encontravam dificuldades para permanecer na escola.

A pesquisa sinalizou que a maioria dos egressos que tinham continuado os estudos em turmas sequenciais alegavam muitas dificuldades para conciliar trabalho e escola, que as aulas eram

muito diferentes das de EJA e que eles estavam desmotivados para continuar. Uma quantidade significativa de egressos, diante da impossibilidade de vagas na Rede Municipal e na ausência de ofertas de EJA na Rede Estadual, interrompia mais uma vez seus estudos. O Estado, dessa maneira, descomprometia-se com o direito à educação para todas as idades.

Acreditamos que a pesquisa acima mencionada ajudou na aprovação do Regimento-padrão para atender às etapas finais do Ensino Fundamental. Assim, com autorização do Conselho Estadual, o Município implementou, em 2001, o funcionamento das séries finais do Ensino Fundamental com metodologia específica para Educação de Jovens e Adultos nas escolas Paulo Beck, Profª Dilza Flores Albrecht e João Belchior M. Goulart. A autorização foi vinculada ao compromisso de que, nos anos seguintes, a SMED implantaria progressivamente as séries finais durante o dia nas escolas que oferecessem EJA. Dessa maneira, pode-se concluir que a implantação das etapas finais do Ensino Fundamental na EJA serviu de alavanca para a implantação do Ensino Fundamental completo no diurno nas escolas da rede já mencionadas.

Essa nova possibilidade foi muito comemorada pelas comunidades das escolas. A escola Paulo Beck faz uma reflexão sobre essa conquista, no livro *Memória Escolar*:

Nossa comunidade ficou muito feliz com essa conquista. Isso também era um grande sonho dos ex-alunos. Em 2001, foi possibilitado aos moradores da comunidade concluir o Ensino Fundamental numa proposta específica de Educação de Jovens e Adultos, pois após a conclusão da 5ª série eles paravam de estudar, porque não se adaptavam em outras escolas, além de que a escola não tinha autorização para funcionamento no diurno das séries finais. No entanto, um dos empecilhos para alguns retornarem à escola era a idade, pois a EJA só admite alunos a partir de 15 anos. Muitos de nossos alunos do diurno tinham idade acima da considerada normal, isto é, 15 anos, para a série em que estavam matriculados, e retornar à EJA passou a ser uma oportunidade de conclusão do Ensino Fundamental. Tivemos um aluno que concluiu o Ensino Fundamental sem nunca ter saído da nossa escola. Como teve vários anos de repetência no diurno, chegou um momento em que foi para o noturno sem nunca ter se matriculado em outra instituição de ensino. O educando estudava de dia e, após completar 15 anos, adquiriu o direito de estudar na EJA, concluindo, assim, todo o Ensino Fundamental na nossa escola (SMED: *Memória Escolar*, 2008, p. 253).

Nesse sentido, nos anos de 2001 e 2002, as etapas finais elevaram o número de matrículas e provocaram muitas mudanças administrativas e pedagógicas, uma vez que os professores deveriam ser licenciados nas áreas específicas. As etapas iniciais eram atendidas por professores com magistério ou licenciados em Pedagogia.

Entre tensões e divergências, a equipe responsável pela EJA na SMED mantinha a execução da proposta regimental que estava alicerçada no trabalho do projeto ‘Aprender é Possível’ e seguia uma identificação com a metodologia baseada em temas geradores, de Paulo Freire. No entanto, no mesmo período de ampliação, ocorreram mudanças de equipe de governo, e mesmo permanecendo o mesmo partido na administração da cidade, a equipe da SMED foi modificada e suas diretrizes também. A EJA foi o foco de uma delas. Por isso, em 2003 e 2004, apenas 4 escolas ofertaram EJA¹²⁰. Pelo relato dos professores que vivenciaram essa mudança, a intenção era descaracterizar a proposta, que seguia uma metodologia específica, para transformá-la nos padrões metodológicos do ensino sequencial, sob a alegação de que era muito oneroso para os cofres públicos manter uma proposta com metodologia diferenciada. Podemos destacar que, em relação à proposta pedagógica, os anos de 2003 e 2004 foram de recuos e descontinuidades, principalmente pela ênfase dada à organização seriada e à fragmentação da carga horária dos docentes.

Em 2005, os cidadãos leopoldenses elegeram uma nova equipe para administrar a cidade, encabeçada pelo Partido dos Trabalhadores, que, até então, não tinha administrado São Leopoldo. A EJA ganhou novos ares, pois essa equipe tinha no seu plano de governo a implementação e ampliação dessa modalidade de ensino.

A escola João Carlos V. Hohendorff, no texto Memória Escolar, faz menção ao ano de 2002, quando o projeto foi interrompido pela Secretaria de Educação, sendo somente retomado em 2005. Conforme relato da professora Adriana Fernandes:

Reconhecer os alunos como iguais, portadores de cultura e de saberes, e dignos do direito de estudar, foi o primeiro passo para que lutássemos pela reconquista da EJA em nossa escola, após dois anos desses trabalhos interrompidos. Em 2005, reiniciamos o trabalho com a EJA, proporcionando à comunidade do Parque Itapema e arredores a volta para a escola de muitos jovens e adultos, em busca da educação que o mercado exige (SMED: Memória Escolar, 2008, p.173-174).

A escola Santa Marta, que implantou a EJA a partir de 2005, registra parte da sua história de EJA no livro Memória Escolar (2008) e menciona a necessidade de desenvolver essa modalidade para acolher os ex-alunos que não tiveram como continuar os estudos. Assim,

levando em consideração que a escola só tinha até quinta série, e que muitos dos alunos que concluíam essa série paravam de estudar, pois não havia escola com séries finais na comunidade, e pensando no número de analfabetos ou de pessoas adultas que não tiveram oportunidade de estudar

¹²⁰ As escolas podem ser verificadas no quadro de mapeamento do atendimento da EJA de São Leopoldo, em seguida neste texto.

quando crianças ou jovens, nos anos subsequentes, foram implementadas todas as etapas da EJA, juntamente com a modalidade de EJA (SMED: Memória Escolar, Escola Santa Marta, 2008, p. 301).

A gestão 2005-2008 ampliou, primeiramente, de 4 para 7 e, posteriormente, em 2006, para 14 escolas com atendimento de EJA. Manteve as mesmas 14 escolas no período de 2006 a 2008. Em média, manteve atendimento (considerando etapas iniciais e finais) para um número de 2000 a 2500 alunos. A gestão 2009 a 2012 ampliou para 15 escolas e atendeu a pressão da comunidade para atendimento da EJA no diurno.

Para compreender a dimensão desse atendimento, trago dados que o exemplificam, dividindo-os em 2 períodos: 1º período: de 1996 a 2000 (Alfabetização e Pós-Alfabetização: Projeto Aprender é Possível); e 2º período: 2001 a 2010 (EJA - modalidade Ensino Fundamental), com oferta do Ensino Fundamental completo.

Tabela 4 e 5: Comparativo das Matrículas por Etapas na Modalidade EJA, de 1996 a 2010

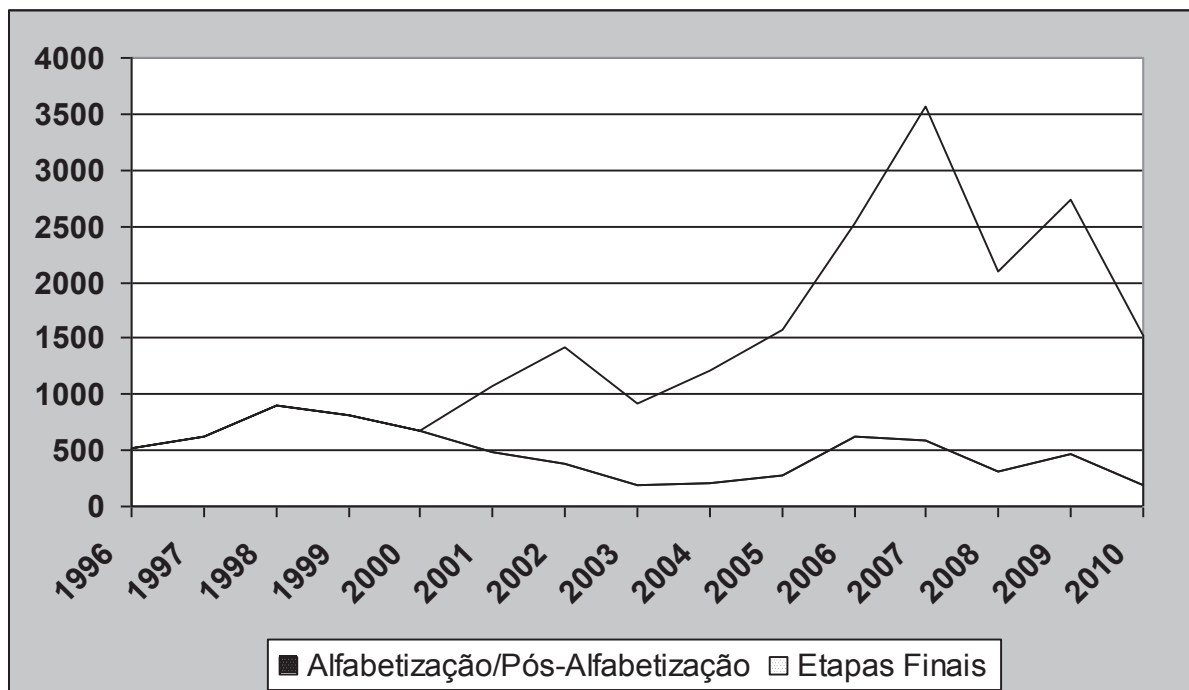
| EJA – São Leopoldo | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 |
|--------------------|------|------|------|------|------|
| Alfabetização/Pós | 519 | 617 | 899 | 810 | 674 |
| Etapas Finais | | | | | |

| EJA – São Leopoldo | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Alfabetização/Pós | 482 | 374 | 194 | 204 | 274 | 628 | 594 | 308 | 460 | 192 |
| Etapas Finais | 592 | 1047 | 718 | 1009 | 1296 | 1904 | 2980 | 1791 | 2276 | 1329 |

Fonte Fonte dos Dados: SMED/SL, Boletim Mensal. Elaboração própria.

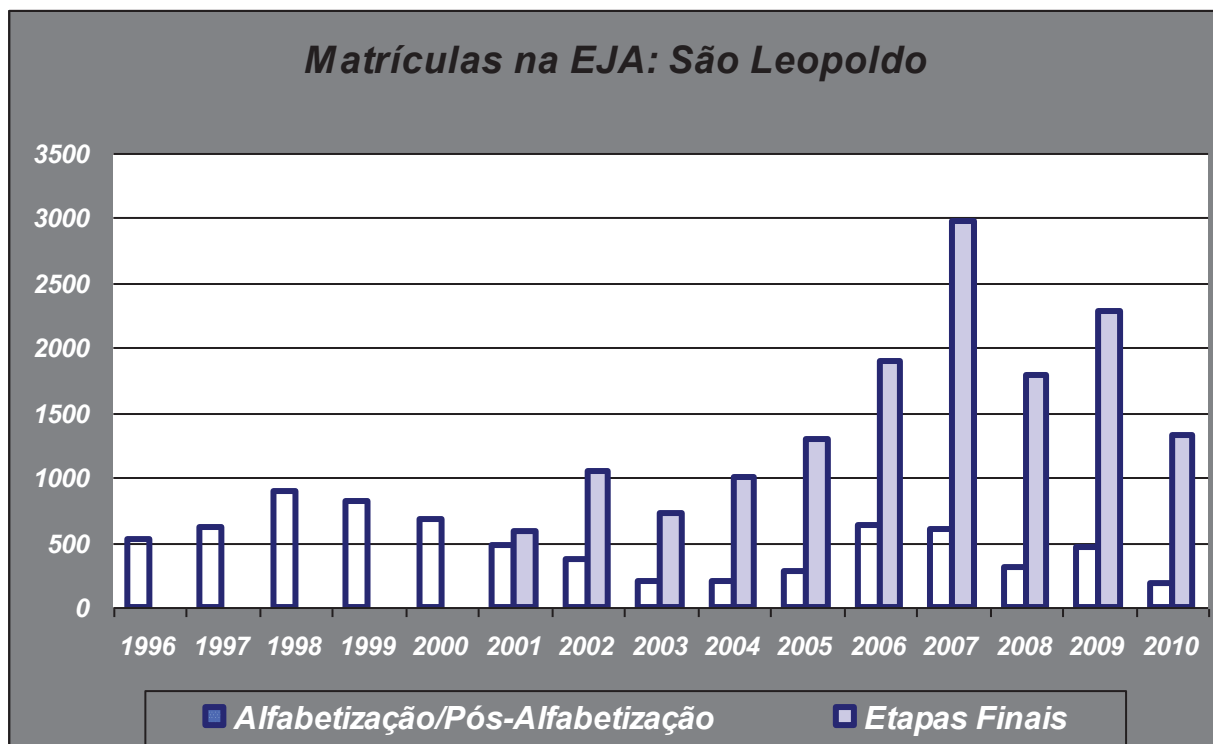
Vejamos, nos gráficos a seguir, a representação do atendimento das matrículas de 1996 a 2010 pela rede municipal de ensino:

Gráfico 3: Evolução da Oferta da EJA, na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, por Totalidade das Etapas



Fonte: Dados da SMED/SL. Elaboração própria da pesquisadora.

Gráfico 4: Matrículas da EJA na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, por Etapas Iniciais (Alfabetização e Pós-alfabetização) e Etapas Finais, de 1996 a 2010



Fonte: Dados da SMED/SL. Elaboração própria da pesquisadora.

Acredita-se que EJA fez e faz parte, de forma significativa, da História de São Leopoldo. Para tanto, (re) construimo-la montando, em forma de colcha de retalhos, um pouco dessa história. Começamos pelo mapeamento das escolas que assumiram, junto com a SMED, o desafio da oferta da EJA nos anos em estudo desta pesquisa.

Abaixo, representamos em forma de tabela as escolas e a tipologia da oferta (A= Alfabetização; P= Pós-Alfabetização; III, IV e V correspondem às etapas finais do Ensino Fundamental) realizada nesse percurso histórico.

Quadro 3: Mapeamento do atendimento da EJA da Rede Municipal de São Leopoldo de 1996 a

2010

| ESCOLAS | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|---|------|------|------|------|------|---------------------|------------------|---------------------|------|------|---------------------|------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| ARTHUR OSTERMANN | | | | | | | | | | | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V |
| BARÃO DO RIO BRANCO | | | | | | | | | | | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V |
| CASTRO ALVES | | | | | P | P | AP III, IV, V | | | | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V |
| CLODOMIR VIANNA MOOG | | | AP | AP | AP | | | | | | | | | | |
| DR. BORGES DE MEDEIROS ¹²¹ | AP | AP | | AP | AP | AP | | | | | | | | | |
| DR. JORGE GERMANO SPERB | | | | | | | | | | | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V |
| DR. PAULO DA SILVA COUTO | AP | AP | AP | AP | AP | | | | | | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V |
| EDGARD COELHO | AP | | | | | | | | | | | | | | |
| HENRIQUE MAXIMILIANO COELHO NETO | | | | AP | | | | | | | | | | | |
| JOÃO BELCHIOR MARQUES GOULART | AP | AP | AP | AP | AP | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | | | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V |
| MARIA EDILA DA SILVA SCHMIDT (anteriormente denominada Escola | | AP | AP | AP | AP | AP | AP | | | | AP III | AP III | AP III | AP III, IV | AP III, IV |

¹²¹ Em 2000, a Escola Borges de Medeiros acolheu uma turma que realizou suas aulas nas dependências do SEMAE, para funcionários que não tinham concluído as séries iniciais do Ensino Fundamental ou estavam em situação de analfabetismo. Sandra Lanzoni foi a professora dessa turma. Essa escola também acolheu, por 2 anos consecutivos, uma outra turma que ocorreu nas dependências da Secretaria Municipal de Obras e Viação –SEMOV, também para atender os funcionários dessa secretaria que não tinham concluído as séries iniciais do Ensino Fundamental ou estavam em situação de analfabetismo. Adriana Azeredo foi professora dessa turma.

| ESCOLAS | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|---|------|------|------|------|------|---------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Rio dos Sinos) | | | | | | | | | | | | | | | |
| OLIMPIO VIANNA ALBRECHT | AP | AP | AP | AP | AP | AP | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V |
| Presídio Municipal (1 Turma) | AP | AP | | | | | | | | | | | | | |
| PAUL HARRIS | AP | AP | AP | AP | AP | AP | | | | | | | | AP | AP III e IV |
| PAULO BECK | AP | AP | AP | AP | AP | AP III, IV | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V |
| PROF ^o ÁLVARO LUÍS NUNES (denominado até o ano de 2000 Anexo Antônio Leite ²³) | AP | AP | AP | AP | AP | | | | | | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V |
| PROF ^o EMÍLIO MEYER ²³ | AP | AP | AP | AP | | | | | | | | | | | |
| PROFESSOR JOÃO CARLOS HOHENDORF ²⁴ | AP | AP | AP | AP | AP | AP | | | | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V |
| PROFESSORA DILZA FLORES ALBRECHT | AP | P | AP | AP | AP | AP III, IV | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | III, IV, V | III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V |
| PROF ^o OTÍLIA C. RIETH ²⁵ | AP | AP | AP | AP | AP | AP | | | | | | | | | |
| SANTA MARTA | | | | | | | | | | AP | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V |
| ZAIRA HAUSCHILD ²⁶ | | | | | | | | | | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V | AP III, IV, V |

¹²² A partir do ano de 2001, a escola começa a funcionar no novo prédio e, nesse ano, passa a estar registrada como Escola de Ensino Fundamental.

¹²³ A Escola Prof. Emílio Meyer foi responsável pelo registro da turma do Projeto Pelotão Esperança - 16º GAC e da turma que ocorreu dentro do Hospital Centenário.

¹²⁴ A Escola Hohendorff, no período de 1997 a 2000, atendeu à demanda das empresas da região, como Alpargatas e Tipler.

¹²⁵ A Escola Prof^o Otília Carvalho Rieth acolheu uma turma no Centro Social Urbano.

¹²⁶ Mesmo constando no livro “Memória Escolar” que “a Educação de Jovens e Adultos – EJA existe na Escola Zaira Hauschild desde 1996”, a informação não confere, pois a implantação da EJA, nessa escola, ocorreu a partir de 2005.

| ESCOLAS | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| TOTAL | 11 | 11 | 11 | 12 | 12 | 10 | 07 | 04 | 04 | 07 | 14 | 14 | 14 | 15 | 15 |
| <p>OBS.1. A= ALFABETIZAÇÃO P= PÓS-ALFABETIZAÇÃO III, IV e V CORRESPONDEM ÀS ETAPAS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>Obs. 2 Em 1998, registram-se nas anotações visitas (realizadas em 07 de março e 27 de março) para organização de uma turma na empresa Freios Controlil. Em 26/08/98, os alunos enviam vários textos para a supervisora da EJA da SMED, registrando a importância de estar estudando, juntamente com uma foto da turma (arquivo pessoal). Essa turma deveria estar vinculada a uma das escolas da Rede Municipal. No entanto, não localizamos nos Boletins mensais da SMED a vinculação da mesma.</p> <p>Fonte: SMED/SL e diário de campo da pesquisadora. Elaboração própria.</p> | | | | | | | | | | | | | | | |

Constata-se, ainda, conforme anotações de visitas realizadas pela SMED¹²⁷, que, em 1998, a ênfase era dada na organização das turmas e nas necessidades de recursos humanos. A fala das escolas é marcada pelas queixas/solicitações em torno da falta de pessoal, fora de sala de aula para exercer os papéis de secretaria, biblioteca e supervisão. Reclamações recorrentes nos registros de reuniões entre Secretaria de Educação e escolas. No registro de uma reunião, constatam-se várias reclamações referentes à falta de estrutura e segurança, conforme evidencia esta fala de uma escola: *não se tem para quem recorrer no caso de necessidade de socorro. A secretaria da escola fica fechada, pois falta secretária no turno da noite e a direção da escola não comparece*”¹²⁸.

Em 2010, totalizam-se 15 escolas¹²⁹ da Rede Municipal de Ensino que atendem a modalidade EJA, conforme quadro abaixo:

Quadro 4: Escolas da Rede Municipal de Ensino, com Endereço e Turnos de Funcionamento da EJA

| Escola | Endereço | Turno |
|-------------------------------------|--|--------------|
| E.M.E.F. Barão do Rio Branco | R. Valdomiro Vieira, nº 50 – Pinheiro | Noite |
| E.M.E.F. Castro Alves | R. Soldado H. Lopes, nº 196 - Vila Vicentina | Noite |
| E.M.E.F. Paul Harris ¹³⁰ | R. Montividiú, nº 57 - Vila Tereza | Dia e Noite |
| E.M.E.F. Zaira Hauschild | Av. São Borja, s/nº - São Borja | Dia e Noite |
| E.M.E.F. Olímpio Vianna Albrecht | Av. Integração, nº 955 – Madezzati Feitoria | Noite |
| E.M.E.F. Dr. Paulo da Silva Couto | R. Veranópolis, s/nº - Esp. Manoel Bandeira | Noite |
| E.M.E.F. Prof. João C. Hohendorff | R. Eugênio Berger - Parque Itapema Scharlau | Noite |
| E.M.E.F. Dr. Jorge Germano Sperb | R. Manoel de Moura, nº 1501 - Vila Born | Noite |
| E.M.E.F. Paulo Beck | R. Leopoldo Vieira, nº 195 - Bairro São Miguel | Noite |
| E.M.E.F. João Belchior M. Goulart | R. Leopoldo Wasum - Rua 1 do Lot. Novo | Noite |
| E.M.E.F. Arthur Ostermann | Av. Integração, nº 2119 - Esq. Quadra G – Feitoria | Noite |
| E.M.E.F. Profª Dilza F. Albrecht | R. Camboja, nº 15 - Bairro Feitoria | Noite |
| E.M.E.F. Mª Edila da S. Schmidt | R. Atalípio T. de Rezende, s/nº - Rio dos Sinos | Noite |
| E.M.E.F. Prof. Álvaro Luis Nunes | R. Edmundo Félix Nunes, s/nº - B. Campina | Noite |
| E.M.E.F. Santa Marta | Rua 1, s/n.º Vila Santa Marta – Arroio da Manteiga | Noite |

Fonte: SMED/SL. Quadro elaborado pela pesquisadora.

Para concluir esta parte, é importante retomar a fala da aluna que abriu este texto: *Quando criança fui abandonada pela mãe, depois abandonei a escola para cuidar dos irmãos (...). Agora estudo para abandonar a miséria da minha vida* (aluna da turma de

¹²⁷ Material de visitas das supervisoras da época (diário de campo da pesquisa).

¹²⁸ Diário de campo da pesquisadora.

¹²⁹ Dados de julho de 2010. Disponível na Secretaria Municipal de Educação – Setor Pedagógico- EJA.

¹³⁰ Aderiu à EJA em 2010.

Alfabetização, 2000)¹³¹. Essa fala indica a possibilidade de mudança que uma proposta educativa, ou seja, que uma política pública comprometida com as reais necessidades e desejos dos estudantes pode alcançar. Como já evidenciamos no texto anterior, a educação é direito de todos e dever do Estado, por isso reforçamos que não é mais concebível que a oferta para uma faixa etária específica exclua as demais, deixando muitas pessoas à margem do sistema escolar. Os gestores e educadores precisam se sensibilizar diante de falas como essa para que a Educação de Jovens e Adultos, no âmbito local, estadual ou nacional, não venha a ter retrocessos.

3.2. Movimentos da gestão de EJA em São Leopoldo: construção da política a partir da escuta dos sujeitos

Neste texto, buscamos evidenciar a trajetória vivida, no contexto da Secretaria Municipal de Educação, período de 2005-2008, por ocasião da elaboração coletiva da proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos do Município de São Leopoldo - RS – Brasil. Essa proposta foi discutida e elaborada com a participação da comunidade escolar (professores, alunos, equipes diretivas), Conselho Municipal de Educação e secretarias de governo envolvidas com a Educação. Destacamos, também, um dos marcos desse processo que engendra a gestão democrática, que é o empoderamento das comunidades escolares e a consulta popular realizada através da organização da Conferência Municipal de Educação e do Congresso da EJA.

Em São Leopoldo, a diretriz assumida pela administração popular, liderada pelo PT, buscou viabilizar uma política de inclusão social, através da implementação da Educação de Jovens e adultos – modalidade do Ensino Fundamental, como também da criação de um projeto específico de alfabetização de jovens e adultos - Construção e Releitura no Universo da Educação de Jovens e Adultos – CORUJA, desenvolvido em parceria com a Fundação Educar do Banco do Brasil.

A gestão eleita para governar a cidade no período 2005 -2008, e reeleita para mais um mandato: 2009-2012, assumiu como meta transformar São Leopoldo em uma cidade

¹³¹ Diário de campo da pesquisadora.

100% alfabetizada. No final de 2008, a cidade atingiu o índice de alfabetização universal (97% de alfabetização), considerando pessoas acima de 15 anos, conforme reconhecimento da UNESCO ao atribuir o certificado de cidade alfabetizada para São Leopoldo¹³². Para zerar o analfabetismo na cidade, faz-se necessário, ainda, possibilitar turmas de alfabetização e pós-alfabetização no diurno e noturno. Além de continuar investindo esforços na ampliação do oferecimento do Ensino Fundamental completo para todos os cidadãos leopoldenses, em qualquer idade, também em diferentes horários.

Um dos marcos da gestão da administração popular é a “consulta popular”. Ela é realizada por diferentes secretarias do governo, dentre elas a Secretaria do Orçamento Participativo. A exemplo da administração popular de Porto Alegre-RS, essa Secretaria criou toda uma estrutura para ouvir a comunidade leopoldense e com ela demandar onde e como deveriam ser investidos os recursos da cidade. As escolas e os alunos da EJA participaram em várias assembleias, que foram organizadas por regiões da cidade.

As propostas da Secretaria de Educação – SMED - enfatizam a democratização do sistema de ensino e a reestruturação curricular, para romper com um processo histórico de autoritarismo enraizado na rede municipal. Autoritarismo sentido pelo magistério leopoldense com a anulação das eleições de diretores, que se deu em 2002, às vésperas das mesmas, e indicação/imposição por parte da Administração Municipal das equipes diretivas, conforme pode ser visto em Schoffen (2006, p. 101 e 102)¹³³.

Para reverter essa situação, o primeiro ato administrativo do prefeito eleito, gestão 2005-2008, em relação à educação, foi a retomada das eleições para diretores das escolas, ampliando para eleição da equipe diretiva das unidades escolares (diretor, vice-diretor e supervisor pedagógico). Nesse processo, obteve-se também um avanço significativo para a EJA, pois foi incluída na Lei a garantia de um supervisor pedagógico, também para as unidades escolares que atendem a EJA.

A administração popular propõe a gestão democrática como um eixo que entrelaça uma ideia mais alargada de educação, perpassando pela própria administração municipal. A SMED, em diferentes momentos, sinaliza para outra ruptura significativa, que é na maneira

¹³² Divulgado no jornal local VS, em 7/03/2009 e 25/03/2009.

¹³³ SCHOFFEN, Leocádia Inês. *Historicizando a (des)construção da gestão democrática em São Leopoldo: um olhar sobre o papel do CEPROL – Sindicato, do executivo municipal e das direções de escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (2006).

de as escolas conceberem e agirem diante das comunidades escolares. Propõe um diálogo constante entre unidade escolar e comunidade, para que essa participe, de forma qualificada, de todos os processos educativos da escola. Sabemos que conhecimento e informação qualificada são essenciais para que a comunidade escolar possa participar das políticas educacionais e exigir educação de qualidade.

Nesse sentido, um marco importante na trajetória da gestão democrática foi a Conferência Municipal de Educação e o Congresso Municipal da EJA.

A 1ª Conferência Municipal de Educação, realizada em 2005, foi organizada pela SMED e envolveu representação de todos os segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, equipes diretivas e entidades educacionais envolvidas com a educação pública municipal). No documento final da conferência, registram-se seis princípios básicos para a educação municipal:

1) Educação como processo participativo de construção e apropriação do conhecimento e de tecnologias para a transformação da sociedade; 2) Educação de qualidade social, direito de todos e dever do Estado e da Família, passando pela democratização do acesso e garantia de permanência e aprendizagem, com igualdade de condições e sem discriminação de qualquer natureza; 3) Prática educacional democrática, participativa e dialógica, como pressuposto do processo de construção social do conhecimento; 4) Acesso às tecnologias na rede pública, possibilitando a qualificação e inclusão social; 5) Respeito à diversidade cultural, étnica, religiosa, política, sexual, de gênero e geracional; 6) Educação com autonomia, organicidade e unidade, oportunizando experiências de democracia plena, buscando superar todas as formas de desigualdades (SMED, 2005).

Foram estabelecidos quatro eixos, decorrentes dos princípios acima arrolados: a) acesso e construção de uma educação inclusiva; b) pesquisa, produção e socialização do conhecimento; c) democratização da gestão e do espaço escolar e c) profissionalização dos trabalhadores em educação.

Nem bem o ano letivo de 2005 iniciava, e a equipe pedagógica da SMED reunia-se com as equipes diretivas, funcionários e os professores que estariam atuando na EJA naquele ano letivo, com o objetivo de “apresentar à Rede Pública Municipal a posição da administração - Gestão 2005/2008 frente à escolarização dos Jovens e Adultos de São Leopoldo que não tiveram acesso à escola na idade apropriada ou que dela foram excluídos

em outros tempos, buscando, assim, respeitar e garantir um direito constitucionalmente assegurado”. Dessa forma, dava-se o início à construção de uma nova proposta de trabalho para essa modalidade (SMED, 2005A).

No decorrer do ano letivo, a SMED organizou, sistematicamente, reuniões de estudo e planejamento, que aconteciam semanalmente, com o objetivo de estudar e planejar as ações que envolviam a proposta de educação de jovens e adultos para a cidade de São Leopoldo. A partir desses momentos, encaminharam-se as metas:

- a) Espaço Interativo Digital (EVAM);
- b) Inclusão da Educação Física como componente curricular;
- c) Eixos temáticos: organização das disciplinas com isonomia da carga horária, na forma de eixos temáticos;
- d) Democratização dos tempos e espaços;
- e) Representação democrática dos alunos, através de Conselhos de Classe participativos, Grêmio Estudantil e Congresso;
- f) Totalidade do conhecimento: trabalhar com a totalidade do conhecimento, buscando romper com a fragmentação do ensino;
- g) Conhecimento interdisciplinar: construção de “redes temáticas”, buscando integrar os conhecimentos curriculares, partindo da coleta sistemática das falas produzidas pelos educandos no contexto escolar;
- h) Pesquisa socioantropológica “Conhecendo a realidade dos alunos”; Construção de um novo texto regimental (após a criação do Sistema Municipal);
- i) Estudos programados para desenvolver oficinas, encontros temáticos que relacionassem a vida com o lazer e o trabalho;
- l) Alimentação escolar (merenda) (SMED, 2005A).

O documento apresenta que “a reestruturação curricular teve como alicerce as leituras e releituras de Paulo Freire, por isso o cerne da organização metodológica - *rede temática* foi o entrelaçamento dos saberes curriculares, entre si e com a vida” (SMED, 2005A). A proposta refere-se, também, à avaliação, bem como aos instrumentos de registro do processo avaliativo (caderno de chamada, registro das atividades pedagógicas e atas).

Podemos verificar a importância dada para essa construção no relato da Escola Municipal Olímpio Albrecht, que demarcou esse movimento no texto “Memória Escolar”. Nas suas palavras:

a atual administração tem como objetivo ‘redescobrir’ esse espaço da Educação de Jovens e Adultos que, por algum tempo, ficou um pouco adormecido. Como a escola participou dessa retomada e da construção coletiva da proposta de EJA para São Leopoldo, em

2005, esse marco na caminhada da escola não ficou no esquecimento: desde o ano de 2005, o grupo de professores da EJA iniciou o processo de construção do projeto político e pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos da cidade. Numa construção conjunta, algumas diretrizes para a EJA foram encaminhadas junto à Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED: Memória Escolar, 2008, p.164).

Um dos momentos decisivos para construir a proposta foi o diálogo realizado com o prefeito da cidade, neste mesmo ano. Alunos e professores da EJA, junto com a SMED, organizaram um momento para socializar e discutir a proposta da EJA. Também foi um momento para que os alunos, através dos seus representantes, conhecessem mais a proposta que estava sendo elaborada. Um dos momentos significativos desse encontro foi a reivindicação da merenda escolar, por parte dos alunos, e o compromisso assumido pelo prefeito em atender à solicitação.

Conforme já mencionado, a proposta construída para a EJA, em 2005, para a Rede Municipal, contou com a participação dos professores, equipes diretivas e funcionários. No entanto, faltava um segmento muito importante, que era a participação dos alunos nesse processo. Foi necessário retomar a discussão para que fosse compreendida e aceita a participação dos alunos, o que, efetivamente, vai acontecer, de forma organizada e sistemática, em 2007, com o 1º Congresso da EJA das Escolas Municipais de São Leopoldo-RS.

A resistência que era fortemente exercida pelo grupo de professores não tinha relação só com a não aceitação da participação dos alunos, mas também podemos caracterizá-la por diferentes posições. Anunciamos, dentre as divergências, três posições mais centrais dos professores: A primeira pode ser referenciada por um grupo que já tinha trabalhado em outros governos de administração popular e era portador de um entendimento de que a proposta não deveria ser amplamente construída, pois, com isso, aconteceriam muitas concessões. Essa visão era presente principalmente entre os professores, que alegavam que a mudança era muito radical e que não estavam prontos para exercê-la. Para esse grupo, a SMED deveria apresentar a proposta, e quem quisesse trabalhar na EJA seria obrigado a aceitá-la. O grupo defendia que houvesse, para tanto, uma seleção de professores dentro desse critério.

A segunda posição defendia que a EJA deveria ser igual ao Ensino Fundamental sequencial, organizado por disciplina e por séries, e que a isonomia curricular seria um retrocesso para os alunos, por exemplo. A ideia de currículo desse grupo remonta à época do currículo pronto, vindo de “cima para baixo”. Currículo feito, muitas vezes, pela mantenedora, que enviava para a escola a chamada lista de conteúdos. Muito seguidamente, nas reuniões de formação, um ou outro professor perguntava sobre a lista de conteúdos, não se dando conta de que o currículo vinha sendo construído por eles.

A terceira e mais expressiva posição era formada pelos professores que, mesmo entendendo que a mudança era boa, não acreditavam que eram capazes de executá-la, pois sentiam-se inseguros e desconfortáveis, por isso justificavam que a formação que tinham recebido na Universidade, bem como pela mantenedora, não era suficiente para dar conta do objetivo. Posso definir que dentro desse grupo também se encontravam pessoas que alegavam essas questões com o pretexto de postergar o início da aplicação da proposta na escola, porque, seguidamente, os professores que estavam tentando desenvolver a proposta comentavam que não encontravam apoio nos colegas e que os mesmos não se comprometiam com ela.

Assim, o grupo ia-se constituindo, com avanços e recuos, até chegarmos à realização do Congresso sobre EJA, que contou com a participação dos alunos. Pode-se dizer que foi um longo processo de preparação, tanto internamente, na SMED, quanto nas escolas.

O 1º Congresso da EJA das escolas municipais de São Leopoldo-RS ocorreu de outubro a dezembro de 2007 e teve a participação de gestores, educadores, educandos e comunidade escolar. Conforme Regimento do Congresso, a participação ficou assim estabelecida:

Artigo 7: Serão delegados com direito a voto: a comissão, as equipes diretivas, os representantes de educadores e educandos escolhidos por seus pares das escolas que desenvolvem a modalidade EJA, na Rede Municipal de São Leopoldo, na seguinte proporcionalidade:

§ 1º- Dos educandos - Um delegado para cada 6 educandos regularmente matriculados e frequentes nas turmas de EJA, e que estiverem presentes no pré-congresso.

§ 2º- Dos educadores - Um delegado para cada 3 educadores que atuam na EJA, presentes no pré-congresso.

§ 3º - Da equipe diretiva - Dois delegados por equipe diretiva das escolas com EJA.

§ 4º - Das Secretarias: 6 delegados, 5 representantes da SMED e 1 da Coordenadoria da Juventude (...) (SMED, 2007).

O intuito desse evento foi o de avaliar e qualificar o processo de ensino e aprendizagem, bem como as relações educacionais e sociais, para, com isso, atualizar o projeto da EJA para a Rede Municipal de Ensino. A questão central, balizada pelos eixos temáticos: trabalho e educação; currículo escolar; espaços públicos de cultura, de lazer e de educação; violência na escola e violência na sociedade e espaços de participação na escola e na cidade, pautou sobre como deve ser a escola para atender às necessidades e os anseios dos jovens e adultos de São Leopoldo. Os objetivos: rediscutir as metodologias (ensino-aprendizagem) e o *espaço-tempo* escolar; reconhecer as identidades e vivências dos jovens e adultos educandos; contribuir para o debate referente à reestruturação curricular e elaborar proposições para a atualização do Projeto de EJA.

Antecedeu a plenária final o “Pré-Congresso Livre”, que teve como objetivo abrir o debate para a sociedade leopoldense, movimentos sociais, secretarias do governo municipal e principalmente o Conselho Municipal de Educação ouvirem e discutirem com professores e alunos as diretrizes relacionadas ao tempo mínimo para certificação e idade mínima para ingresso na EJA - tema das audiências nacionais em função da reformulação das diretrizes curriculares. O debate desenvolveu-se em torno do tema central do Congresso e da temática nacional provocada pela criação do PROEJA¹³⁴ e do PROJOVEM¹³⁵, bem como dos temas acima citados.

O “Pré-Congresso” desenvolvido nas unidades escolares contou com a participação de alunos e professores. Os debates foram realizados a partir dos eixos temáticos. Nesses encontros, foram eleitos os representantes dos estudantes, dos professores e das equipes diretivas.

¹³⁴ Para essa discussão, esteve presente a professora Simone Valdete dos Santos, na época, Coordenadora do Curso de Especialização em PROEJA, da UFRGS. A regulamentação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA é dada pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

¹³⁵ Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Criado pela Lei 11129, de 30 de junho de 2005.

As fotos abaixo ilustram o trabalho realizado em um dos eixos temáticos pelo segmento dos estudantes, no Pré-Congresso da EJA das escolas municipais de São Leopoldo-RS.

Fotografia 2: Grupo temático na escola.



Fotografia 3: Grupo temático na escola.



Fonte: SMED/SL. Fotos: 1º Congresso da EJA das Escolas Municipais de São Leopoldo-RS.

Muitas questões que surgiram no Pré-Congresso podemos apontar¹³⁶ que foram motivadas pela complexidade da convivência geracional. Em uma das escolas, dadas as diferenças etárias (jovens e adultos mais velhos), que eram consideravelmente significativas, houve uma certa resistência por parte do grupo mais jovem em sentar mais próximo dos adultos e assim proceder a um diálogo mais entrelaçado. Depois de vários convites por parte dos organizadores, sem sucesso, e por sugestão do grupo dos adultos mais velhos, que disse *eles são assim mesmo, deixa eles fazer lá que a gente faz aqui*¹³⁷, a discussão ocorreu em dois grupos: um de jovens e outro de adultos, dentro do mesmo eixo temático. Ambos realizaram a reflexão e conduziram o relatório em suas linguagens próprias.

Em vários momentos, as questões geracionais pautaram o debate. Interrogações de vários jovens sobre a intolerância dos adultos em relação aos seus jeitos e trejeitos de ser. Os adultos, por sua vez, expressam o não entendimento de os jovens frequentarem a EJA.

¹³⁶ Rememoração da pesquisadora, enquanto organizadora dos trabalhos do Pré-Congresso da EJA das escolas municipais de São Leopoldo (2007). As falas dos estudantes e professores serão registradas pela letra itálica, para melhor identificação.

¹³⁷ As falas dos estudantes coletadas pela pesquisadora no período do Pré-Congresso da EJA das escolas municipais de São Leopoldo (2007).

Alguns adultos sugeriram que deveriam existir escolas separadas para os adultos e para os jovens. *Ou os jovens deveriam estar estudando de dia, pois à noite eles só atrapalham quem realmente quer estudar*¹³⁸.

Várias questões surgiram nos Pré-Congressos em relação ao eixo temático educação e trabalho. Em uma das plenárias, ao discutirem “como as aulas da EJA contribuem nas questões que envolvem o trabalho e o emprego”, comentaram que, de certa forma, a aula atrapalha a rotina do trabalho, dificultando, por exemplo, a ampliação da jornada de trabalho. A organização do início das aulas poderia ser repensada, pois mesmo que os atrasos dos alunos, em função do horário do trabalho, sejam tolerados, eles perdem os conteúdos das aulas. *O que é mais importante: a presença ou os conhecimentos que devemos ter?*¹³⁹, questionou um aluno. Ao discutirem outra questão, como os conhecimentos do mundo do trabalho “entram” na sala de aula, eles comentaram que esse tipo de conhecimento, de forma geral, não entra como conteúdo da aula:

*Eu trabalho na área da saúde, mais especificamente com os problemas que a comunidade enfrenta quando as meninas engravidam ainda na adolescência. Eu poderia contribuir e auxiliar nesta discussão, mas nunca me foi dada a oportunidade nem de falar sobre isso, diz uma trabalhadora-estudante. Outra ainda comenta: quando chego atrasada na aula em função do trabalho, então, sim, o meu trabalho “entra” na sala de aula na reclamação do professor sobre o meu atraso*¹⁴⁰.

Na questão: o que precisa ser modificado na proposta da EJA para evitar a evasão dos alunos?, os participantes comentaram que se a EJA oferecesse oficinas, que poderiam ser ministradas por outros profissionais, ou, ainda, pelos próprios alunos trabalhadores que sabem fazer outras atividades, talvez os jovens, que são a grande maioria que desiste, se interessassem mais e permanecessem na EJA. Essas oficinas poderiam ser quinzenais ou mensais, conforme sugestão.

Em outro encontro do pré-congresso, os estudantes sinalizaram que os mais jovens desistiram quando souberam da necessidade de cumprir 1600 horas, na EJA, antes da promoção para o Ensino Médio. Falas como essa corroboram a visão dos estudantes em relação ao cumprimento da carga horária mínima: *eles vêm pra EJA para concluir o 1º*

¹³⁸ Idem.

¹³⁹ Idem.

¹⁴⁰ Ibidem.

*Grau mais rápido. Quando souberam que tinham que ficar mais tempo, foram embora*¹⁴¹. Sugerem que a carga horária deveria ser de acordo com a capacidade (potencialidade) de cada aluno e não acham correto que os alunos tenham que cumprir um tempo determinado na etapa cinco, quando têm condições de avançar para o Ensino Médio, pois estão na EJA também para recuperar “um tempo perdido”.

Em relação ao eixo temático “currículo escolar”, muitas questões foram direcionadas para as matérias, as disciplinas curriculares. Em uma das plenárias do Pré – Congresso, os alunos argumentaram a favor de uma maior carga horária para as disciplinas português e matemática¹⁴², pois, segundo eles, o mercado de trabalho exige mais conhecimento nessas áreas. Elas poderiam acontecer nos dias dos estudos programados, como uma espécie de aula de reforço, para quem se interessasse e precisasse. A disciplina de Artes é considerada muito significativa, pois auxilia nos aspectos da desinibição, desenvoltura e expressão corporal. O professor usa técnicas que fazem perder o medo em público, o que contribui quando vão fazer uma entrevista para um emprego, apresentar trabalhos em sala de aula, falar em público, como nos pré-congressos, por exemplo. No entanto, outro grupo questionou essa disciplina, alegando que as atividades eram muito infantilizadas. Segundo esse grupo, os *desenhos são infantis. Deveriam ser mais adequados às etapas e não deveria ter só folhinha para pintar*¹⁴³. Questionam, também, o conteúdo da disciplina de História, como sendo descontextualizado de sua vida, pois não conseguem fazer relações com o mesmo. Salientam, ainda, que, muitas vezes, há um descompasso entre a maneira “como” o professor ministra sua aula e a aprendizagem do aluno.

O documento final do Congresso registra as questões que foram recorrentes, por eixo temático, e as propostas encaminhadas pela plenária. Neste texto, sinalizo apenas uma síntese das questões do eixo educação e trabalho e currículo escolar, por terem sido os mais significativos no debate.

Em relação aos motivos para estarem estudando na EJA, os estudantes concluem que a EJA constitui-se em uma oportunidade para ampliar conhecimentos e cultura, continuar e avançar nos estudos para o Ensino Médio, manter o trabalho e facilitar a

¹⁴¹ Idem.

¹⁴² Com a isonomia da carga horária, todos os componentes curriculares têm a mesma quantidade de horas na semana de interação com os alunos.

¹⁴³ Ibidem.

procura de um emprego melhor. Essa problemática será novamente mencionada no capítulo seguinte.

Na discussão referente à integração da educação geral com a educação profissional (PROEJA e PROJOVEM), os estudantes argumentaram que é importante integrar a formação profissional com a EJA, tanto para o jovem que está em busca do primeiro emprego como para o adulto que está desempregado, pois aumentaria a perspectiva de melhorar profissionalmente ou de vir a ter uma profissão.

Enquanto os estudantes solicitavam uma proposta de EJA voltada para a qualificação profissional, sem questionar de que forma seria financiada ou desenvolvida, os professores assumiram uma postura de questionamentos em relação a isso, principalmente pela insegurança provocada por uma possível implantação do PROJOVEM no município. Nesse caso, os professores não seriam os da EJA e, sim, professores contratados por tempo determinado.

O PROJOVEM, com sua remodelagem, passa a promover, além da qualificação profissional, a elevação de escolaridade. Uma das questões que tensionaram o debate no Pré-Congresso Livre, conforme indicado, e nos debates da área, tais como os ocorridos nos Fóruns de EJA, são as críticas endereçadas ao PROJOVEM e o atravessamento e a desarticulação desse Programa com a EJA. Esse entendimento problematiza o fato de que a implantação do Programa, de uma certa forma, direciona para que os municípios simplesmente o executem, no molde pensado pelo governo federal. Com isso, impede de acontecer uma articulação entre o Programa e as políticas de EJA desenvolvidas nos municípios que têm a EJA estruturada de forma contínua e desenvolvida como política de Estado. Esse Programa é um exemplo do desencontro entre as políticas governamentais para a elevação da escolaridade e a vinculação com a Educação de Jovens e Adultos, ainda com um viés compensatório desenvolvido por programas.

Usando como exemplo a cidade de São Leopoldo, como já explicitado neste texto, que assume uma política contínua de EJA, os recursos do programa PROJOVEM poderiam ser destinados para o município qualificar e ampliar o atendimento da demanda na EJA.

Não desmerecemos, com isso, a contribuição que esse Programa tem dado para atingir que mais jovens possam ter a escolaridade do ensino fundamental concluída, juntamente com a preparação para o ingresso no mundo do trabalho. Para muitos

municípios, o recurso desse Programa tem garantido a oferta de elevação de escolaridade para os jovens. No entanto, entendemos que políticas governamentais que se atravessam na política do Estado podem provocar desintegração das ações no município. A articulação das políticas deve começar no âmbito do próprio governo federal, para não se correr o risco, com isso, de haver um desmantelamento de propostas locais de EJA.

O debate com os professores ajudou no entendimento da SMED de São Leopoldo de que se o PROJOVEM é para os jovens que não estão na escola, então a oferta desse Programa, na Rede municipal, deveria buscar e inserir-se nas comunidades nas quais a EJA não é desenvolvida. E assim se deu, excetuando duas escolas municipais, que desenvolvem tanto um quanto o outro, por motivo da demanda. No entanto, muitas questões emergem dessa convivência, principalmente o olhar dos estudantes da EJA em relação à ajuda de custo¹⁴⁴ e à alimentação diferenciada no PROJOVEM.

Outra tensão vivida no cotidiano escolar da EJA está centrada nas questões geracionais. Após vários debates, tanto os jovens quanto os adultos concluíram que *a convivência com pessoas de várias idades e profissões diferentes acaba acrescentando para a vida pessoal de cada um, seja na sala de aula, com o professor, ou fora dela*¹⁴⁵.

Sobre as questões do currículo escolar, foi apontado que os conteúdos das aulas são bons, entretanto, deveria haver mais explicações, principalmente com os alunos mais velhos, pois a aprendizagem, às vezes, é mais lenta. Os alunos sinalizam, também, que *os alunos aprendem melhor quando o professor explica e coloca no quadro o conteúdo*¹⁴⁶.

Em relação às desistências, eles apontam que existem vários motivos que corroboram para que isso aconteça. Dentre eles, destacam o cansaço em função do trabalho, a falta de apoio da família, a relação entre alunos e professores, o horário de trabalho incompatível com o da escola, a falta de interesse pessoal, indisciplina dos jovens, gravidez, troca de professores, carga horária mínima obrigatória, dificuldades na aprendizagem, os diferentes objetivos de vida e a facilidade de retornar à EJA, pois *conseguir vaga na EJA é fácil, quando queremos desistimos, e quando retornamos a escola*

¹⁴⁴ Os alunos da EJA não recebem ajuda de custo, mas os estudantes do PROJOVEM sim (recebem R\$100,00 por mês).

¹⁴⁵ Depoimentos extraídos do documento final do 1º Congresso da EJA das Escolas Municipais de São Leopoldo.

¹⁴⁶ Idem.

*sempre aceita*¹⁴⁷. Esse tema será também retomado no desenvolvimento do próximo capítulo.

Os estudantes destacaram que o *aluno da EJA* já vem com uma experiência e conhecimentos aprendidos na vida profissional, familiar, social, comunitária, que deveriam ser considerados no currículo escolar. Por isso, *os conteúdos trabalhados em sala de aula necessitam ter conexão com a vida fora dela*¹⁴⁸. Eles sinalizam, ainda, que,

de uma forma geral, o conhecimento do mundo do trabalho não entra como conteúdo da aula. A EJA deveria complementar a vida que nós temos lá fora. O conhecimento da escola deveria ajudar na vida lá fora, e a experiência dos alunos contribui para o conhecimento na escola. É difícil integrar em sala de aula os saberes populares. Os conteúdos já são determinados. Na matemática, por exemplo, o conteúdo é muito abstrato, e muitos alunos evadem por não conseguirem aprender (SMED. 2007).

Em relação ao eixo “participações na escola e na cidade”, surgiu uma proposta muito singular, que foi a criação e o fortalecimento de espaços de participação, como: Grêmios Estudantis, Conselhos Participativos, Conselho Municipal da Juventude e a criação do Conselho da EJA. Segundo eles, o Conselho da EJA justifica-se à medida que teriam um canal de comunicação direto com a SMED, sem a intermediação dos professores.

A partir do que vimos até aqui, sinalizamos que se faz necessário, para o desenvolvimento de uma política local de EJA, uma articulação intergovernamental efetiva entre as ações governamentais, para que as políticas públicas voltadas para jovens, adultos e idosos sejam ações congregadoras e qualificadoras das práticas educacionais e das relações estabelecidas por elas, ao invés de fragmentar, dividir e descomprometer o Estado com os processos educacionais. Assim, faz sentido a prerrogativa descrita no documento da CONAE. De acordo com esse documento, dentre as bases para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, em todos os níveis e modalidades de educação, como instrumentos na construção da qualidade social da educação como direito social, destaca-se

a consolidação de uma política de **educação de jovens e adultos (EJA)**, concretizada na garantia de formação integral, de alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles/as em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um

¹⁴⁷ Ibidem.

¹⁴⁸ Idem.

processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da educação básica (CONAE-Documento Final, 2010, Cap. III).

Assim, finalizamos, parcialmente, a rememoração da história da EJA em São Leopoldo, tendo certeza de que muito ainda temos para descobrir. Somos cientes de que seria possível fazermos muitos e diferentes textos, pois ao fazermos uso da memória vamos lembrando de maneiras diferentes o mesmo fato vivido - a memória é seletiva, singular e também coletiva. Esperamos que este texto ajude na reconstrução coletiva da história local.

No capítulo seguinte, desenvolveremos, com detalhes, com pesquisa in loco, como são os sujeitos que vivenciam e constroem a política de EJA de São Leopoldo, ficando uma pergunta, desde já: como os sujeitos que atuam na EJA apropriam-se dessa política? A proposta construída é vivenciada pelos estudantes, professores, equipes diretivas e comunidade? De que maneira a proposta atualiza-se, e como considera a participação dos novos integrantes? São questões emergentes para serem refletidas.

4. Prática Educativa: a escuta dos estudantes no contexto da política pública municipal de EJA

A EJA deveria complementar a vida que nós temos lá fora. O conhecimento da escola deveria ajudar na vida lá fora, e a experiência dos alunos contribui para o conhecimento na escola. É difícil integrar em sala de aula os saberes populares. Os conteúdos já são determinados (...).¹⁴⁹

Quem são os sujeitos que vivenciam a EJA de São Leopoldo? Que faixas etárias representam? Qual o gênero que predomina? O que fazem? Como produzem a existência? Que educação desejam? Que dificuldades enfrentam para estudar? Que motivos fazem-nos retornar para a escola? A partir dessas e de outras questões, pretendemos, neste capítulo, mirar, transitar, dialogar com, caracterizar, descrever e analisar o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos de São Leopoldo.

Questões como essas direcionam as práticas educativas de EJA, isto é, direcionam para o caminho da vida, ou seja, para a humanidade propalada por Paulo Freire. Assim, pode-se dizer muito sobre os estudantes da EJA, mas não se pode deixar de dizer que eles estão em busca de serem homens e mulheres, com seus desejos, sonhos, medos e desesperanças, e que acreditam que a escola é um espaço de socialização de esperança dessa humanidade.

4.1 Perspectiva geracional e de gênero

Na análise da pesquisa “socioantropológica”¹⁵⁰, pudemos descobrir novos aspectos, que confirmam, negam ou deixam em suspeita algumas de nossas visões referentes aos sujeitos que frequentam a EJA. Portanto, para explorar os dados produzidos por essa pesquisa nas diferentes dimensões que afetam a vida dos estudantes de EJA, pensamos, analisamos e consideramos a diversidade existente: as diferentes faixas etárias, as diferenças de gênero, os diferentes grupos étnicos, as condições histórico-sociais e os diversos e distintos saberes dos sujeitos que compõem a modalidade. Sendo assim,

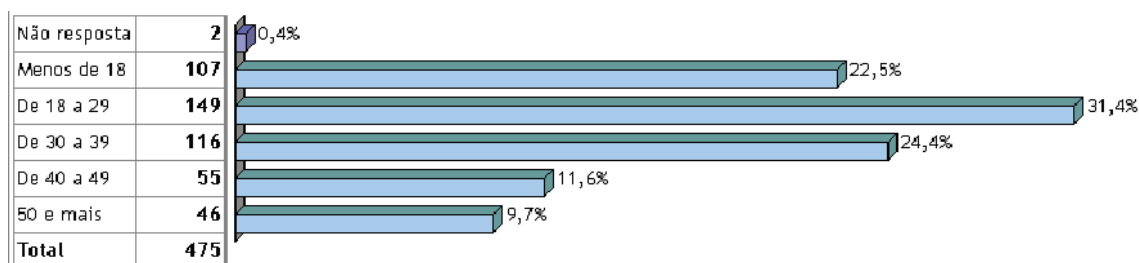
¹⁴⁹ Falas dos alunos da EJA, no I Congresso da EJA das Escolas Municipais de São Leopoldo, 2007.

¹⁵⁰ conforme apresentado na metodologia.

primeiramente, analisaremos o perfil dos sujeitos, permeado pelas diferentes faixas etárias e diferenças de gênero.

A faixa etária de 15 a 17 anos (menos de 18) atingiu o percentual de 22,5%. Os integrantes dessa faixa etária, de uma certa forma, estariam obrigados a estudar, pois estão dentro da faixa etária atendida pelo pressuposto legal que estabelece a obrigatoriedade do ensino. Sobre essa faixa etária, recai um dos maiores impasses da política de EJA no Brasil. Os jovens de 18 a 29 anos, faixa etária escolhida pelo governo federal para desenvolver programas de elevação de escolaridade aliada à qualificação profissional, caso PROJOVEM, PROEJA, representaram, nesta pesquisa, 31,4 %. Percebe-se que a faixa etária de 30 a 39 anos também apresenta uma representação significativa de 24,4%, mas as faixas etárias acima de 40 anos estão menos representativas. Propositalmente, pensamos essas faixas de idade para mostrar a diversidade etária que compõe as turmas de EJA. Precisamos considerar que, ao analisar os dados por escola, existem aproximações, mas também diferenças. Algumas serão analisadas em seguida. As representações das diferentes gerações estão demarcadas no gráfico abaixo, organizado por faixas etárias.

Gráfico 5: Estudantes da EJA de São Leopoldo-RS por Faixas Etárias



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Com o recorte da faixa etária, pode-se sinalizar que a EJA caracteriza-se, hoje, por um público cada vez mais jovem. Acredita-se que um dos motivos esteja associado ao índice de distorções idade-série e idade-conclusão no Ensino Fundamental, o que vem influenciando na mudança da identidade da EJA.

Um dos pontos de aproximação e ao mesmo tempo de diferenças, nas escolas de São Leopoldo, é a questão da juvenilização. Tem-se usado a expressão “juvenilização”¹⁵¹ para caracterizar a grande presença dos jovens nos processos educacionais de EJA, por isso a característica da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos não é uma questão apenas de São Leopoldo. Essa questão tem sido um dos desafios presentes nas práticas educativas em todo o país e vem sendo tema de debate, de consensos e dissensos entre educadores, gestores e pesquisadores da área, conforme debates realizados nas audiências públicas, nos Fóruns Estaduais e Nacional de EJA – 2008/2009 e no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA, 2010.

O maior embate relaciona-se à idade mínima para ingresso na modalidade. Um dos principais movimentos que desencadearam esse debate foi a proposta de reformulação do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB 1/2000, que define diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com a proposta de ampliação da idade mínima, definida no artigo 38 da LDB/96, para ingresso no Ensino Fundamental modalidade EJA, de quinze para dezoito anos.

Na ocasião, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA apresentou elementos para fomentar o debate, nas audiências públicas, em favor da idade mínima de 18 anos, tanto para o Ensino Médio como para o Fundamental. Os questionamentos da CNAEJA problematizavam a fixação de uma “idade ideal” para a conclusão da escolaridade universal obrigatória (14 anos para o Ensino Fundamental), pois o fato de determinar uma idade limite favorece que a população acima dessa faixa etária seja vista como “invasora” ou destituída do direito de escolher a modalidade de ensino para início ou prosseguimento dos seus estudos:

É comum que adolescentes a partir de 15 anos e jovens adultos, ao procurarem escolas para ingressar ou retomar os estudos, sejam imediatamente encaminhados para EJA, sem que outras oportunidades de educação lhes sejam oferecidas, cristalizando o lugar comum, de que o Ensino Regular é para aqueles que se

¹⁵¹ Estamos considerando como jovens os sujeitos entre 15 e 29 anos de idade. Este recorte relaciona-se aos critérios de idade que desde 2005, é considerado jovem, no Brasil, o cidadão ou cidadã com idade entre 15 e 29 anos, conforme a Lei 11.129 de 30/6/2005 que criou a Secretaria Nacional de Juventude.

encontram na “idade ideal”, a idade da obrigatoriedade (Mayer, 2007).¹⁵²

Outro elemento levantado foi a defesa do ensino regular noturno para atender o público adolescente com experiências de vida diversificadas, como, por exemplo, as/os adolescentes mães/pais que precocemente devem assumir grandes responsabilidades ou os jovens e adultos trabalhadores. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) define como adolescentes aqueles (as) compreendidos na faixa etária de 12 a 18 anos. O currículo, de um modo geral, ainda é pensado e organizado tendo em vista o aluno “ideal”, por isso concordamos com a CNAEJA que a inadequação do currículo é um dos fatores que têm “empurrado” os adolescentes com idade cada vez mais baixa para a EJA. De acordo com Mayer (2007), registram-se relatos de que adolescentes “indisciplinados” têm sido convidados a frequentar a EJA, inclusive quando não têm idade para a certificação. Nesses casos, tem sido sugerido que apenas frequentem as aulas, aguardando a idade para certificação, ou que esperem (fora da escola) até atingir a idade preestabelecida. Muitas vezes, quando frequentam a EJA, os estudantes ou seus familiares exigem a conclusão em menos tempo. Os motivos são diversos: vão desde oportunidade de trabalho ou a possibilidade de continuar estudos em nível superior (no caso de quem cursa Ensino Médio).

A CNAEJA acredita que com a mudança no critério da idade os adolescentes seriam obrigados a permanecer nas turmas em que estão matriculados e, com isso, estancariam um dos grandes problemas que têm gerado confusão quanto aos objetivos e finalidades da EJA, que passa a ser vista, exclusivamente, como uma forma de “acelerar”, de corrigir a “defasagem idade-série” dos adolescentes. O pensamento de muitos educadores foi representado pela CNAEJA nesse debate. Foram diversos argumentos para não permitir o acesso dos jovens de 15 a 17 anos na EJA.

Se analisarmos do ponto de vista da escola que esses jovens frequentam, vão aparecer outras questões: eles destoam da turma, sua estatura é muito grande, seu comportamento não é adequado para estar com crianças, que não deixam de sinalizar que a questão é realmente complexa. De tudo isso, ficam muitas interrogações: para quem mesmo

¹⁵² Texto organizado pela SECAD/MEC para subsídio ao debate da reformulação do parecer CNE/CEB 1/2000. Disponível em: www.forumeja.com.br.

a escola existe? Somente para alunos idealizados e irreais? Por que o sistema educacional continua “colocando para fora” muitas crianças, jovens e adultos que não aprendem, sem repensar o processo de aprendizagem, que acaba deixando muitas pessoas à margem da escola?

No aspecto da retórica, finalmente, após amplos debates, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010¹⁵³, que *institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância*. A Resolução define a permanência da idade mínima de 15 anos para ingressar na modalidade e orienta as unidades escolares:

Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente, no ensino regular, quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3º do artigo 37 da Lei nº 9.394/96 (Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010. Artigo V, Parágrafo único).

Para tanto, estabelece prioridades, a saber: fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental, em todas as modalidades; de forma colaborativa, as redes e sistemas de ensino estabelecerem política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário. Além de incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo.

Caso acontecesse a mudança da legislação, impedindo o ingresso na EJA de quem não tivesse 18 anos, ficariam fora da escola, em São Leopoldo, 22,5% da população pesquisada. Em São Leopoldo, o tema da idade mínima esteve presente nas discussões e

¹⁵³Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br>. Conselho Nacional de Educação-Atos normativos-Resoluções-Educação Básica-2010. Consulta realizada em 08/08/2010.

deliberações do 1º Congresso da EJA das Escolas Municipais de São Leopoldo, em 2007¹⁵⁴. A questão foi polêmica, e tanto professores quanto estudantes manifestaram-se, num primeiro momento, a favor da mudança de idade de 15 para 18 anos. Os motivos eram variados, mas o mais pontual era o conflito de gerações aliado às dificuldades de convivência em sala de aula. Depois de muito debate, com argumentos contra e a favor, os participantes, mediados pela SMED, estabeleceram os critérios para o ingresso na EJA, considerando a permanência da exigência de idade mínima de 15 anos. Conforme consta no Documento do 1º Congresso da EJA das Escolas Municipais de São Leopoldo, os critérios foram:

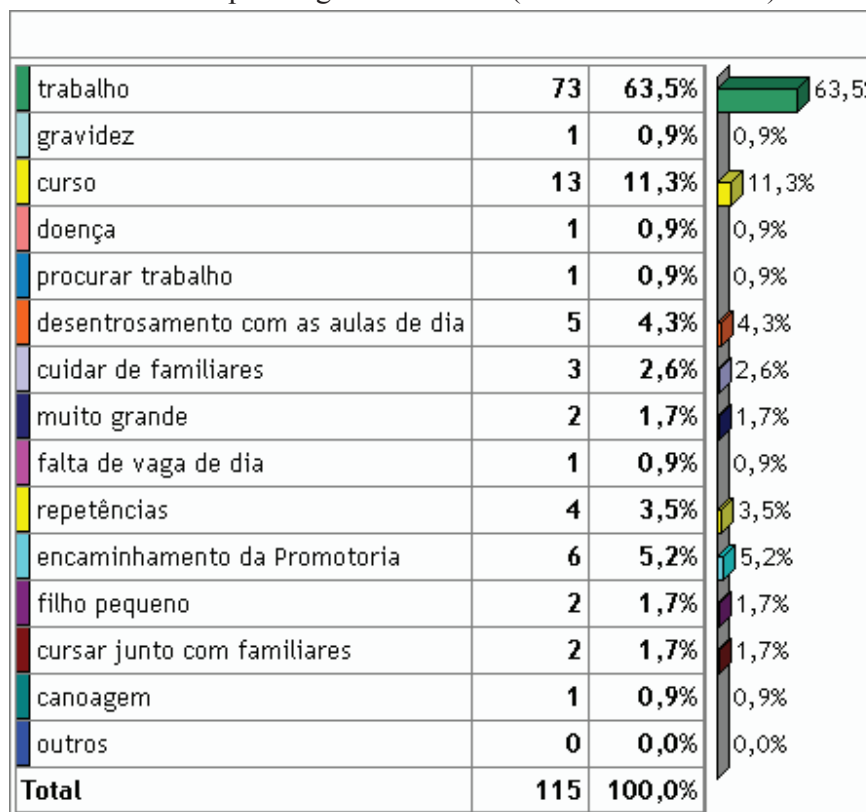
Mais rigor quanto ao acesso à EJA. Observar os seguintes critérios: 1º - considerar pessoas adultas que trabalham ou não; 2º - pessoas jovens, acima de 15 anos, que trabalham ou comprovem atividades relacionadas ao mundo do trabalho no diurno (cursos, estágios ...); 3º - pessoas jovens, acima de 15 anos, que estão buscando se inserir no mundo do trabalho ou necessitam estudar à noite por questões familiares; 4º - demais interessados acima de 15 anos (1º Congresso da EJA das Escolas Municipais de São Leopoldo, 2007).

A inserção dos jovens na EJA continuou sendo tema de debate nas escolas de São Leopoldo¹⁵⁵. Tem sido recorrente a problematização trazida pelos supervisores da EJA em relação à presença desses alunos, que, segundo eles, são “empurrados” do dia para a noite. Em reunião de supervisores, em especial a que tratou das normas para matrícula dos alunos para 2010, as manifestações dos supervisores foram no sentido de que a direção da escola matriculava alunos na EJA sem consulta à supervisão da mesma e pelos motivos de indisciplina. O acordo afirmado entre SMED e escola foi de que se faria, para o ano de 2010, um instrumento de acompanhamento referente à matrícula dos alunos de 15 anos. Cada escola preencheria o formulário com a justificativa da solicitação da matrícula e encaminharia o documento para a SMED autorizar. Doze escolas e 115 casos foram encaminhados para a Secretaria. Os motivos foram muitos, mas o que despontou foi a questão do trabalho, conforme verificamos no gráfico abaixo:

¹⁵⁴ Rememoração da pesquisadora enquanto coordenadora dos trabalhos do evento.

¹⁵⁵ Conforme atas de reuniões de supervisores e diário de campo da pesquisadora.

Gráfico 6: Motivos para Ingressar na EJA (alunos com 15 anos)



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

A maioria das solicitações de matrículas foram feitas pelos pais dos jovens, que alegavam a necessidade de os filhos ajudarem nas despesas da casa e que eles não tinham mais interesse em ir para a escola do diurno em função das reprovações. Ainda, o fato de eles (os pais) não estarem em casa, o que fazia com que não conseguissem controlar a ida dos jovens para escola. Alguns pais até se propuseram em estudar junto com os filhos para garantir a permanência dos mesmos na escola. Quanto aos 63,5% que solicitaram matrícula para trabalhar, o referido trabalho dar-se-ia na informalidade¹⁵⁶.

Constata-se que os jovens apresentam problemas relacionados com as questões familiares: cuidar dos irmãos, de pessoas doentes e dos próprios filhos - questões também vinculadas à reprovação, com a disfunção idade-série. A escola – professores e equipes

¹⁵⁶ Diário de campo da pesquisadora.

diretivas – apresenta, por sua vez, dificuldades de compreender e conviver com os jovens que não seguem o ritmo que a escola projetou.

Fuhrmann (2004), na sua dissertação de mestrado, intitulada *A participação no processo de municipalização da educação em São Leopoldo: do real ao possível e viável*¹⁵⁷, ajuda-nos a entender que uma das possíveis explicações para a rejeição dos jovens na escola pode ser compreendida pela história de ampliação do Ensino Fundamental em São Leopoldo. A rede municipal, a partir de 2001, ampliou, para algumas escolas, o atendimento, que era só até 5ª série, para Ensino Fundamental completo¹⁵⁸. Para atender as novas turmas, a prefeitura realizou concurso público, no ano de 2000, pois os professores que formavam o quadro eram concursados para trabalhar por “currículo” – geralmente, um professor por turma¹⁵⁹.

A criação do Ensino Fundamental completo gerou muitas contestações, pois com esse movimento inseriram-se nas escolas municipais novos alunos, oriundos de escolas Estaduais, principalmente adolescentes. E professores formados em cursos de licenciatura, concursados por área de conhecimento, também se somaram ao grupo escolar. Assim, foram-se gerando problemas identitários e dificuldades, por parte de quem já estava na escola, de compreender e aceitar as referidas mudanças. Segundo Fuhrmann (2004), nem as escolas nem a mantenedora estavam preparadas para essa ampliação, pois a Secretaria de Educação, ao falar sobre isso, dizia que tinha que ter cuidado – não queria que o município se tornasse como o Estado, grande e bagunçado. Outra preocupação era com os salários, pois teria que dividir o mesmo “bolo” – quanto maior a rede, menor o salário.

¹⁵⁷ FUHRMANN, Lucrecia Raquel. *A participação no processo de municipalização da educação em São Leopoldo: do real ao possível e viável*. Dissertação de Mestrado. 2004. Universidade Federal do Rio Grande do SUL – UFRGS - Porto Alegre/RS.

¹⁵⁸ Cinco escolas municipais (EMEF Dilza Flores, Olímpio Vianna Albrecht, Castro Alves, João Goulart e Otília Rieth) começaram gradativamente a introduzir o restante das séries finais. No ano seguinte, outras três escolas (EMEFs Hohendorf, Zaira Hauschildl e Salgado Filho) também se inseriram nesse processo. Sendo assim, somente em 2003 escolas municipais de São Leopoldo passaram a ter o ensino fundamental completo. Nesse mesmo ano, outra escola (EMEF Paulo Couto) implantou de forma gradativa as séries finais.

¹⁵⁹ Uma prática da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, até 2004, era que professores concursados para currículo e que tivessem formação acadêmica concluída ou em curso assumissem os componentes curriculares das séries finais. Mesmo com o concurso por área de conhecimento, permanecia, mesmo assim, a situação de professores que tinham feito concurso para o currículo atuando por área de conhecimento. Em 2005, houve uma mudança na forma de compreender o preenchimento das vagas por área de conhecimento, e, com isso, todos os profissionais deveriam atuar na sua área de concurso. Nesse contexto, houve um aumento considerável de novos professores licenciados para atuar na rede municipal.

(FUHRMANN. 2004, p. 76-80, 96-99). A ampliação da EJA para atender o segundo segmento do Ensino Fundamental teve início em 2001, em 4 escolas da cidade¹⁶⁰.

Além dessas questões, temos também um dos grandes embates políticos, que se deu em 2002, com a anulação das eleições de diretores, às vésperas das mesmas, e indicação/imposição por parte da Administração municipal das equipes diretivas, conforme pode ser visto em Schoffen (2006, p. 101 e 102)¹⁶¹. Somente em 2005, o Prefeito Ary Vanazzi restabeleceu a eleição de diretores para as escolas municipais.

Esse contexto deve ser considerado para entender as práticas educativas que envolvem a aceitação dos jovens no espaço escolar de São Leopoldo.

Esse debate remete-nos a considerar que para essa população está sendo reservado um *não lugar* – muito tarde, muito grande para estar na escola sequencial de Ensino Fundamental, ou muito cedo, muito jovem para estar na EJA. Ou ainda podemos traduzir de outra maneira: a idade é inadequada para estar na escola com crianças, e é inadequada, também, para estar com os adultos.

Por um lado, os debates e as mudanças na legislação têm desafiado os gestores das escolas de ensino fundamental e os poderes públicos a pensar alternativas que não sejam só a EJA para atender os estudantes jovens, pois não se pode ver a educação de jovens e adultos como o lugar para onde se "empurra" os "alunos-problema" que a escola não quer atender. Um dos grandes impasses é que a presença dos jovens na EJA, principalmente aqueles que não trabalham, em alguns casos, tem ocasionado o abandono dos adultos e idosos das turmas existentes, ou, ainda, um afastamento da própria escola, com o entendimento de que se a escola vai atender os jovens não pode atender, ao mesmo tempo, os adultos e ou idosos.

De outro lado, o debate tem ajudado na compreensão de que os cursos e a oferta da EJA vêm-se configurando como o *locus* legítimo do atendimento para elevação da escolaridade, e com um forte apelo para que essa escolarização esteja integrada com a qualificação profissional. O cerne da questão não pode ser só na definição de quem é o responsável pelo atendimento, como tem sido apontado em alguns debates, mas precisa ir

¹⁶⁰ Somente a partir de 2005 há uma ampliação de 4 para 6 escolas, e de 2006 em diante, o número passa a ser entre 14 e 15 escolas, conforme já mencionado; dessas, duas escolas possuem EJA diurno.

¹⁶¹ SCHOFFEN, Leocádia Inês. *Historicizando a (des)construção da gestão democrática em São Leopoldo: um olhar sobre o papel do CEPROL – Sindicato, do executivo municipal e das direções de escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, (2006).

além disso, analisando por que esses sujeitos estão num *não lugar* e que proposta pode ajudar a alterar os rumos da exclusão dos jovens da escola.

Se analisarmos os dados nacionais (PNAD/2006)¹⁶², encontramos que 31.8% da população de 15 a 17 anos não frequentavam a escola em 2006. Esse dado chama-nos a atenção, uma vez que esse público deveria estar protegido pela legislação, que deveria garantir, no mínimo, a Educação Básica. Caso a EJA não possibilitasse o acesso dessa faixa etária, possivelmente esse número seria bem maior.

Analisando pelo viés da escola, percebe-se que, em algumas unidades escolares, a juvenilização faz-se mais presente, como é o caso da escola “Hohendorff”. Nessa escola, os estudantes de 15 a 17 anos somam 36%, caracterizando uma das maiores faixas etárias. Mais detalhes podem ser verificados na análise por escola.

As tabelas a seguir relacionam as idades com a categoria gênero (sexo: masculino e feminino). Podemos constatar que o sexo masculino concentra-se na faixa etária mais jovem (considerando as idades até 29 anos). O sexo feminino tem uma significativa representação na faixa etária mais jovem, mas também se salienta na faixa etária adulta.

Tabela 6: Faixa Etária versus Gênero

| | Não resposta | | feminino | | masculino | | Total | |
|--------------|--------------|--------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Não resposta | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 2 | 1,0% | 2 | 0,4% |
| Menos de 18 | 0 | 0,0% | 40 | 14,8% | 67 | 33,3% | 107 | 22,5% |
| De 18 a 29 | 0 | 0,0% | 69 | 25,5% | 80 | 39,8% | 149 | 31,4% |
| De 30 a 39 | 0 | 0,0% | 84 | 31,0% | 32 | 15,9% | 116 | 24,4% |
| De 40 a 49 | 1 | 33,3% | 44 | 16,2% | 10 | 5,0% | 55 | 11,6% |
| 50 e mais | 2 | 66,7% | 34 | 12,5% | 10 | 5,0% | 46 | 9,7% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

¹⁶² Disponível em: www.ibge.gov.br/graficos_dinamicos/pnad2006_suplementos/default.php?id=3. Acesso em 10/08/2010.

No cruzamento entre idade e escola, conforme tabela a seguir, percebe-se a menor concentração da faixa etária mais jovem nas escolas “Maria Edila” e “Jorge G. Sperb”. Um dos motivos dessa característica está vinculado à tipologia das etapas, pois em ambas as escolas a vinculação está mais para as etapas iniciais que finais. Percebe-se que a tendência está para os mais velhos para as etapas iniciais e os mais jovens para as etapas finais.

Tabela 7: Faixa Etária versus Escolas Municipais de São Leopoldo-RS

| Grupo n° 69 | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|-------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Idade * Escola | | | | | | | | | | | | | | |
| | Menos de 20 | | De 20 a 29 | | De 30 a 39 | | De 40 a 49 | | De 50 a 59 | | 60 e mais | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Álvaro Luís Nunes | 8 | 5,3% | 15 | 14,4% | 10 | 8,6% | 2 | 3,6% | 5 | 14,7% | 4 | 33,3% | 44 | 9,3% |
| Castro Alves | 37 | 24,3% | 30 | 28,8% | 22 | 19,0% | 13 | 23,6% | 9 | 26,5% | 3 | 25,0% | 114 | 24,1% |
| João Carlos V. Hohendorff | 56 | 36,8% | 19 | 18,3% | 17 | 14,7% | 9 | 16,4% | 7 | 20,6% | 2 | 16,7% | 110 | 23,3% |
| Jorge Germano Sperb | 11 | 7,2% | 9 | 8,7% | 21 | 18,1% | 14 | 25,5% | 3 | 8,8% | 1 | 8,3% | 59 | 12,5% |
| Maria Edila | 7 | 4,6% | 6 | 5,8% | 15 | 12,9% | 10 | 18,2% | 3 | 8,8% | 1 | 8,3% | 42 | 8,9% |
| Paulo Couto | 33 | 21,7% | 25 | 24,0% | 31 | 26,7% | 7 | 12,7% | 7 | 20,6% | 1 | 8,3% | 104 | 22,0% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Nota: A primeira linha da tabela (exemplo: grupo n° 69) representa o agrupamento das questões, realizada pelo software para realizar a análise, não tendo relação com o título. A segunda linha indica resumidamente a pergunta realizada.

Fazendo-se cruzamento das idades com as etapas, conforme a tabela a seguir, constata-se que o público que frequenta mais as etapas finais são os jovens, considerando-se as idades até 29 anos.

Tabela 8: Faixa Etária versus Etapa Frequentada

| Grupo n°70 | | | | | | | | | |
|---------------|--------------|-------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-------|--|
| Idade * Etapa | | | | | | | | | |
| | Não resposta | Menos de 20 | De 20 a 29 | De 30 a 39 | De 40 a 49 | De 50 a 59 | 60 e mais | Total | |
| I | 0,0% | 1,3% | 4,8% | 9,5% | 25,5% | 38,2% | 33,3% | 10,3% | |
| II | 50,0% | 4,6% | 10,6% | 24,1% | 27,3% | 38,2% | 16,7% | 16,2% | |
| III | 0,0% | 30,9% | 35,6% | 46,6% | 32,7% | 14,7% | 41,7% | 34,9% | |
| IV | 50,0% | 35,5% | 26,0% | 17,2% | 5,5% | 5,9% | 8,3% | 22,7% | |
| V | 0,0% | 27,6% | 23,1% | 2,6% | 9,1% | 2,9% | 0,0% | 15,8% | |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Em relação ao recorte de gênero, com relação às etapas frequentadas, observa-se que a presença do sexo masculino dá-se mais nas etapas finais do que nas iniciais, conforme tabela:

Tabela 9: Gênero versus Etapa Frequentada

| Grupo n° 3 | | | | | | | |
|--------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|--|
| Sexo * Etapa | | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. | |
| I | 37 | 13,7% | 11 | 5,5% | 48 | 10,2% | |
| II | 52 | 19,2% | 24 | 11,9% | 76 | 16,1% | |
| III | 90 | 33,2% | 75 | 37,3% | 165 | 35,0% | |
| IV | 50 | 18,5% | 58 | 28,9% | 108 | 22,9% | |
| V | 42 | 15,5% | 33 | 16,4% | 75 | 15,9% | |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

No geral, as mulheres representam 57%, enquanto os homens representam 42,3%.

Gráfico 7: Gênero Masculino e Feminino dos Estudantes da EJA de São Leopoldo-RS



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Nota: Neste tipo de gráfico, a primeira linha (exemplo: 4. sexo) representa resumidamente a pergunta realizada.

Comparando os dados por escola, nas escolas “Álvaro” e “Germano”, por exemplo, a presença das mulheres, em relação aos homens, é maior. Em todas as escolas, a presença maior foi para o sexo feminino. Somente na escola “Hohendorff” a relação quantitativa entre mulheres e homens é muito próxima.

Tabela 10: Comparativo das Unidades Escolares versus Gênero

| Grupo nº2 | | | | | | |
|---------------------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Escola | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Álvaro Luís Nunes | 29 | 10,7% | 14 | 7,0% | 43 | 9,1% |
| Castro Alves | 62 | 22,9% | 52 | 25,9% | 114 | 24,2% |
| João carlos V. Hohendorff | 57 | 21,0% | 54 | 26,9% | 111 | 23,5% |
| Jorge Germano Sperb | 39 | 14,4% | 19 | 9,5% | 58 | 12,3% |
| Maria Edila | 25 | 9,2% | 17 | 8,5% | 42 | 8,9% |
| Paulo Couto | 59 | 21,8% | 45 | 22,4% | 104 | 22,0% |

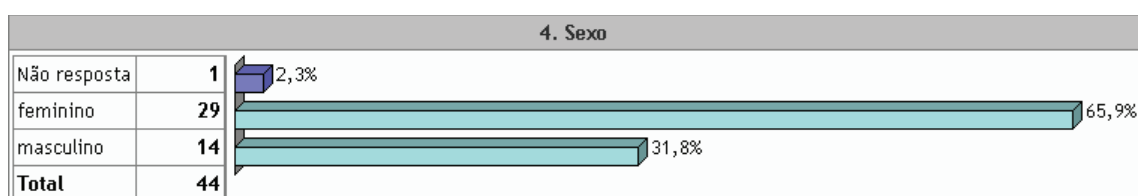
Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

4.2 Na perspectiva da escola

4.2.1 Escola Álvaro:

Dos 44 alunos da escola que responderam à pesquisa, houve uma diferença significativa entre homens e mulheres, sendo 65,9% mulheres e 31,8% homens, conforme gráfico:

Gráfico 8: Estudantes da EMEF Álvaro Luis Nunes, por Gênero



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Somente 11,4% representaram a faixa etária de 15 a 17 anos, somando ambos os sexos, sendo que nessa faixa etária a presença maior é do sexo masculino. A maior representação ficou na faixa etária de 18 até 29 anos, e com uma significativa representação masculina. Acima dessa idade, a presença maior é das mulheres, conforme tabela:

Tabela 11: Estudantes da EMEF Álvaro Luis Nunes, por Gênero versus Idade

| Grupo nº1 | | | | | | | | |
|--------------|--------------|--------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Idade | | | | | | | | |
| | Não resposta | | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Menos de 18 | 0 | 0,0% | 1 | 3,4% | 4 | 28,6% | 5 | 11,4% |
| De 18 a 29 | 0 | 0,0% | 11 | 37,9% | 7 | 50,0% | 18 | 40,9% |
| De 30 a 39 | 0 | 0,0% | 9 | 31,0% | 1 | 7,1% | 10 | 22,7% |
| De 40 a 49 | 0 | 0,0% | 1 | 3,4% | 1 | 7,1% | 2 | 4,5% |
| 50 e mais | 1 | 100,0% | 7 | 24,1% | 1 | 7,1% | 9 | 20,5% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Em relação às etapas frequentadas na Escola “Álvaro”, observa-se a ausência da representação do sexo masculino nas etapas iniciais.

Tabela 12: Estudantes da EMEF Álvaro Luis Nunes, por Gênero versus Etapa

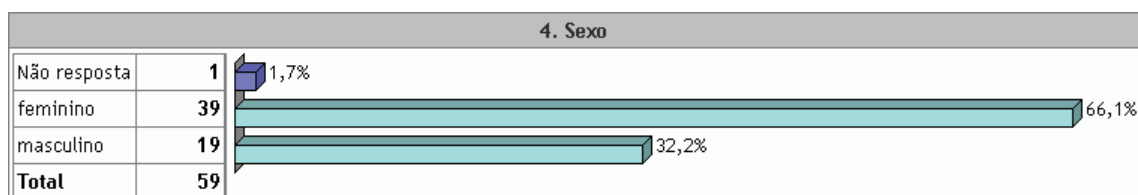
| Grupo nº 3 | | | | | | |
|--------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Etapa | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| I | 5 | 17,2% | 0 | 0,0% | 5 | 11,6% |
| II | 7 | 24,1% | 0 | 0,0% | 7 | 16,3% |
| III | 17 | 58,6% | 14 | 100,0% | 31 | 72,1% |
| IV | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| V | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

4.2.2 Escola Jorge Germano

Na escola “Germano”, dos 59 respondentes, registra-se, também, a presença maior de mulheres, sendo 66% mulheres e 32% homens.

Gráfico 9: Estudantes da EMEF Jorge Germano Sperb, por Gênero



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

As idades de 15 a 17 anos foram representadas por 15,5%, somando ambos os sexos, sendo que nessa faixa etária a presença do sexo masculino é bem representativa. A faixa etária de 18 até 35 anos ficou com uma representação de 39,7%. Acima dos 36 anos, a presença massiva é das mulheres.

Tabela 13: Estudantes da EMEF Jorge Germano Sperb, por Gênero versus Idade

| Grupo n° 4 | | | | | | |
|--------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Idade | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Menos de 18 | 2 | 5,1% | 7 | 36,8% | 9 | 15,5% |
| De 18 a 26 | 2 | 5,1% | 6 | 31,6% | 8 | 13,8% |
| De 27 a 35 | 10 | 25,6% | 5 | 26,3% | 15 | 25,9% |
| De 36 a 44 | 18 | 46,2% | 0 | 0,0% | 18 | 31,0% |
| De 45 a 53 | 5 | 12,8% | 1 | 5,3% | 6 | 10,3% |
| 54 e mais | 2 | 5,1% | 0 | 0,0% | 2 | 3,4% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Maior número das mulheres dá-se nas etapas iniciais, e dos homens nas finais. As etapas finais são mais frequentadas pela faixa etária mais jovem. Essa característica aparece também em outras escolas.

Tabela 14: Estudantes da EMEF Jorge Germano Sperb, por Gênero versus Etapa

| Grupo n° 3 | | | | | | |
|--------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Etapa | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| I | 16 | 41,0% | 5 | 26,3% | 21 | 36,2% |
| II | 6 | 15,4% | 3 | 15,8% | 9 | 15,5% |
| III | 11 | 28,2% | 4 | 21,1% | 15 | 25,9% |
| IV | 6 | 15,4% | 7 | 36,8% | 13 | 22,4% |
| V | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Tabela 15: Estudantes da EMEF Jorge Germano Sperb, por Idade versus Etapa

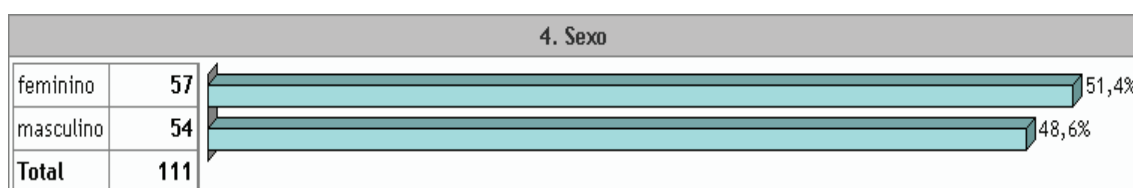
| Grupo nº70 | | | | | | | |
|---------------|-------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-------|
| Idade * Etapa | | | | | | | |
| | Menos de 18 | De 18 a 26 | De 27 a 35 | De 36 a 44 | De 45 a 53 | 54 e mais | Total |
| I | 11,1% | 37,5% | 20,0% | 44,4% | 57,1% | 100,0% | 35,6% |
| II | 11,1% | 12,5% | 26,7% | 11,1% | 14,3% | 0,0% | 15,3% |
| III | 11,1% | 37,5% | 33,3% | 33,3% | 14,3% | 0,0% | 27,1% |
| IV | 66,7% | 12,5% | 20,0% | 11,1% | 14,3% | 0,0% | 22,0% |
| V | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

4.2.3 João Carlos V. Hohendorff:

Constata-se, aqui, uma aproximação entre a quantidade de pessoas do sexo masculino e do sexo feminino:

Gráfico 10: Estudantes da EMEF João Carlos V. Hohendorff, por Gênero



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Há uma presença massiva da faixa etária de 15 até 17 anos: 36%. Nessa escola, é marcante a presença do sexo masculino na faixa etária mais jovem, conforme tabela “Grupo nº 1”, e frequentando as etapas finais do Ensino Fundamental.

Tabela 16: Estudantes da EMEF João Carlos V. Hohendorff, por Gênero versus Idade

| Grupo nº1 | | | | | | |
|--------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Idade | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Não resposta | 0 | 0,0% | 1 | 1,9% | 1 | 0,9% |
| Menos de 18 | 15 | 26,3% | 25 | 46,3% | 40 | 36,0% |
| De 18 a 29 | 16 | 28,1% | 19 | 35,2% | 35 | 31,5% |
| De 30 a 39 | 11 | 19,3% | 6 | 11,1% | 17 | 15,3% |
| De 40 a 49 | 9 | 15,8% | 0 | 0,0% | 9 | 8,1% |
| 50 e mais | 6 | 10,5% | 3 | 5,6% | 9 | 8,1% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Tabela 17: Estudantes da EMEF João Carlos V. Hohendorff, por Gênero versus Etapa

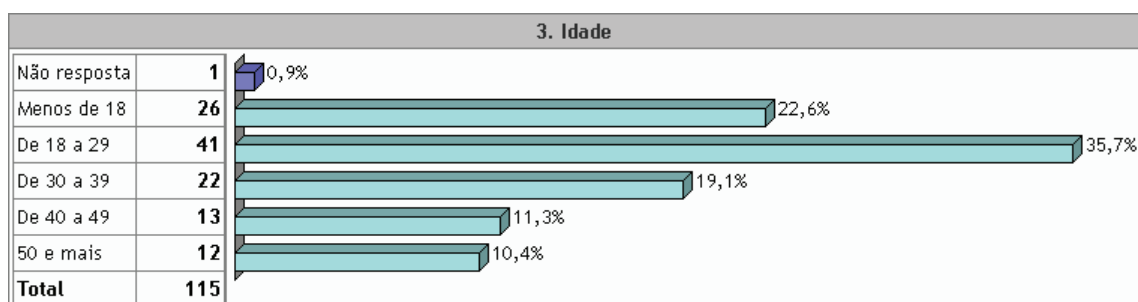
| Grupo nº 3 | | | | | | |
|--------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Etapa | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| I | 6 | 10,5% | 2 | 3,7% | 8 | 7,2% |
| II | 3 | 5,3% | 3 | 5,6% | 6 | 5,4% |
| III | 11 | 19,3% | 14 | 25,9% | 25 | 22,5% |
| IV | 16 | 28,1% | 18 | 33,3% | 34 | 30,6% |
| V | 21 | 36,8% | 17 | 31,5% | 38 | 34,2% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

4.2.4 Escola Castro Alves:

No geral, a escola “Castro” esteve representada em 53,9% pelo sexo feminino e 45,2 pelo masculino. Repete-se aqui, na perspectiva de gênero, conforme verificado nas demais escolas, a forte presença das mulheres, mas os homens estão significativamente representados. Em relação à idade, os estudantes possuem de 15 a 60 anos ou mais e estão distribuídos desde a etapa I até a etapa final (etapa V), conforme gráficos nº 3 e 70. A representação da faixa etária de 15 a 17 anos ficou em torno de 22,6%, somando ambos os sexos, mas a presença maior é do sexo masculino. No estrato sexo e idade, conforme gráfico abaixo, verificamos que a presença masculina é maior até os 30 anos de idade.

Gráfico 11: Estudantes da EMEF Castro Alves, por Faixa Etária



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Tabela 18: Estudantes da EMEF Castro Alves, por Gênero versus Faixa Etária

| Grupo nº1 | | | | | | | | |
|--------------|--------------|--------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Idade | | | | | | | | |
| | Não resposta | | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Não resposta | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 1,9% | 1 | 0,9% |
| Menos de 18 | 0 | 0,0% | 11 | 17,7% | 15 | 28,8% | 26 | 22,6% |
| De 18 a 29 | 0 | 0,0% | 17 | 27,4% | 24 | 46,2% | 41 | 35,7% |
| De 30 a 39 | 0 | 0,0% | 15 | 24,2% | 7 | 13,5% | 22 | 19,1% |
| De 40 a 49 | 0 | 0,0% | 10 | 16,1% | 3 | 5,8% | 13 | 11,3% |
| 50 e mais | 1 | 100,0% | 9 | 14,5% | 2 | 3,8% | 12 | 10,4% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Tabela 19: Estudantes da EMEF Castro Alves, por Gênero versus Etapa

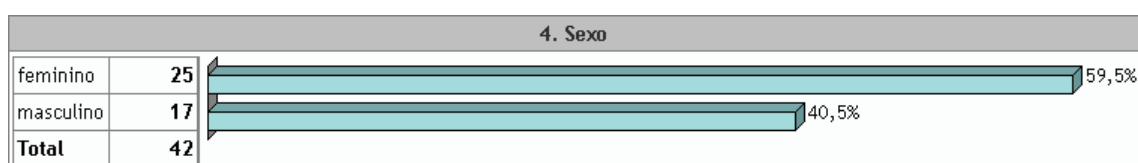
| Grupo nº 3 | | | | | | |
|--------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Etapa | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| I | 7 | 11,3% | 3 | 5,8% | 10 | 8,8% |
| II | 19 | 30,6% | 9 | 17,3% | 28 | 24,6% |
| III | 12 | 19,4% | 13 | 25,0% | 25 | 21,9% |
| IV | 13 | 21,0% | 16 | 30,8% | 29 | 25,4% |
| V | 11 | 17,7% | 11 | 21,2% | 22 | 19,3% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

4.2.5 Escola Maria Edila:

A Escola “Maria Edila” ficou representada por 59,5% do sexo feminino e 40,5% do sexo masculino. Ela se diferencia das demais por oferecer apenas até a etapa III. Nesse fator, encontra-se uma possível explicação para haver apenas 4 alunos com idade entre 15 e 17 anos, já que essa característica tem-se mantido nas etapas finais e pessoas com idades maiores nas etapas iniciais.

Gráfico 12: Estudantes da EMEF Maria Edila, por Gênero



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Tabela 20: Estudantes da EMEF Maria Edila, por Gênero versus Faixa Etária

| Grupo nº1 | | | | | | |
|--------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Idade | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Menos de 18 | 1 | 4,0% | 3 | 17,6% | 4 | 9,5% |
| De 18 a 29 | 4 | 16,0% | 5 | 29,4% | 9 | 21,4% |
| De 30 a 39 | 12 | 48,0% | 3 | 17,6% | 15 | 35,7% |
| De 40 a 49 | 7 | 28,0% | 3 | 17,6% | 10 | 23,8% |
| 50 e mais | 1 | 4,0% | 3 | 17,6% | 4 | 9,5% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Tabela 21: Estudantes da EMEF Maria Edila, por Gênero versus Etapa

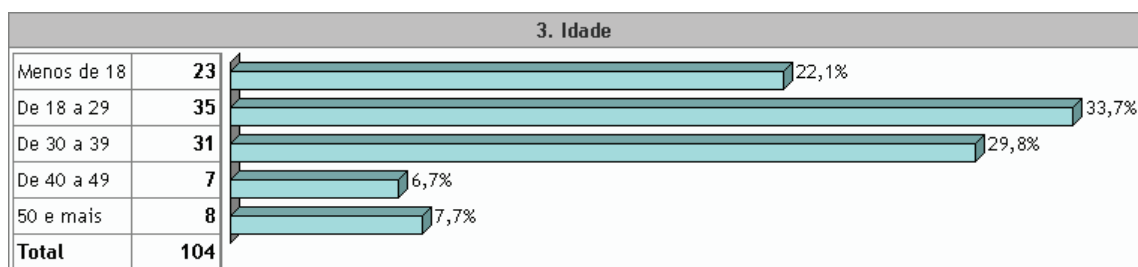
| Grupo nº 3 | | | | | | |
|--------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Etapa | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| I | 3 | 12,0% | 1 | 5,9% | 4 | 9,5% |
| II | 11 | 44,0% | 4 | 23,5% | 15 | 35,7% |
| III | 11 | 44,0% | 12 | 70,6% | 23 | 54,8% |
| IV | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| V | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

4.2.6 Escola Paulo Couto:

Na escola “Paulo Couto”, fazendo o recorte apenas das idades, observa-se que 22% representam a faixa etária de 15 a 17 anos. As faixas etárias de 18 a 29 e 30 a 39 ficaram com um percentual maior, conforme gráfico abaixo:

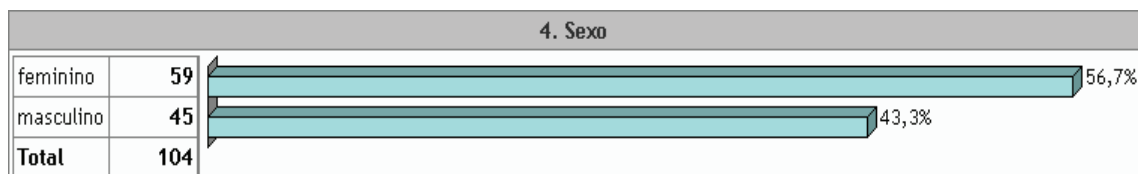
Gráfico 13: Estudantes da EMEF Paulo Couto, por Faixa Etária



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Constata-se também a presença do maior número das mulheres - 56,7% - e o sexo masculino com 43,3%. Como nas outras escolas, os homens somam a maioria na faixa etária mais jovem e a minoria na faixa etária mais velha, e as mulheres têm uma representação significativa em todas as faixas etárias e etapas.

Gráfico 14: Estudantes da EMEF Paulo Couto, por Gênero



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

No cruzamento gênero e idade, observa-se que os homens somam a maioria de 15 a 29 anos e a minoria nas outras faixas etárias, conforme se verifica na tabela:

Tabela 22: Estudantes da EMEF Paulo Couto, por Gênero versus Faixa Etária

| Grupo nº1 | | | | | | |
|--------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Idade | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Menos de 18 | 10 | 16,9% | 13 | 28,9% | 23 | 22,1% |
| De 18 a 29 | 16 | 27,1% | 19 | 42,2% | 35 | 33,7% |
| De 30 a 39 | 21 | 35,6% | 10 | 22,2% | 31 | 29,8% |
| De 40 a 49 | 5 | 8,5% | 2 | 4,4% | 7 | 6,7% |
| 50 e mais | 7 | 11,9% | 1 | 2,2% | 8 | 7,7% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Observa-se na tabela a seguir que os alunos de 15 anos estão representados somente nas etapas III e IV. Fazendo-se outros recortes de idades, como, por exemplo, de 16 a 23 anos, observa-se que esses alunos estão somente nas etapas finais (etapas III, IV e V). Neste estrato por idades da escola “Paulo Couto”, ficam visíveis as diferenças geracionais pelas quais a EJA vem-se constituindo.

Tabela 23: Estudantes da EMEF Paulo Couto, por Faixa Etária versus Etapa

| Grupo nº70 | | | | | | | |
|---------------|-------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-------|
| Idade * Etapa | | | | | | | |
| | Menos de 16 | De 16 a 23 | De 24 a 31 | De 32 a 39 | De 40 a 47 | 48 e mais | Total |
| I | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% |
| II | 0,0% | 0,0% | 5,3% | 14,8% | 16,7% | 55,6% | 10,6% |
| III | 66,7% | 29,7% | 47,4% | 51,9% | 66,7% | 44,4% | 44,2% |
| IV | 33,3% | 45,9% | 21,1% | 29,6% | 16,7% | 0,0% | 30,8% |
| V | 0,0% | 24,3% | 26,3% | 3,7% | 0,0% | 0,0% | 14,4% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

As mulheres são a maioria na etapa III, e os homens são mais representativos na etapa IV.

Tabela 24: Estudantes da EMEF Paulo Couto, por Gênero versus Etapa

| Grupo n° 3 | | | | | | |
|--------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Etapa | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| I | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| II | 6 | 10,2% | 5 | 11,1% | 11 | 10,6% |
| III | 28 | 47,5% | 18 | 40,0% | 46 | 44,2% |
| IV | 15 | 25,4% | 17 | 37,8% | 32 | 30,8% |
| V | 10 | 16,9% | 5 | 11,1% | 15 | 14,4% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Comparando os dados da realidade local – frequência nas etapas, verificamos aproximações com os dados nacionais. Nesse sentido, destacamos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007: Aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional¹⁶³, que do total de 2,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam um curso de EJA, a maioria estava cursando o segundo segmento do ensino fundamental - o que correspondia 40,0% (1,1 milhão); o ensino médio recebia 36,1% (1 milhão) dos estudantes, e o primeiro segmento do ensino fundamental 23,9% (699 mil)¹⁶⁴. A matrícula no segundo segmento do Ensino Fundamental tem uma demanda potencial maior em relação ao primeiro segmento em termos nacionais, como também em São Leopoldo, nos últimos anos.

Podemos verificar na tabela abaixo, conforme dados do Censo Escolar 2007 e 2009; PNAD 2006 e 2008; Programa Brasil Alfabetizado -PBA 2006 e 2008, que as taxas de atendimento, comparando os anos de 2006-2007 e 2008-2009, variaram muito pouco. No Ensino Fundamental, permaneceu a mesma (7.5%), e a taxa de alfabetização baixou de

¹⁶³ “Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional”, suplemento Pnad 2007 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), realizado pelo IBGE, em convênio com o Ministério da Educação. Disponível no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE (www.ibge.gov.br). Acesso em junho de 2010.

¹⁶⁴ A Região Nordeste foi a que apresentou o maior percentual de frequência no primeiro segmento do ensino fundamental (37,6%). O Norte registrou o maior no segundo segmento (43,7%), e as Regiões Sul (46,3%) e Centro-Oeste (46,1%) tiveram as maiores proporções no ensino médio.

11.6% para 9.7%. No caso do Ensino Médio, o atendimento subiu de 7.4% para 7.9%, apresentando, portanto, variação positiva. A demanda potencial aumentou em todos os níveis.

Tabela 25: Variação entre Oferta e Demanda para Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA

| Modalidade e Nível de Ensino | Oferta e Demanda | PNAD 2008, PBA 2008 e Censo Escolar 2009 | PNAD 2006, PBA 2006 e Censo Escolar 2007 | Variação de 2006/2007 para 2008/2009 |
|------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------------|
| Alfabetização | Oferta atual | 1.382.740 | 1.665.748 | -17,0% |
| | Demanda Potencial | 14.247.495 | 14.391.064 | -1,0% |
| | Tx de atendimento (%) | 9,7% | 11,6% | -1,9p.p. |
| EJA Ensino Fundamental | Oferta atual | 3.467.050 | 3.670.819 | -5,6% |
| | Demanda Potencial | 45.987.584 | 49.094.894 | -6,3% |
| | Tx de atendimento (%) | 7,5% | 7,5% | +0,1p.p. |
| EJA Ensino Médio | Oferta atual | 1.566.808 | 1.620.559 | -3,3% |
| | Demanda Potencial | 19.916.523 | 21.962.892 | -9,3% |
| | Tx de atendimento (%) | 7,9% | 7,4% | +0,5p.p. |

Extraído de: Censo Escolar 2007 e 2009; PNAD 2006 e 2008; PBA 2006 e 2008

Os dados divulgados pelo Ministério da Educação apontam diminuição de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental (EJA), sendo que muitas pessoas são egressas do Programa Brasil Alfabetizado. A tendência deveria ser inversa.

Segundo Jorge Teles (2009), Diretor de Políticas de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), em matéria produzida pela Ação Educativa, um dos elementos responsáveis pela redução nas matrículas seria a transição da metodologia de realização do Censo, que passou a realizar o cadastro nominal para corrigir principalmente a duplicidade de matrículas¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Não aparece na fala do diretor e nem nos dados consultados uma possível vinculação da redução no número dos alunos da EJA com a ampliação e desenvolvimento do PROJOVEM, que corresponde a uma parte da faixa etária da EJA. Essa possibilidade sugere a necessidade de estudos que façam o cruzamento do público atendido pelo Projovem e da EJA.

O desafio permanece, pois há alta demanda por EJA – 55 milhões de pessoas segundo a PNAD 2007 – para além da correção de fluxo. A taxa de cobertura da demanda até o primeiro ciclo do ensino fundamental é de 9%, de 40 milhões de pessoas, com média de faixa etária entre 40 e 50 anos. Há ainda um caminho longo até atender a demanda e passar para a compreensão da EJA como aprendizagem ao longo da vida, e não compensação de escolaridade, declarou Teles à Ação Educativa (2009).

Segundo o MEC, outra justificativa seria os programas de elevação de escolaridade, a exemplo do PROJOVEM, que estimula com maior rapidez os jovens. O desafio é atrair as pessoas mais idosas, e, para isso, é necessário um processo muito forte de sensibilização, diz Teles (Fonte: Ação Educativa, 2009).¹⁶⁶

Para além da justificativa que o MEC traz para a diminuição de alunos, no Estado do Rio Grande do Sul, principalmente no ano de 2008, o governo do Estado adotou medidas contrárias à ampliação e garantia do acesso ao ensino para Jovens e Adultos. Através da “enturmação” – junção de turmas, fechou escolas e reduziu significativamente a quantidade de turmas. Portanto, os números sinalizam para essa realidade, mesmo que os municípios tenham ampliado sua oferta. O tema causou polêmica, foi pauta da Câmara de Vereadores (exemplo de Porto Alegre¹⁶⁷) e dos meios de comunicação, mas o governo do Estado manteve sua proposta de enturmação. Com isso, alguns municípios tiveram que assumir a demanda oriunda das escolas estaduais, como foi o caso de São Leopoldo. Confira, por Estado e por nível, as diferenças na matrícula.

¹⁶⁶ Informação em Rede. Ação Educativa. Boletim mensal, março de 2009, edição 107.

¹⁶⁷ Conforme Blog da vereadora de POA, Sofia Cavedon. Medidas adotadas pelo governo do Estado em relação às escolas da rede estadual de ensino foram tema de discussão da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Juventude (Cece) da Câmara Municipal de Porto Alegre. Dentre os assuntos, estava a questão da **enturmação**, que, segundo a SEC, visa a re-adequar os alunos em sala de aula através da fusão de turmas. (13/3/2008). <http://sofiasubsidios.blogspot.com/2008/03/cece-avalia-enturmao-nas-escolas.html>. Acesso em 06 de setembro de 2010.

Tabela 26: Comparação de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2007 e 2008

| Unidade da Federação | Ensino Fundamental | | | | Ensino Médio | | | |
|----------------------|--------------------|------------------|---------------------------------|-------------|------------------|------------------|---------------------------------|-------------|
| | Matrículas | | Diferença e Variação Percentual | | Matrículas | | Diferença e Variação Percentual | |
| | 2007 | 2008 | N | % | 2007 | 2008 | N | % |
| Brasil | 3.367.032 | 3.295.240 | -71.792 | -2,1 | 1.618.306 | 1.650.184 | 31.878 | 2,0 |
| Sul | 293.457 | 277.684 | -15.773 | -5,4 | 225.708 | 213.174 | -12.534 | -5,6 |
| Paraná | 113.012 | 107.993 | -5.019 | -4,4 | 84.140 | 77.205 | -6.935 | -8,2 |
| Santa Catarina | 67.147 | 62.097 | -5.050 | -7,5 | 67.977 | 65.156 | -2.821 | -4,1 |
| R. G. do Sul | 113.298 | 107.594 | -5.704 | -5,0 | 73.591 | 70.813 | -2.778 | -3,8 |

Extraído de: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1. Não inclui matrículas em turmas de atividade complementar. 2. O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 3. Inclui matrículas na EJA presencial, semipresencial e integrada à educação profissional de Nível Fundamental e de Nível Médio.

A tendência de queda continuou, comparando o censo de 2008 com o de 2009. Vejamos as tabelas abaixo:

Tabela 27: Variação das Matrículas da Educação Básica EJA anos 2008/2009, Dados Nacionais e Regionais

| | 2008 | 2009 | Diferença Absoluta | Variação |
|---------------------|----------------|----------------|--------------------|-------------|
| Brasil | 4.945.424 | 4.661.332 | -284.092 | -5,7 |
| Sul | 490.858 | 436.667 | -54.191 | -11,0 |
| Paraná | 185.198 | 161.771 | -23.427 | -12,6 |
| Santa Catarina | 127.253 | 113.526 | -13.727 | -10,8 |
| R. G. do Sul | 178.407 | 161.370 | -17.037 | -9,5 |

Extraído de: Censo da Educação Básica 2009. Educacenso: MEC/Inep/Deed - Diretoria de Estatísticas Educacionais, Coordenação Geral de Controle da Qualidade e de Tratamento da Informação.

Tabela 28: Comparação de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos - **Ensino Fundamental** (Urbano) por Localização, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2008 e 2009

| | 2008 | 2009 | D |
|---------------------|----------------|---------------|-------------|
| Brasil | 2.785.155 | 2.588.777 | -7,1 |
| Sul | 272.447 | 242.821 | -10,9 |
| Paraná | 107.557 | 91.498 | -14,9 |
| Santa Catarina | 60.573 | 54.950 | -9,3 |
| R. G. do Sul | 104.317 | 96.373 | -7,6 |

Extraído de: Censo da Educação Básica 2009. Educacenso: MEC/Inep/Deed - Diretoria de Estatísticas Educacionais, Coordenação Geral de Controle da Qualidade e de Tratamento da Informação.

Após exposição dos dados de atendimento da EJA, retomamos a análise do ponto de vista geracional para compreendermos melhor o que pensam os sujeitos da EJA e, especialmente, um dos segmentos, que são os jovens.

Para tanto, agregamos outro material empírico produzido pela Secretaria Municipal de Educação, referente a um encontro na EMEF João Goulart, onde vinte e sete jovens com idades entre 15 a 25 anos participaram de uma reunião com representantes da Secretaria Municipal de Educação, pois estavam com registro de indisciplina. A escola, diante da situação de crise provocada por vários incidentes de indisciplina: desrespeito e agressões aos professores, uso de drogas, pichação em espaços não recomendados, cancelou matrícula de duas alunas e chamou a Secretaria para ajudar nessa situação. A técnica, coordenada por mim, consistiu, no primeiro momento, em atender os estudantes individualmente ou em dupla para escreverem/representarem sobre o significado da escola na sua vida. Todo o grupo optou por trabalhar em duplas ou trios. No segundo momento, após as duplas terem fixado seus papéis num painel (a identificação não foi colocada como obrigatória), falavam sobre seus sentimentos em relação à representação da escola nas suas vidas. Conforme apareciam questões relativas ao momento presente, organização do espaço, recreio, regras, foi-se encaminhando para um consenso em relação às necessidades de um acordo/contrato para estar no espaço coletivo, aqui considerado escola. O trabalho foi realizado em 2008¹⁶⁸.

Ao serem instigados a falar sobre a escola, encontramos diferentes sentimentos. No entanto, uma das características que eles compactuam é de que a escola é necessária e

¹⁶⁸ Diário de campo da pesquisadora.

importante, por isso entendemos que a escola torna-se um passaporte identitário para esses jovens.

Realizei esse trabalho motivada pela pesquisa que desenvolvi em 2005¹⁶⁹, pois lá aprendi os diferentes significados que os jovens atribuíam à escola. Os jovens destacaram que a escola é lugar para: fazer amigos (sociabilidade, encontro, convivência); “aprender e discutir coisas da vida” e ocupação de um lugar no mundo (GARCIA, 2005). As falas dos jovens de Ensino Médio, estudados na pesquisa citada, e dos que estão na EJA, representados por uma escola de São Leopoldo, quando perguntados sobre o que significava a escola para eles, não diferenciaram muito, pois consideraram, entre tantas outras características, que a *escola é a própria educação*. Praticamente, foram unânimes em dizer que a escola representa um lugar importante na vida deles e, conseqüentemente, prepara para o futuro e o desenvolvimento, pois é nela *que passamos boa parte de nossas vidas, aprendendo e conhecendo pessoas novas*. Esses estudantes estão encharcados de esperanças e de um tempo que há de vir, por isso grifamos a expressão “futuro” para visualizarmos a força linguística e cultural que está representada nas suas falas:

A escola representa para mim um espaço muito importante, porque sem ela não terei um futuro e nunca alcançarei meus objetivos.

A escola é interessante para nosso futuro e nosso dia a dia.

A escola é um lugar muito importante para nosso futuro.

A escola é importante para mim, pois pode me ajudar subir na vida ...

A escola é legal, porque é importante para todos nós!!

A escola é um meio honesto de subir na vida, mas mesmo sendo às vezes um pouco difícil, enfrento, pois quero ser uma grande pessoa. É claro, sendo honesta.

A escola é um lugar em que nós temos oportunidades de aprender coisas novas, de fazer novos amigos, ou seja, fazer escolhas certas para nosso futuro. É um lugar onde passamos boa parte de nossas vidas, aprendendo e conhecendo pessoas novas. Aprendemos vários tipos de aprendizado, que no futuro será importante para sermos um ser profissional.

Os estudantes perguntam e reconhecem os problemas encontrados na escola, caracterizados pelos colegas, pelos professores, pela segurança, pelo espaço físico e, principalmente, pelo recreio - que a equipe diretiva resolveu suspender provisoriamente até

¹⁶⁹ Pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação – PPG – UNISINOS. A Dissertação encontra-se disponível na Biblioteca da Univesidade.

os alunos acalmarem-se. Segundo relato da equipe, no recreio estariam pessoas externas à escola no portão, que poderiam estar influenciando na saída dos alunos. Também havia suspeita de estar ocorrendo venda de drogas.

Seria bom uma escola limpa, organizada, com porteiros e guardas. Uma escola com alunos que venham estudar e não fumar drogas na escola, pois alguns vêm pra estudar e outros para gazar, destruindo a escola.

Sobre o recreio eu acho melhor que não tenha.

A escola é mais ou menos, porque tem pouca segurança e cortaram nosso recreio!

Escola é coisa ruim. Não tem recreio (só isso). Eu preferia que tivesse recreio.

A escola é mais ou menos porque às vezes não tem segurança e às vezes são muitos ignorantes (...).

Entre as perguntas que os jovens fizeram, destacamos: *Existe professor dentro da sala de aula? Será que todos vêm para estudar?* Ao mesmo tempo que questionam os docentes, também destacam o gosto pela escola e pelos professores:

A escola é bonita, linda. Gosto dela, mas os professores “pegam no pé”.

A escola é importante para todos que trabalham durante o dia, pois podem vir estudar à noite.

A escola é legal e muito importante para nós e para todos que estudam nela, por isso temos que preservar o que é nosso ...

Escola é coisa boa! Professores legais, matérias e amigos ...

Seguindo na **análise geracional**, outro grupo que precisa ser destacado são as pessoas com mais de 60 anos. No Brasil, considerando os dados de 2006, esse grupo alcançou 19 milhões, correspondendo a 10,2% da população total do país. Um crescimento mais acentuado foi percebido no grupo com 75 anos ou mais¹⁷⁰. Os dados vêm sinalizando um crescimento populacional nessa faixa etária, e essa mudança começa a repercutir na vida escolar. Em São Leopoldo, os estudantes de EJA acima de 50 anos, em 2007, representaram em torno de 10%. Esse grupo, mesmo não sendo muito expressivo, necessita ser visto e atendido na sua diversidade, pois eles trazem demandas diferentes das dos jovens para EJA, por exemplo.

¹⁷⁰ Síntese de Indicadores Sociais, 2006 e 2007, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível também em: Agência Brasil. (<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/09/28/materia.2007-09-28.0306357312/view>). Consulta realizada em 10/08/2010.

Na perspectiva dos dados nacionais, observa-se que as mulheres com 15 anos ou mais representavam, em 2006, uma taxa de analfabetismo de **10,1%**, enquanto entre os homens o índice era de **10,6%**. Nas faixas etárias mais jovens (15 a 24 anos), a taxa de analfabetismo da população feminina (1,6%) é a metade daquela apresentada pelos homens (3,2%). Em relação à faixa etária acima de 50 anos, a situação de escolaridade modifica-se, pois 24% das mulheres com 50 anos ou mais são analfabetas, ao passo que, entre os homens da mesma faixa etária, o percentual é de 21,7% (PNAD, 2006).

No que se refere à análise de gênero, do total daqueles que frequentavam ou frequentaram anteriormente a EJA, 53% eram mulheres e 47%, homens. A participação das pessoas que frequentavam ou frequentaram anteriormente algum curso de Educação de Jovens e Adultos foi crescente nos grupos de 18 a 39 anos de idade. O grupo etário de 30 a 39 anos (10,7%) foi o que mais procurou cursos de EJA, seguido pelos grupos de 40 a 49 anos (8,6%), de 18 ou 19 anos (7,5%) e de 50 anos ou mais (4,6%). Em termos regionais, das 10,9 milhões de pessoas que frequentavam ou frequentaram anteriormente um curso de EJA no Brasil, as regiões Sul e Norte apresentaram os maiores percentuais: 10,5% contra 89,5% que nunca frequentaram e 9,1% contra 90,9%, respectivamente. Na sequência, estão as regiões Centro-Oeste (8,5% contra 91,5%), Sudeste (7,1% contra 92,9%) e Nordeste (6,5% contra 93,5%). O Nordeste, onde se concentrava mais da metade dos analfabetos do país (7,5 milhões), apresentou o maior número de participantes de EJA (1,3 milhões de pessoas), enquanto as regiões Sul (265 mil pessoas), Centro-Oeste (125 mil) e Norte (169 mil) apresentaram menores números de participantes de EJA (PNAD, 2007).

Em São Leopoldo, muitos dos estudantes na faixa etária acima de 60 anos, na maioria mulheres, estão no projeto de alfabetização “Construção e Releitura do Universo Jovens e Adultos – CORUJA”, que tem ocorrido no diurno e noturno, com educadores sociais. Muitos dos alunos desse projeto não têm buscado a sequência dos estudos nas turmas de EJA. Um dos motivos alegados por eles é que fica difícil seguir, uma vez que as aulas ocorrem majoritariamente no turno da noite. Segundo relato das professoras, os alunos idosos buscam as turmas de alfabetização não só com o objetivo de aprender a ler e escrever, mas principalmente para se socializarem. Nesse sentido, o desejo de continuar os estudos na EJA não é um interesse de todos. Além disso, outro fator que os afasta da EJA é o fato de as aulas ocorrerem nas escolas, onde, segundo eles, há muito movimento e, por

sua vez, barulho. O CORUJA, ao contrário, acontece em diferentes espaços: escola, igrejas, associações. Os relatos dos alunos vão na direção da preferência dos espaços fora da escola, pois trazem-lhes mais familiaridade.

Mesmo com todos os programas e políticas públicas voltadas para a alfabetização, ainda temos a existência de idosos que não se alfabetizaram e respondem por grande parte do contingente da população não alfabetizada, no Brasil e em São Leopoldo. Os idosos começam a representar um número bastante significativo na população brasileira e tenderão a representar cada dia mais, face ao aumento da expectativa de vida. A queda na fecundidade, somada à ampliação da longevidade, tem resultado mudanças em toda pirâmide etária brasileira. Em São Leopoldo, desde 2005 até 2010, foram alfabetizadas pelo CORUJA em torno de 1200 pessoas¹⁷¹.

4.3 Perspectiva do local de nascimento

A pesquisa “socioantropológica” ajuda-nos a identificar que nasceram em São Leopoldo somente 38,6% (176 alunos), enquanto um número muito expressivo é natural de outros municípios do Estado do Rio Grande do Sul. Alguns alunos nasceram nos estados vizinhos: Santa Catarina e Paraná. Dos que nasceram nas cidades do Rio Grande do Sul, 5,9% são provenientes de Novo Hamburgo, 3% de Porto Alegre, 2% de Planalto e Sobradinho. As demais cidades que ficaram entre 1 e 2% foram: Portão, Lajeado, Liberato Salzano, Soledade, São Borja, Tenente Portela, Canoas, Palmitinho, Rosário do Sul, São Sebastião do Caí, Ijuí, Sobradinho, Sapucaia do Sul, Esteio, Porto Xavier, Porto Lucena, Rio Pardo, Iraí, Sarandi, entre outras.

Na questão migratória, podemos ainda destacar a pesquisa realizada pelo Observatório Juvenil do Vale (Unisinos), em parceria com a Coordenadoria da Juventude do Município e com a Trilha Cidadã (ONG)¹⁷². Ao entrevistar os jovens sobre a cidade de nascimento de seus pais, constataram que 16,6% dos pais dos entrevistados nasceram em

¹⁷¹ Fonte: Revista São Leopoldo é Brasil, junho de 2010. São Leopoldo - Administração Popular: “Sempre uma Nova Cidade”.

¹⁷² Em 2005, foi realizada uma pesquisa sobre a juventude de São Leopoldo. A pesquisa foi aplicada em 10 colégios e 8 bairros da cidade, atingindo-se jovens de 14 a 29 anos. O questionário constou de 95 questões, abrangendo o perfil do jovem, a vivência afetiva e sexual, valores, família, trabalho, escolaridade, violência, política e religião. Publicada em: DICK, Hilário (Coord). DISCURSOS À BEIRA DOS SINOS. A emergência de novos valores na juventude: o caso de São Leopoldo. São Leopoldo. Cadernos IHU, ano 4, nº 18, 2006. Instituto Humanitas UNISINOS.

São Leopoldo e 83,4% em outro município. A pesquisa indica que a porcentagem maior de pais migrantes localiza-se no Bairro Arroio da Manteiga, região norte da cidade. A Escola Paulo Couto, que faz parte da nossa pesquisa, está localizada nas proximidades desse Bairro e recebe muitos estudantes oriundos dessa localidade.

A pesquisa do Observatório indica o local do nascimento dos pais (a não ser São Leopoldo). Dos que declararam, a Região Metropolitana de Porto Alegre aparece com 35,4%, seguida pela Região dos Vales (20,8%), Serra (9,8%), Região Central (8,7%), Pampa (8,0%), Missões (7,2%), e as últimas as regiões do Litoral Norte (5,1%) e do Sul (1,8%). Isso evidencia que 83,4% da geração dos pais dos jovens leopoldenses entrevistados chegaram a São Leopoldo na década de 1960 e 1970, época do maior crescimento demográfico do município (DICK, 2006).

Segundo o pesquisador, os dados da pesquisa revelaram “fragilidades” dos jovens. Uma delas seria a falta de uma referência espacial (geográfica):

São Leopoldo não é a terra dos pais nem para quase a metade dos jovens entrevistados, esquecendo-se ou deixando-se de lado as raízes geográficas e culturais da família. Mesmo que os avós estejam envolvidos na migração feita pelos pais, uma porcentagem significativa de jovens não tem raízes históricas e culturais, além de São Leopoldo. Não há laços familiares mais amplos (DICK, 2006, p. 11).

Na pesquisa acima indicada, dos 700 entrevistados, 56,7% dos jovens nasceram em São Leopoldo e 43,1% em outro município. Comparando com os dados da nossa pesquisa, dos nossos interlocutores, somente 38,6% nasceram em São Leopoldo. Isso nos remete à ideia de que precisamos entender esses sujeitos na sua diversidade e no seu desenraizamento da cidade natal. A pergunta que nos fica é: como esses sujeitos vão-se apropriando da identidade local para se constituírem cidadãos leopoldenses?

A fala do estudante do ano letivo de 2009-2010, migrante de Porto Alegre, traz elementos para entender a busca por São Leopoldo e a identificação com a cidade que está vinculada ao trabalho, aos estudos, entre outras questões de ordem pessoal:

Em Porto Alegre, as coisas não eram tão fáceis para mim, porque era de menor e não conseguia emprego. Vaga para colégio era difícil, por causa da concorrência. Era também mais perigoso, e tudo era mais caro para comprar, no Cristal, no bairro onde eu morava, e onde está o Barra Shopping Sul, muito voltado para as

classes média e alta, e ficava mais difícil o dinheiro. Já em São Leopoldo, em uma viagem rápida, foi mais fácil uma condição de emprego. Colégio, não foi difícil a vaga, contanto que eu estivesse trabalhando fixo, em um emprego, mesmo que eu não tivesse carteira assinada. Condição financeira melhor (...) fez com que eu gostasse da cidade o bastante para ficar morando com meus pais, que também gostaram de morar aqui (Miquéias, 17 anos, aluno da EJA, 2009-2010, EMEF João Goulart)¹⁷³.

Outra migrante, estudante do ano letivo de 2009-2010, destaca outros motivos para ter buscado São Leopoldo para residir: *Eu sou natural de Cachoeira do Sul, a capital do arroz, uma cidade simples e bonita. Na época, nossa situação era difícil; minha mãe, com quatro crianças e sem esposo, acabou dando nós por não ter emprego. Vim parar aqui, em São Leopoldo, com os meus pais adotivos, onde tudo ficou melhor (Angelita, 37 anos, aluna da EJA, 2009-2010, EMEF João Goulart)¹⁷⁴.*

Na pesquisa¹⁷⁵, quando os sujeitos foram questionados se não nasceram em São Leopoldo, os motivos que os levaram a escolher essa cidade para residir, destacaram: acompanhar a família (56,1%), trabalhar (35,7%) e estudar (4,1%).

No estrato idade versus motivos constatamos que o motivo *acompanhar a família* foi destacado por todas as faixas etárias, no entanto aparece com mais força nas idades mais jovens (até 30 anos), enquanto o segundo motivo – *trabalho* - aparece mais para as idades superiores a 30 anos. Em relação ao viés de gênero, os motivos ficaram proporcionalmente distribuídos entre homens e mulheres, conforme representado a seguir.

¹⁷³ Material disponibilizado, para uso na pesquisa, pelo professor de Geografia das EMEF João Goulart e Álvaro Luiz Nunes - Fernando Maciel Ther.

¹⁷⁴ Idem.

¹⁷⁵ Pesquisa “socioantropológica”.

Tabela 29: Idade versus Motivos para Residir em São Leopoldo

| Grupo n° 73 | | | | | | | |
|---------------------------------|-------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-------|
| Idade * Porque_veio_morar_em_SL | | | | | | | |
| | Menos de 20 | De 20 a 29 | De 30 a 39 | De 40 a 49 | De 50 a 59 | 60 e mais | Total |
| Trabalhar | 1,5% | 25,0% | 48,5% | 48,9% | 61,1% | 54,5% | 35,7% |
| Acompanhar a família | 86,4% | 70,3% | 44,3% | 42,2% | 30,6% | 36,4% | 56,1% |
| estudar | 6,1% | 0,0% | 4,1% | 6,7% | 2,8% | 9,1% | 4,1% |
| outros | 6,1% | 4,7% | 2,1% | 2,2% | 2,8% | 0,0% | 3,4% |
| para mudar de vida | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 2,8% | 0,0% | 0,3% |
| roubaram nossa terra | 0,0% | 0,0% | 1,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,3% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Francisca, estudante de 55 anos, migrante do Paraná, fala sobre seus motivos para vir morar em São Leopoldo e ilustra, na sua carta, que é em São Leopoldo que ela consegue estudar depois de tantos anos afastada da escola:

Nasci na cidade de Clevelândia, no Paraná, onde morei até 2007. Sempre trabalhei em sítio, em minha própria terra. Plantava milho, feijão, soja, trigo, mandioca etc. Em 2004, no início de uma plantação de fumo, meu marido veio a falecer de um enfarte fulminante, e como não tinha mais saúde para continuar na agricultura e meus filhos já moravam em São Leopoldo, ficou muito difícil eu continuar na roça. Decidiram que eu deveria vir morar com eles, para tratar de minha saúde.(...) Perdi muito com a minha saída do Paraná, mas ganhei pois nunca teria decidido estudar, não houve oportunidade; na época, meu pai cuidava de fazendas, e a escola mais próxima ficava a 8 km, impossibilitando a minha ida. Mas, tudo bem, graças ao EJA, ao Colégio Alvinho Luiz Nunes(...). Minha filha disse: Vai estudar, mãe, que você vai esquecer o que aconteceu. Eu fico muito agradecida aos meus professores, meu muito obrigada mesmo, de coração. Eu preciso que eles me façam um histórico, pois eu nunca tinha estudado. Preciso concluir pelo menos o ensino fundamental. Eu quero dizer que quando estou na sala de aula, eu esqueço o mundo do lado de fora. Eu penso que o saber não ocupa lugar, tive os meus três filhos e sempre os incentivava para que estudassem, pois a mãe não teve oportunidade. Eu trabalho em casa, fico com os meus netos, estou cuidando de minha saúde e de meus estudos. Tenho muito a agradecer aos meus professores e à direção da EJA. Eu não estou muito acostumada aqui, mas pretendo morar aqui e no mais muito obrigada (Francisca, EMEF Álvaro Luiz Nunes, estudante do ano letivo de 2010)¹⁷⁶.

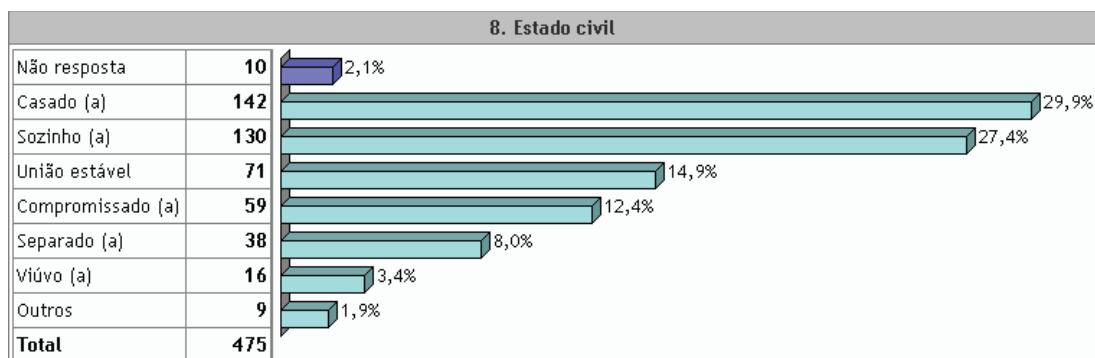
¹⁷⁶ Idem.

Os estudantes de 2007¹⁷⁷, quando questionados pelo tempo de residência em São Leopoldo, informaram que residem aqui há menos de um ano 0,8%; de 1 a 3 anos, 4,8%; 3 a 5 anos, 6,4%; 5 a 10 anos, 9,1%, e mais de 10 anos, 78,8%.

A questão do tempo indica que apesar da porcentagem ser pequena em relação aos últimos anos, considerando até três anos de residência, o processo migratório ainda é uma forte característica da cidade. A questão que remete a outros questionamentos é o percentual de pessoas que residem há mais de 10 anos na cidade e ainda não concluíram o Ensino Fundamental. Levanta-se a hipótese de ser por motivos pessoais ou pela falta de oportunidades. Como já mencionamos anteriormente, o processo de implantação e ampliação do ensino fundamental completo em São Leopoldo será retomado mais adiante, quando trataremos dos motivos para as pessoas terem ficado sem estudar.

Como vivem os nossos interlocutores: 45% vivem maritalmente - somados os que declaram que são casados e os que vivem em união estável. Os demais vivem sozinhos/solteiros - 27,4% e comprometidos, 12,4%, conforme gráfico:

Gráfico 15: Estado Civil dos Estudantes da EJA de São Leopoldo



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Quando interrogados sobre a existência de filhos (as), as respostas foram: 58,9% têm filhos (as). As famílias são de composição média, pois a maioria possui entre 2 e 3 filhos (29,5%).

¹⁷⁷ Pesquisa “socioantropológica”.

Analisando por gênero – se tem filhos ou não, observa-se que a gravidez, muito presente nas jovens, tanto faz com que as jovens gestantes abandonem a escola quanto busquem mais tarde a educação de jovens e adultos. Têm sido recorrentes os afastamentos mesmo após matrícula na EJA, por questões relacionadas à gravidez. Como podemos verificar no gráfico (Grupo nº 9), somente 23,1% das mulheres não têm filhos. Para os homens, o percentual sobe para 63,6%.

Tabela 30: Cruzamento por Gênero versus com ou sem Filho(s)

| Grupo nº 9 | | | | | | |
|---------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Filhos | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Sim | 206 | 76,9% | 71 | 36,4% | 277 | 59,8% |
| Não | 62 | 23,1% | 124 | 63,6% | 186 | 40,2% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

4. 4 Perspectiva da escolaridade

Em relação à escolaridade, podemos sinalizar que a grande maioria dos estudantes frequentaram a escola do Ensino Fundamental antes de ingressar na Educação de Jovens e Adultos e buscam a educação de jovens e adultos com a expectativa de encontrar uma proposta de ensino mais adequada ao seu tempo e suas especificidades. Dos alunos matriculados em 2007, 82,2% tinham frequentado e interrompido os estudos. Somente 17% não interromperam os estudos, conforme tabela (grupo nº 80). Portanto, podemos considerar que esse percentual é dividido entre os alunos que estavam frequentando a escola, porém em disfunção idade-série, e, por isso, foram motivados a continuar os estudos na EJA, e as pessoas mais idosas que nunca foram para a escola.

Tabela 31: Faixa Etária versus se Interrompeu ou Não os Estudos e/ou se Nunca Estudou

| Grupo nº80 | | | | | | | |
|----------------------|-------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-------|
| Idade * Interrompeu? | | | | | | | |
| | Menos de 20 | De 20 a 29 | De 30 a 39 | De 40 a 49 | De 50 a 59 | 60 e mais | Total |
| Sim | 60,5% | 97,1% | 97,3% | 90,4% | 75,9% | 58,3% | 82,2% |
| Não | 39,5% | 2,9% | 0,9% | 9,6% | 20,7% | 33,3% | 17,0% |
| nunca estudou | 0,0% | 0,0% | 1,8% | 0,0% | 3,4% | 8,3% | 0,9% |

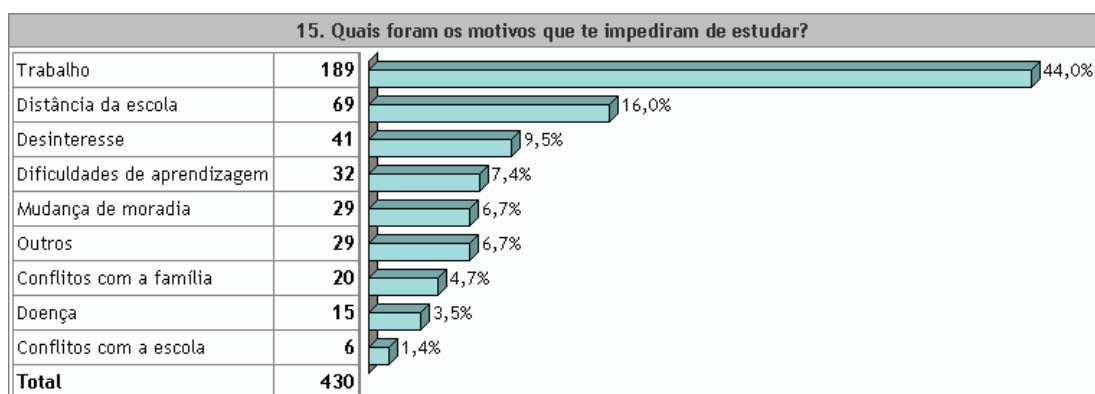
Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Analisando pelo viés do tempo que ficaram longe da escola, sinalizamos que 55% interromperam os estudos por mais de 10 anos, e se considerarmos também os que desistiram/interromperam os estudos de um a cinco anos, o número também nos chama a atenção, pois somam 34%.

Assim, entende-se a constatação da CEPAL (2005, p.38) de que o fenômeno do analfabetismo, ainda com altas taxas entre a população de 15 anos ou mais, não afeta somente as gerações mais velhas, mas também uma proporção elevada de jovens e adultos em plena idade produtiva. Muitos desses, não obstante haverem ingressado na educação primária, abandonaram-na precocemente, passando a pertencer ao contingente de analfabetos funcionais.

Ao perguntarmos aos estudantes o que os levou a interromper os estudos, os motivos mais salientados foram: primeiramente, estão as questões relacionadas ao trabalho; em segundo, os problemas relacionados à distância da escola; em terceiro, está o desinteresse. Os demais motivos são as dificuldades de aprendizagem, mudança de residência, doenças, conflitos familiares e na escola. Chama atenção a ausência de alguns motivos relacionados às questões do gênero feminino, tais como gravidez, cuidar dos filhos ou impedimento por ciúme do marido. Uma das possibilidades é que estejam relacionadas aos conflitos familiares, uma vez que as possibilidades de respostas eram fechadas e de múltipla escolha.

Gráfico 16: Motivos que Impediram de Estudar



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Com tantos e diferentes motivos para a interrupção dos estudos, questionamos: como chegam essas pessoas na EJA? O que podemos sinalizar é que alguns chegam com históricos de repetência ou com interrupções dos estudos por diversas vezes. Geralmente, chegam com a marca de “fracassados” e desconfiados do futuro e da “qualidade da escolaridade”, pois, por muito tempo, a EJA foi rotulada como uma educação “aligeirada” ou de pouca qualidade. Podemos, diante disso, questionar: como as políticas públicas contribuem para romper com esse rótulo que foi imposto a essa modalidade de educação?

Em relação aos jovens, entre os fatores que os fazem buscar a EJA, está o fator “tempo”, pois a ideia de suplência é muito forte. Eles, geralmente, esperam concluir os estudos em menos tempo possível. Aliado a isso, vem uma das maiores dificuldades relacionadas ao conflito de gerações, uma vez que para os jovens tudo tem que ser rápido, as atividades que ultrapassam mais de um dia de realização podem gerar desinteresse. Para os adultos, a relação com o tempo é outra: eles também têm pressa, mas pedem que as atividades sejam feitas com calma e de acordo com o seu tempo.

Entre os demais fatores, estão os pedagógicos, econômicos e de convivência: trabalho (oportunidades); amigos; ocupação (algo para fazer); obrigados pelo mercado de trabalho, ou ainda, no caso dos jovens, em alguns casos, por terem sido empurrados pela “escola diurna”, que não suporta o risco da sua presença. Existe uma naturalização, das escolas e das famílias, de que se o jovem for grande (de estrutura física grande), deve ir para a EJA, pois ao estar em distorção idade-série, a idade desses jovens, muitas vezes, é

totalmente desproporcional em relação àquela projetada para a turma. Assim, ao se sentirem desconfortáveis em estarem estudando com as crianças, buscam a EJA, ou, muitas vezes, têm uma forte resistência em permanecer na escola. Quando as famílias são visitadas pelo Conselho Tutelar em função dos jovens que deveriam estar estudando e não estão, ou quando a Promotoria Pública encaminha medida socioeducativa, na maioria das vezes, é para a EJA que é solicitada a vaga.

Essa situação tem sido problematizada pelos professores, pois esses jovens não têm a identificação com o trabalho, que, historicamente, era o principal motivo do ingresso nas turmas de EJA, conforme alegação dos professores. Em algumas turmas, conforme relato dos professores e alunos, ocorreu de os adultos abandonarem a EJA por não suportarem a presença dos jovens. Aparecem falas como desta aluna: *Eu venho para estudar, mas os colegas não deixam (...)*¹⁷⁸. Como alternativa, encontramos também turmas que conseguiram trabalhar com essa diversidade etária, criando regras de convivência e reestruturando a proposta curricular.

Isso tudo nos leva a afirmar que, para muitos jovens, adultos e idosos, a EJA é a única forma e esperança de concluir o Ensino Fundamental. *Se não existisse a EJA, eu não teria como estudar!*¹⁷⁹ Esse cenário modifica o ambiente escolar e exige outras formas de convivência e de políticas públicas educacionais não só de acesso escolar, mas de integração com a vida e, principalmente, com as questões do mundo do trabalho.

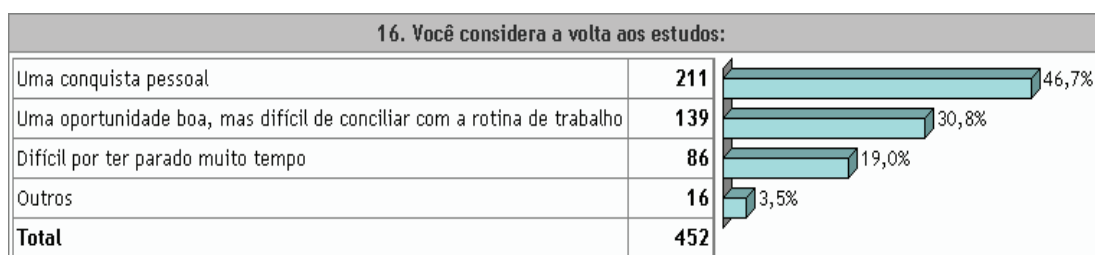
A prática educativa vivida na EJA vem desafiando as políticas educacionais e os educadores a atenderem à diversidade vivenciada pelos diferentes grupos geracionais, étnicos, com deficiência, presidiários e indígenas, com temáticas emergentes vinculadas às diferenças de gênero, étnicas, religiosas e geracionais; ao trabalho, corporeidade e sexualidade.

As considerações, os sentimentos em torno da volta aos estudos, conforme gráfico a seguir, foram expressos pela maioria como *uma conquista pessoal*, seguida de *uma boa oportunidade, mas difícil de conciliar com a rotina do trabalho*. Alguns estudantes (19%) acham difícil o retorno *por terem parado muito tempo*.

¹⁷⁸ Aluna da EJA da EMEF João Goulart.

¹⁷⁹ Fala de alunos no 1º Congresso de EJA da rede municipal de São Leopoldo/RS.

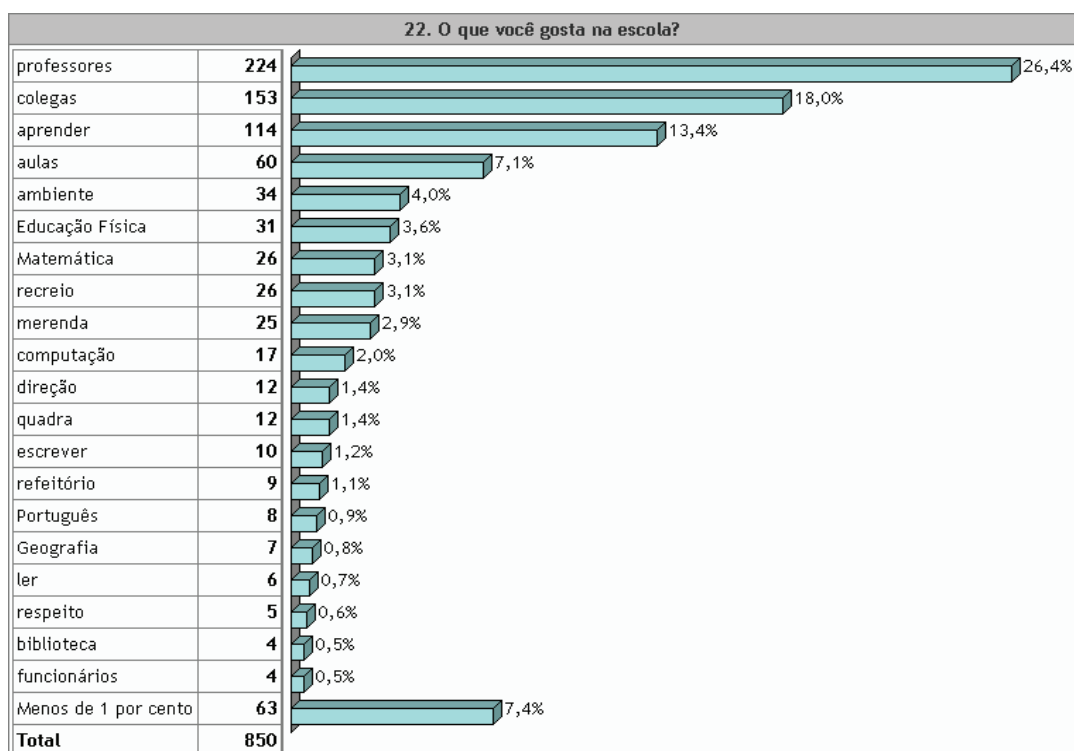
Gráfico 17: Retorno aos Estudos



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Em relação à pergunta “o que você gosta na escola”, os estudantes sinalizaram que gostam, em primeiro lugar, dos professores, seguidos dos colegas e de aprender.

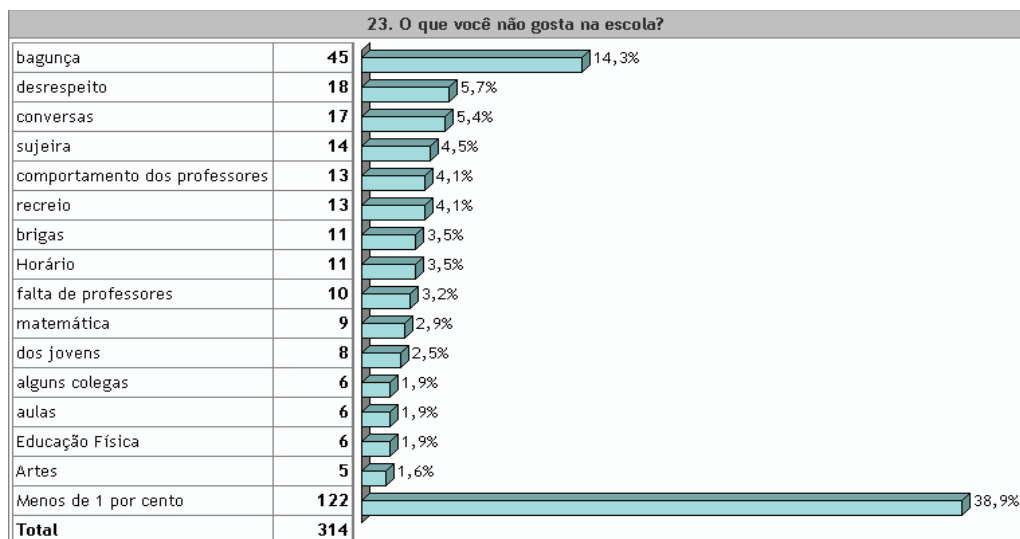
Gráfico 18: Gosto pela Escola



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Uma lista de coisas é citada em relação à pergunta *o que você não gosta da escola*, conforme gráfico. Entre elas, estão bagunça, desrespeito e conversas, comportamento dos professores e recreio (uns gostariam de mais tempo de recreio, e outros que não tivesse).

Gráfico 19: O que não Gosta da Escola

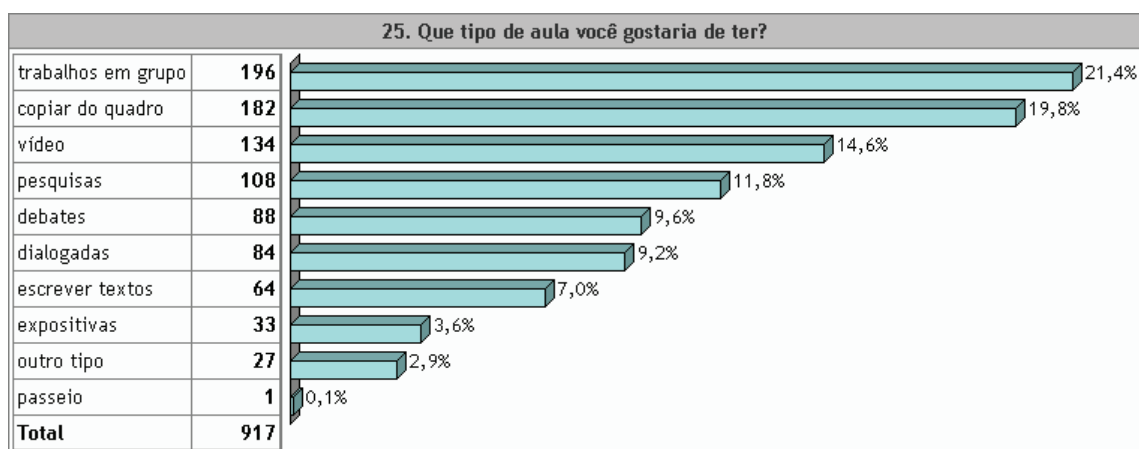


Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Quando questionados sobre o que gostariam de mudar na escola, muitos (30%) responderam que não precisa mudar em nada. Mas entre os que sinalizaram aspectos para mudança, em primeiro lugar ficou o horário das aulas, seguido de: critérios para ingresso; o tempo de recreio; ter Ensino Médio na mesma escola que estudam; mudar o comportamento dos alunos – não ter bagunça/conversas; mudar o comportamento dos professores e que não houvesse troca de professores dentro do mesmo ano letivo.

Em relação ao formato ou tipologia das aulas que eles preferem, salientaram os trabalhos em grupo, copiar do quadro e aulas com vídeo como primeiras opções. O que nos chama atenção é a preferência ainda por copiar do quadro. Podemos verificar, analisando os extratos por idade, que quem sinalizou mais essa questão foram as pessoas adultas e idosas – considerando idade superior a 30 anos. Eles analisam a escola pelo desejo do que não tiveram e pela forma como mais comumente a conhecem. No gráfico abaixo, verificamos as demais preferências:

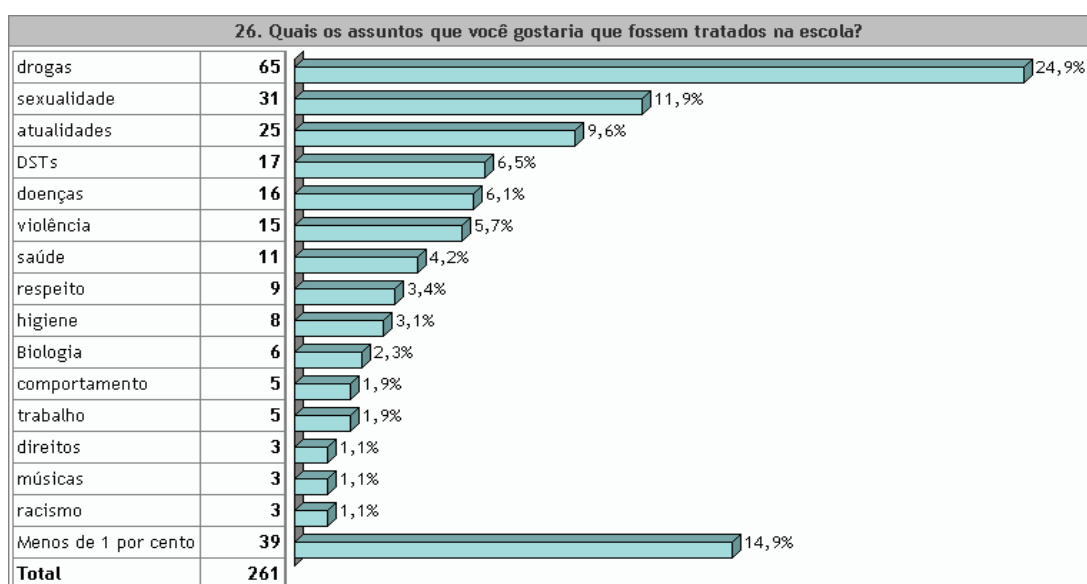
Gráfico 20: Preferência pelo Tipo de Aula



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Ao responderem sobre os assuntos que gostariam que fossem tratados na escola, mencionaram, amplamente, os assuntos contemporâneos como drogas, sexualidade e violência. Sinalizam o interesse em tratar de assuntos vinculados ao trabalho, ao comportamento, ao respeito à vida e às diferenças e ao planeta. Como também querem estudar assuntos da atualidade (política, religião, guerras...) e os problemas relacionados à saúde e doenças. Percebe-se a necessidade de tratar da relação saúde e doenças sem fortalecer o binômio saúde/doença, que reduziu a saúde ao “combate a doenças”.

Gráfico 21: Preferências por Temáticas



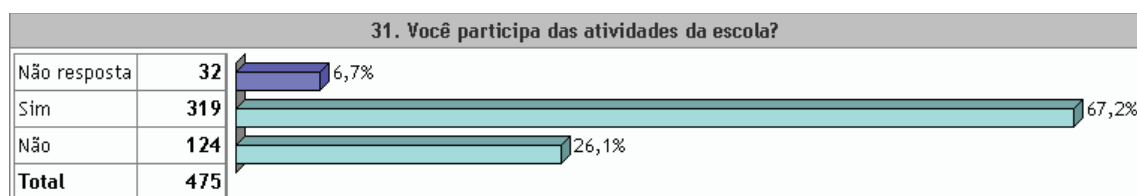
Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Outra questão tratada pela pesquisa “socioantropológica” foi referente às características que os estudantes gostariam que os professores de EJA tivessem. Para tanto, foram elencadas, em primeiro lugar, com 42,2%, a paciência, seguida por muitas que podem ser consideradas como complementares dessa, tais como atenção e compreensão. Firmeza, simpatia, legal, respeito, amigo, entre tantas outras respostas, dão o tom de como eles gostariam que seus professores fossem.

As características que o professor não deve ter, entre as mais destacadas, foram: impaciência, agressividade, autoritarismo, mau-humor, nervosismo, preconceito, e deve evitar ter muita conversa e dar pouca aula.

Referente à participação em atividades extracurriculares, 67% indicaram que participam, e desses, somente 2% mencionaram que participam de reuniões e ou palestras. Os demais sinalizaram que participam de atividades que são propostas pelos professores e possuem preferência pela participação em atividades esportivas e ou de festas da escola.

Gráfico 22: Participação na Escola



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

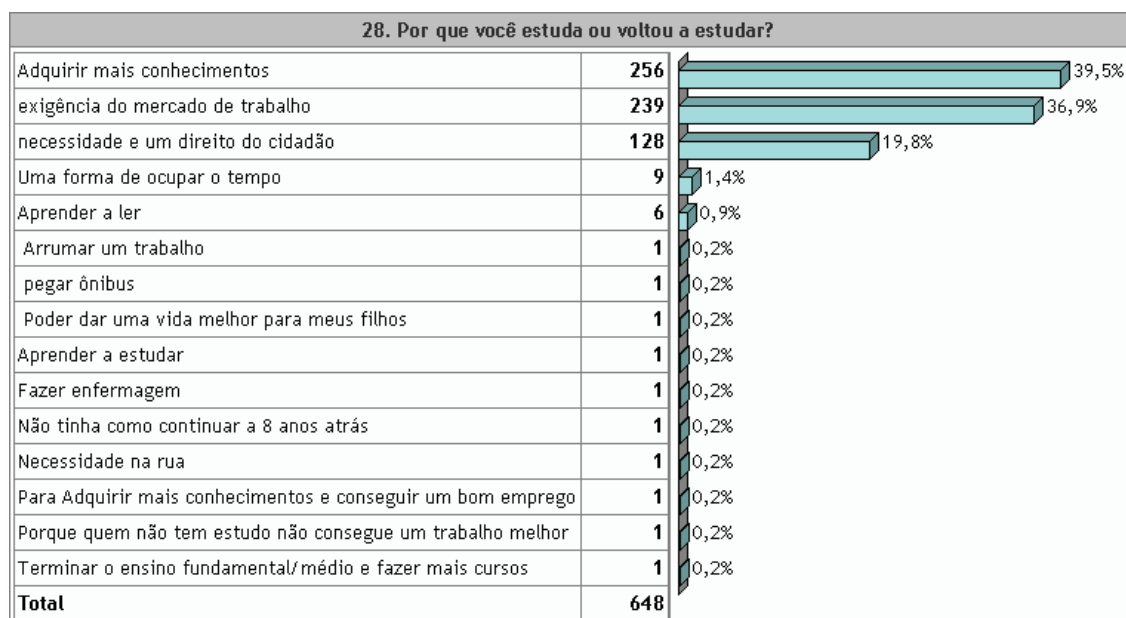
Quando perguntados¹⁸⁰ sobre *como se sentem na escola*, responderam que se sentem muito bem, felizes, alegres, cansados, mas com vontade de aprender. Somente 3% mencionaram que se sentem muito cansados e desanimados na escola.

Uma das questões-chave para nossa pesquisa é entender o que leva os jovens, adultos e idosos a voltar a estudar. Como vemos no gráfico (28), os principais motivos para o retorno à escola são: adquirir mais conhecimentos, exigência do mercado de trabalho e

¹⁸⁰ Pesquisa “socioantropológica”.

necessidade e um direito do cidadão, além de outras questões que remetem à realização de cursos e à ideia de mudar de vida.

Gráfico 23: Motivos para o Retorno aos Estudos



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

A estudante Eliane aponta, na sua fala, a necessidade de estudar para estar qualificada para o trabalho: (...) *nos dias de hoje, as firmas querem pessoas com um pouco de estudos, em qualquer tipo de serviço, no mínimo até a 8ª série, pois as firmas estão mais exigentes e querem funcionários mais qualificados* (Eliane, 2009-2010, aluna da EJA da Escola João Goulart, 43 anos).

Na **perspectiva da evasão**, podemos ressaltar alguns aspectos da situação nacional e local. Em termos nacionais, os objetivos apontados por aquelas pessoas que frequentavam ou frequentaram EJA para terem voltado a estudar foi de retomar os estudos (43,7%), seguido por conseguir melhores oportunidades de trabalho (19,4%), adiantar os estudos (17,5%) e conseguir diploma (13,7%) (PNAD/2007 – Aspectos complementares EJA).

Para as pessoas que frequentavam a EJA em 2007, ou haviam frequentado anteriormente Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), predominou o objetivo

de aprender a ler e escrever (66,0%). Os demais motivos apontados foram: retomar os estudos (21,8%), conseguir melhores oportunidades de trabalho (7,9%). Nos Cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos no país, o perfil era formado por 1,4 milhão de mulheres e 1,1 milhão de homens. Quase metade dessas pessoas tinha 50 anos ou mais de idade (44,7%), e em seguida vinha o grupo de pessoas de 40 a 49 anos (21,4%) e de 30 a 39 anos (19,3%). Cerca de 45% do 1,8 milhão de alunos que havia frequentado curso AJA declararam não saber ler e escrever um bilhete simples. A grande maioria dos alunos de cursos AJA tinham rendimento mensal domiciliar *per capita* de até um salário mínimo. Em termos gerais, a maioria dos que cursavam EJA era formada por pessoas que se declaravam pardas (47,2%), seguidas por brancas (41,2%), pretas (10,5%) (Fonte: PNAD/2007 – Aspectos complementares EJA).

Do universo de 141,5 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade no país, cerca de 10,9 milhões de pessoas (7,7%) frequentavam ou frequentaram anteriormente algum curso de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Na ocasião do levantamento, aproximadamente 3 milhões de pessoas estudavam na EJA, enquanto cerca de 41 milhões estudavam no Ensino Fundamental e Médio (fonte: idem).

Reconhecemos, com Beisiegel (1997, p. 33), que as dificuldades vividas pelos sujeitos da EJA, que, na maioria das vezes, experienciam, cotidianamente, escassa disponibilidade de tempo e a ausência de incentivo, nas rotinas do cotidiano, para a prática do aprendizado adquirido, entre outros fatores, responderiam por grandes índices de evasão, problemas de aprendizagem, regressão ao analfabetismo e precário rendimento dos cursos.

Essas dificuldades, entre outras, responsáveis pelos altos índices de abandono da EJA, não deveriam naturalizar o processo de exclusão da escola. Pelo contrário, como destaca Beisiegel (1997), impõem a procura e a adoção de procedimentos adequados à natureza dos desafios colocados pela modalidade, pois essa é a orientação consolidada na Constituição Federal, quando estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outras ações, pela oferta do ensino *adequado às condições do educando*. A LDB acompanhou essa prerrogativa.

É a própria legislação que está propondo às autoridades e aos educadores a tarefa de investigar e definir modalidades de realização do trabalho educativo adequadas às condições de vida de jovens e adultos trabalhadores.

Como advoga Beisiegel (1997, p. 33), para os pesquisadores, gestores e educadores da EJA, é necessário, além do domínio das técnicas de trabalho pedagógico e do conhecimento das características especiais de jovens e adultos, examinar principalmente a questão dos modelos de organização das atividades educativas, de modo a adequá-las às peculiaridades e às possibilidades dos estudantes. E é sempre importante não esquecer que a principal peculiaridade dos jovens e adultos analfabetos é a sua condição de portadores de uma situação de classe.

Os objetivos expressos no Regimento da EJA do município de São Leopoldo configuram, para a escola e para os educadores, a necessidade de desenvolver uma metodologia que assegure a educação e aprendizagem para todos. Assim pode ser verificado:

Da Secretaria de Educação:

Com base na Lei 9394/96 e na Resolução do CEE de n.º 250/99, oferece-se a Educação para Jovens e Adultos visando a:

- propiciar um trabalho de alfabetização, pós-alfabetização e conclusão do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos que auxilie o sujeito de maneira integral e qualificada na busca do saber, na vivência no trabalho e no exercício consciente de sua cidadania.
- resgatar e enfatizar a confiança dos educandos e educadores na sua capacidade criativa e produtora de conhecimentos.

Da Escola e dos Educadores:

- resgatar a história do sujeito numa ação dialética, estudando a essência dos fatos e contextualização dos mesmos;
- buscar uma prática educacional numa relação questionadora e democrática, em que se privilegia o pensamento crítico e autônomo;
- favorecer a autonomia dos educandos, estimulando-os a avaliar constantemente seus processos de aprendizagem, dessa forma privilegiando o pensamento reflexivo;
- conhecer conjuntamente (educadores e educandos) a realidade social e subjetiva, criando momentos de ensino-aprendizagem em que se possa lidar com dificuldades, ansiedades e desejos, buscando o entendimento e crescimento do grupo;
- proporcionar o acesso ao conhecimento elaborado nas diferentes áreas das ciências, de forma interdisciplinar;
- assumir uma proposta de ensino fundamentada na pedagogia crítica, libertadora, dialética, interacionista e construtivista, promovendo condições para que os sujeitos envolvidos reconheçam-se como fundamentais dentro do processo político-pedagógico.

- inserir no contexto educacional a integração desses educandos, de forma acolhedora, propiciando a união da comunidade escolar em torno de um único objetivo – Educação para todos (Regimento Escolar Padrão para Educação de Jovens e Adultos - São Leopoldo - Ensino Fundamental, SMED/SL, 2000, p. 6).

Um dado nacional que nos chama atenção e que tem muita relação com a nossa situação local é que 42,7% pessoas que passaram pela EJA, antes de 2007, não concluíram o curso, sendo que o principal motivo apontado para o abandono foi a incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho ou com a procura de trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%). Outros motivos que levaram à desistência dos estudos foram a incompatibilidade do horário das aulas com o dos afazeres domésticos (13,6%), a dificuldade de acompanhar o curso (13,6%), a inexistência de curso próximo à residência (5,5%), a inexistência de curso próximo ao local de trabalho (1,1%), falta de vaga (0,7%) (PNAD/2007 – Aspectos Complementares EJA).

Em São Leopoldo, na Rede Municipal, no Ensino Fundamental, é realizado um levantamento de dados anuais através dos Transferidos/Evadidos/Aprovados/Reprovados – TEAR. Na EJA, chama-se Transferidos/Evadidos/Aprovados/Reprovados/Cancelados – TEARC¹⁸¹. A diferença é apenas a inclusão do termo “cancelado”, que no Fundamental não aparece.

Neste texto, iremos considerar, para análise, o período de 2005 a 2008. Os levantamentos realizados através do TEARC devem ser vistos com muita cautela, pois eles podem não representar a aprendizagem vivida pelos estudantes. Mas, mesmo assim, optamos por analisá-los, uma vez que os dados dão-nos pistas para que possamos traduzir, problematizar o currículo “real” da EJA.

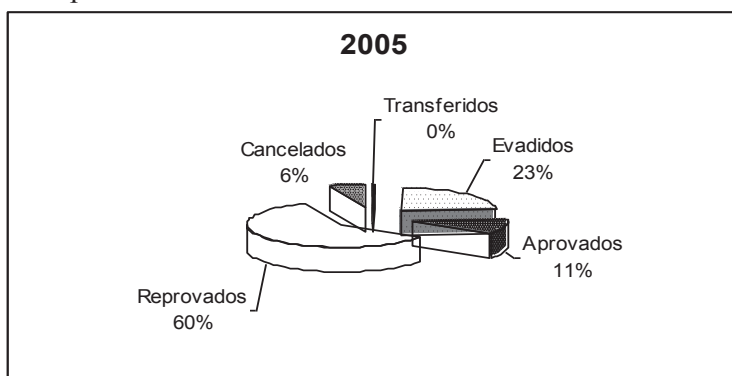
Consideramos o ano de 2005, ano de (re)organização e de elaboração da proposta coletiva da EJA, conforme já explicitamos, para reflexão dessa questão. Na elaboração da proposta, fizeram parte das discussões as questões que envolviam os registros da vida estudantil, por isso um dos pontos acordados entre SMED e escola, em relação ao TEAR, foi distinguir entre evasão e cancelamento, uma vez que muitos alunos cancelavam a

¹⁸¹ Nomenclatura inserida a partir de 2005.

matrícula por um período e depois pediam retorno, muitas vezes no mesmo ano. Por isso, a nomenclatura que passou a ser considerada foi TEARC¹⁸².

Outra combinação foi que o aluno poderia avançar de uma etapa para outra, em qualquer tempo, sem esperar para o final do ano letivo, conforme era previsto no Regimento escolar e na legislação. No entanto, no registro, na parte administrativa, isso não foi bem aceito, pois a dificuldade estava em considerar *aprovado* o aluno que avançou durante o percurso do ano letivo, mas não teria a carga horária e nem condições para ser considerado aprovado na etapa seguinte. A compreensão administrativa é de que a carga horária é da etapa e não do aluno. Assim, os alunos nessa situação foram considerados reprovados. Esse é um dos fortes indícios para justificar os 60% de reprovações no ano de 2005. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 24: Alunos Transferidos Evadidos, Aprovados, Reprovados e Cancelados, 2005, EJA São Leopoldo



Dados extraídos da SMED de São Leopoldo-RS. Elaboração da pesquisadora.

O descompasso em relação à compreensão pedagógica e administrativa permaneceu no percurso desses anos em estudo. Uma alternativa para amenizar essa situação, pensada pelos supervisores, foi realizar os avanços principalmente no primeiro trimestre do ano e realizar uma avaliação mais cautelosa, no sentido de avaliar as condições de o aluno acompanhar a etapa seguinte, pois considerou-se que o prejuízo pessoal de uma reprovação é maior do que seguir um ano na mesma etapa.

Outra questão que estava associada à reprovação foi a falta de planos de estudos adequados para a EJA, pois o que se tinha era uma listagem de conteúdos que seguia as

¹⁸² Diário de campo da pesquisadora.

diretrizes do Ensino Fundamental, mas descontextualizada das necessidades dos estudantes de EJA. Conforme atas e vivência pessoal, posso afirmar que, durante o percurso da administração em estudo, a aprovação e a reprovação foram tematizadas durante todo o ano nas reuniões dos supervisores.

Nos anos seguintes, observa-se um aumento no número de aprovados e uma diminuição nos reprovados. No entanto, em 2006 e 2007, observa-se um alto índice de evadidos. Em 2008, surge novamente, como em 2005, a separação de evadidos e cancelados. Para cancelar uma matrícula, o aluno precisa ser maior de 18 anos¹⁸³.

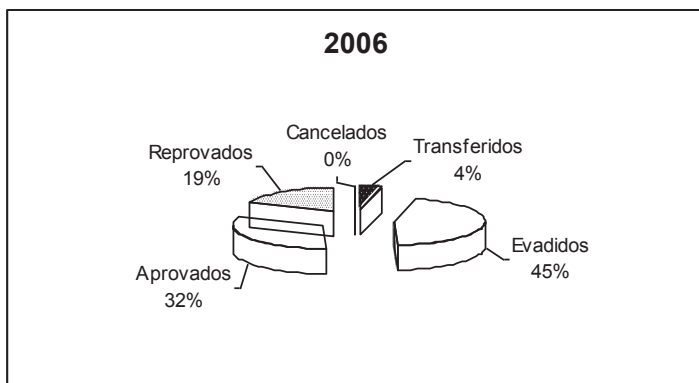
Para os alunos menores de 18 anos, o procedimento segue a legislação, sendo que a escola deverá, em caso de 5 dias de faltas consecutivas, entrar em contato com a família do aluno. Se o mesmo não retornar à escola, deve-se encaminhar a Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI¹⁸⁴ para o Conselho Tutelar, e esse, se não obtiver sucesso no retorno do aluno para a escola, encaminhará a ficha ao Ministério Público.

Os retornos para a escola são poucos, e, muitas vezes, o retorno é por pouco tempo. Pelos pareceres de retorno nos encaminhamentos realizados ao Conselho Tutelar e à Promotoria, percebe-se que, muitas vezes, há um entendimento de que a escola tem que obrigatoriamente matricular o aluno, mas o retorno para a mesma não se faz obrigatório para todos, pois, dependendo da justificativa, ele não retorna para escola.

¹⁸³ Para cancelar a matrícula, o procedimento acordado entre SMED e supervisão das unidades escolares foi que os estudantes precisam acordar, em assembleia, que se o mesmo faltar numa sequência de 15 ou 30 dias, dependendo do critério da escola, e sem justificativa pelas faltas, a escola poderá cancelar a matrícula.

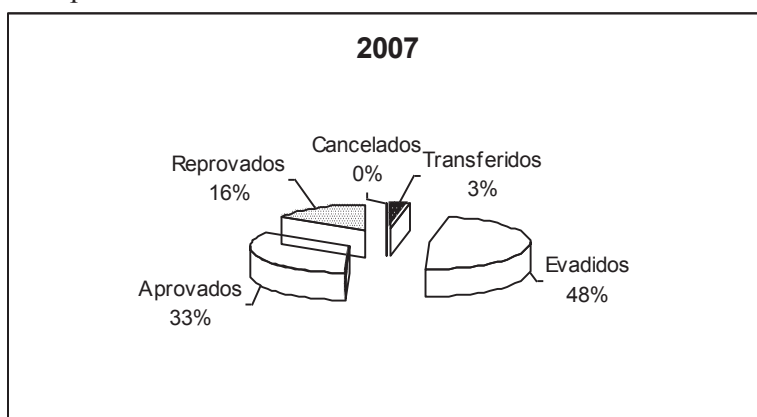
¹⁸⁴ Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI: instrumento operacional para evitar a infrequência e, conseqüentemente, o abandono escolar. No Rio Grande do Sul, existe desde 1997 e surgiu através de articulações entre o Ministério Público (Coordenadoria das Promotorias de Justiça da Infância e da Juventude), Secretaria Estadual e Municipal de Educação e Conselhos Tutelares. A finalidade da FICAI é erradicar a evasão escolar, comprometendo o aluno, a família, a comunidade e o poder público com o direito da criança e do adolescente (Estado do Rio Grande do Sul, Ministério Público. Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – um instrumento de inclusão escolar. 1999. POA).

Gráfico 25: Alunos Transferidos, Evadidos, Aprovados, Reprovados e Cancelados, 2006, EJA São Leopoldo



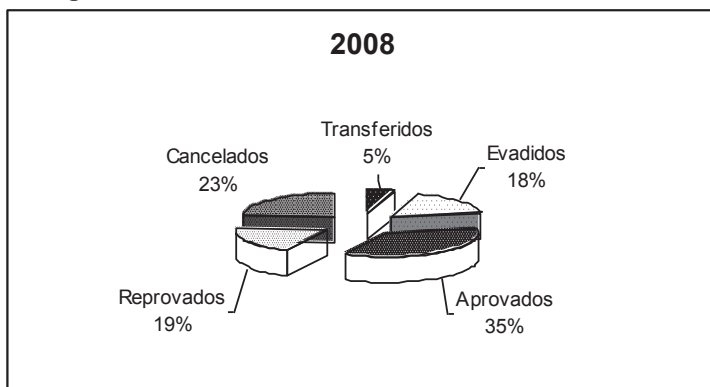
Dados extraídos da SMED de São Leopoldo-RS. Elaboração da pesquisadora.

Gráfico 26: Alunos Transferidos, Evadidos, Aprovados, Reprovados e Cancelados, 2007, EJA São Leopoldo



Dados extraídos da SMED de São Leopoldo-RS. Elaboração da pesquisadora.

Gráfico 27: Alunos Transferidos, Evadidos, Aprovados, Reprovados e Cancelados, 2008, EJA São Leopoldo



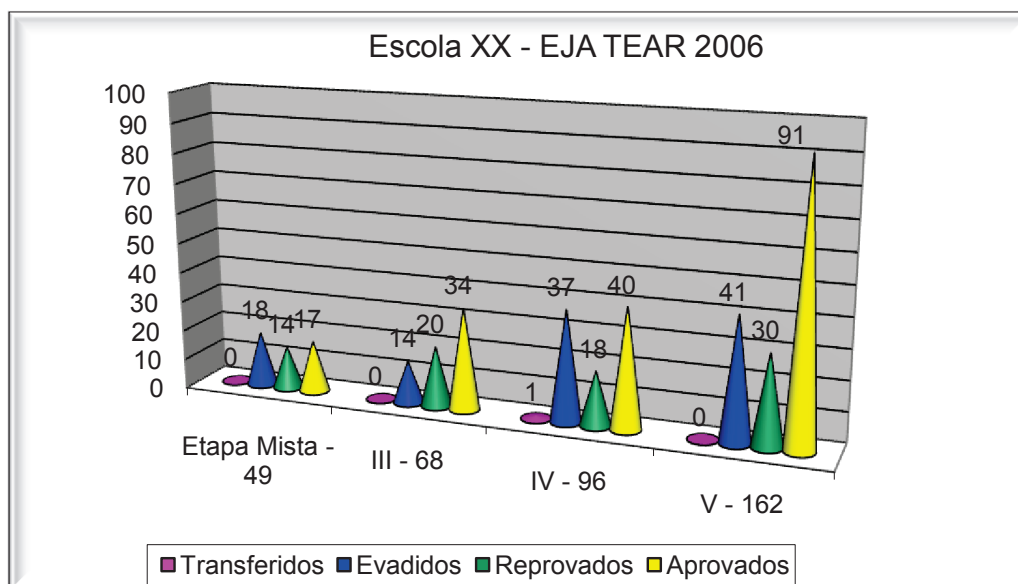
Dados extraídos da SMED de São Leopoldo-RS. Elaboração da pesquisadora.

Os dados mostrados acima dão conta de mostrar que a escola de Ensino Fundamental continua engrossando as fileiras dos excluídos da educação escolar. É importante registrar que no município de São Leopoldo existem vários movimentos de investimento nessa modalidade de ensino, tanto no aspecto material, como aumento salarial para os docentes e funcionários, criação do plano de carreira, ampliação e qualificação dos espaços físicos das escolas, quanto na qualificação permanente do quadro funcional (professores, equipes diretivas e funcionários) para garantir acesso e permanência dos sujeitos na escola, com qualidade. No entanto, ainda convivemos com altos índices, principalmente de reprovações dos estudantes. Isso nos leva a perguntar: que fatores têm influenciado na manutenção do insucesso escolar?

Analisando os dados apresentados do TEAR da EJA, verificamos que as reprovações, somadas com as evasões/cancelamentos, representam muito mais que 50% dos estudantes matriculados no ano. Nesse sentido, a EJA, como proposta de educação que deveria garantir uma educação adequada para um público que já evadiu da escola, precisa ser repensada. Vejamos o exemplo de uma escola que possui todas as etapas da alfabetização (Ensino Fundamental completo)¹⁸⁵, onde somente na etapa V a aprovação foi maior do que os reprovados ou evadidos:

¹⁸⁵ Correspondência das etapas: **ETAPA I** - Alfabetização (800 horas) e **ETAPA II** - Pós-Alfabetização (800 horas) correspondem às séries iniciais do Ensino Fundamental, e as **ETAPAS III** (800 horas), **IV** (800 horas) e **V** (1600 horas) correspondem às séries finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 28: Alunos da EJA Transferidos, Evadidos, Aprovados, Reprovados e Cancelados, 2006 - Representação de uma Escola Municipal de São Leopoldo

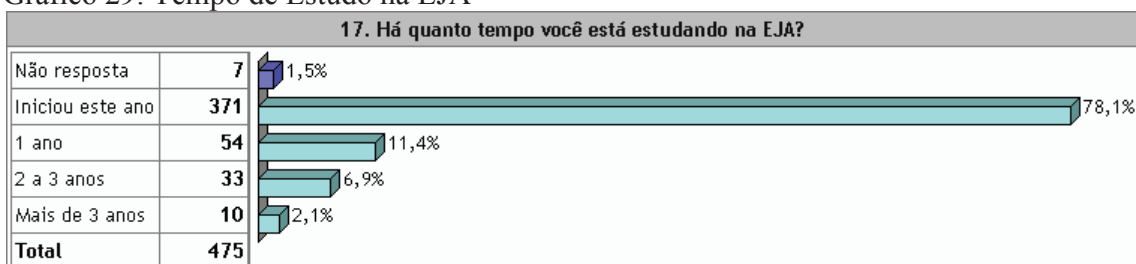


Dados extraídos da SMED de São Leopoldo-RS.

Em 2007, o tema da reprovação foi pautado na formação de professores. Uma das questões que se repetiam na fala dos professores era de que na EJA sempre houve reprovações, e que não se podia fazer nada em relação a isso. Essa naturalização da desistência do aluno foi pautada no Congresso, que ocorreu também em 2007. A questão foi levantada para que os estudantes se posicionassem e ajudassem a pensar um currículo e uma estratégia para que o aluno pudesse permanecer e ter sucesso na EJA.

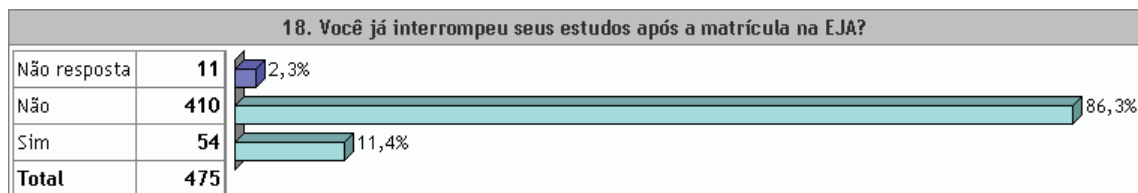
A interrupção dos estudos após o ingresso na EJA foi também tratada na pesquisa “socioantropológica”. Assim, dos 475 entrevistados, 371 (78,1%) começaram a estudar em 2007, no ano do desenvolvimento da pesquisa.

Gráfico 29: Tempo de Estudo na EJA



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

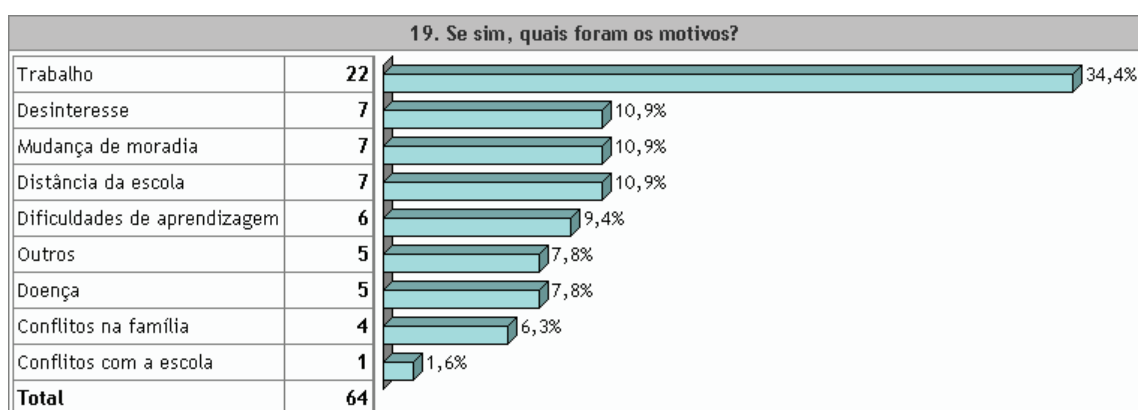
Gráfico 30: Se Interrompeu os Estudos na EJA



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Os que já tinham interrompido os estudos após a matrícula na EJA (gráfico 18), em torno de 11,4%, justificaram que foi pelos seguintes motivos (gráfico 19): trabalho, seguido do desinteresse, mudança de moradia e distância da escola.

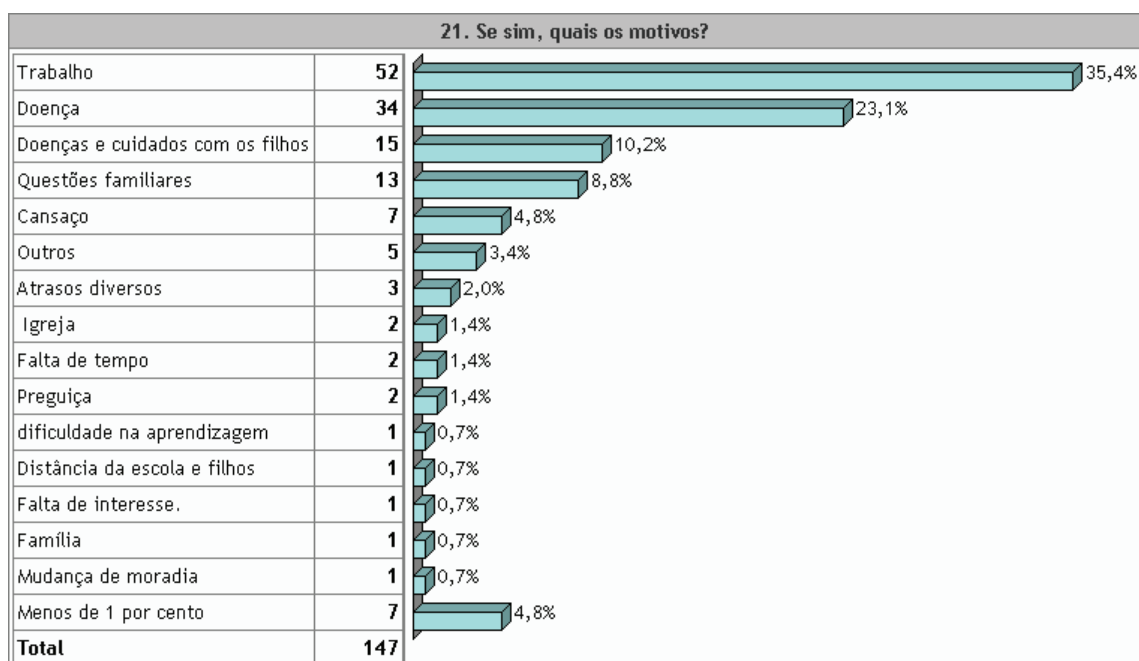
Gráfico 31: Motivos da Interrupção dos Estudos na EJA



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Outra questão desenvolvida pela pesquisa foi referente à infrequência às aulas. Assim, 31,2% declararam que faltam às aulas, enquanto 68,8% não faltam. Os motivos alegados são praticamente os mesmos que fizeram com que eles se afastassem anteriormente da escola. Os motivos podem ser conferidos no gráfico a seguir:

Gráfico 32: Motivos de Infrequencia às Aulas



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Percebe-se que as questões do trabalho, entre os outros motivos, foram as que afastaram os estudantes da escola na vida anterior à EJA e depois de nela terem ingressado.

Vimos, anteriormente, que um dos motivos para buscar a EJA é a relação com o trabalho, motivado pela necessidade e a visão de que para se inserir no mundo do trabalho é necessário estar na escola. Ao mesmo tempo que a busca pela escola é motivada tendo em vista o trabalho, é por ele, também, que muitos estudantes evadem. Isso nos parece óbvio, uma vez que são as mesmas pessoas que responderam às diferentes questões. No entanto, não é tão simples assim compreender a dinâmica de expulsão da escola e as modificações do setor produtivo, que exigem, cada vez mais, indivíduos mais adaptáveis aos processos produtivos.

4.5 Perspectiva do mundo do trabalho

Tem sido recorrente nas pesquisas educacionais, nestes últimos trinta anos, a preocupação com as questões relacionadas ao campo do trabalho e da educação. Mesmo

não optando por pesquisar diretamente nesse enfoque, é praticamente impossível tratar da EJA e não se debruçar sobre as múltiplas facetas que encobrem essas relações, que, sobretudo, são fundantes na vida humana.

O complexo mundo do trabalho é vivido, sentido pelos estudantes de EJA, juntamente com os demais trabalhadores, conforme as turbulências e instabilidades que permeiam os impactos provocados pelas suas alterações. O mundo do trabalho é pouco tematizado no universo das práticas educativas e tem sido alvo recorrente de críticas, apontando para a emergente necessidade de repensá-lo no contexto escolar de EJA.

Incorporar a temática do mundo no trabalho nas práticas educativas de EJA é muito mais do que compreender os modos de produção, o consumo, a manutenção e ampliação do capital. É necessário problematizar as mudanças nas relações entre os sujeitos, vividas no cenário neoliberal, sendo algumas: fatores de migrações geográficas (rural e urbano); alternância entre os postos de trabalho; trabalhos temporários, precarizados e esporádicos, e trabalhos terceirizados.

Poderíamos nos perguntar sobre o foco da EJA analisando suas marcas, características da construção da proposta curricular com os jovens e adultos populares, e interrogando-nos: o que lhes afeta mais? O que os desestrutura? O que os desafia? Como eles se interrogam sobre si mesmos, sobre suas vivências e experiências? Que saberes e valores trazem consigo? Arroyo (2007) interroga-se e considera que

ao longo desses últimos anos, cada vez a juventude, os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados. Não está acontecendo o que se esperava, ou seja, que esses jovens fossem se integrando, cada vez mais, na juventude brasileira. Ao contrário, penso que o que está acontecendo é que as velhas dicotomias, as velhas polaridades da nossa sociedade (e um dos polos é o setor popular, os trabalhadores, e agora nem sequer trabalhadores) não estão se aproximando de uma configuração mais igualitária, ao contrário, estamos em tempos em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcas e traços mais específicos, mais diferentes, mais próprios. Mais distantes. A juventude popular está cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade (p. 6).

Podemos concordar com essa análise pessimista de Arroyo? Em parte, não, pois a juventude tem encontrado muitos lugares e espaços de autocriação e de contravenção, de resistência. Em parte, sim, pois ainda é muito forte a presença de educadores que desejam

estudantes ideais e querem prepará-los para o vestibular ou para o mercado de trabalho formal. Acreditam que é com essa forma de escolarização que os mesmos atingirão um “lugar ao sol”.

Na história da humanidade, em nossa vida e dos nossos interlocutores, a atividade humana significa a luta pela sobrevivência e a conquista da dignidade do sujeito, isto é, “o *mundo do trabalho* tem sido vital, sendo uma realização essencialmente humana. (...) Foi no trabalho que os indivíduos, homens e mulheres, distinguiram-se das formas de vida dos animais” (Antunes, 2008).

Essa atividade humana compõe a história do ser social, realizada por caminhos e descaminhos, inclusões e exclusões, alternativas e desafios, avanços e recuos. E o trabalho, segundo Antunes (2008), “se converteu em um momento de *mediação* sociometabólica entre humanidade e natureza, ponto de partida para a constituição do ser social. Sem ele, a vida cotidiana não seria possível de se reproduzir”.

Mas adverte o autor que se a vida se resumisse exclusivamente ao *trabalho*, esse seria resultado de um fardo, aprisionando o ser social em uma única dimensão, esquecendo as demais dimensões que a vida possibilita-lhe. Assim, se “a vida humana necessita do trabalho humano e de seu potencial emancipador, ela deve recusar o trabalho que aliena e infelicita o ser social” (Antunes, 2008).

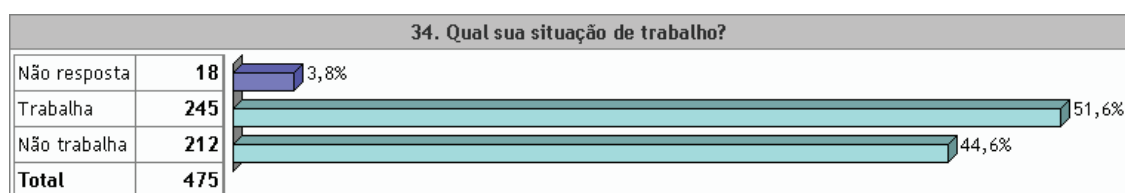
Marx, no seu tempo, já nos demonstrava que o *trabalho* é fundamental na vida humana porque é condição para nossa existência social. Ele entendia que o trabalho é “criador de valores de uso, (...) por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana” (Marx, 1971: 50, *apud* Antunes, 2008).

Assim, homem e natureza transformam-se reciprocamente, e os indivíduos, ao se transformarem, alteram também a sua própria natureza humana e convertem o trabalho social no elemento central do desenvolvimento da sociabilidade.

Relacionando tudo isso com a pesquisa “socioantropológica”, verificou-se que o maior percentual de alunos integrantes da EJA mantém relação direta com o mundo do trabalho. Isso significa dizer que, como destaca Antunes (2008; 2002), podemos considerar o *trabalho* como um momento fundante da vida humana, ponto de partida no processo de

humanização. Os percentuais demonstram que 51,6%, trabalham enquanto 44,6% declararam não estar trabalhando no momento da pesquisa. Pode-se concluir que esse dado é muito volátil, pois a questão do trabalho, principalmente a que estão submetidos os nossos interlocutores, é muito instável: ora se tem trabalho, ora não se tem, e vice-versa.

Gráfico 33: Situação de Trabalho dos Estudantes da EJA de São Leopoldo-RS em 2007



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Constata-se que as mulheres representam 51%, em comparação a 39,5% dos homens que não trabalham.

Tabela 32: Situação de Trabalho versus Gênero

| Grupo n° 34 | | | | | | |
|------------------------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Situação_de_trabalho? | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Trabalha | 127 | 49,0% | 118 | 60,5% | 245 | 54,0% |
| Não trabalha | 132 | 51,0% | 77 | 39,5% | 209 | 46,0% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Em relação ao cruzamento idade e se trabalha ou não, comprova-se o que os dados nacionais vêm apontando a desocupação da faixa etária mais jovem, conforme indicado acima.

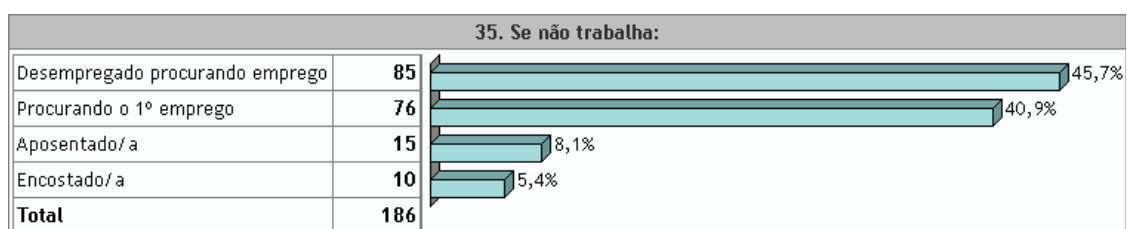
Tabela 33: Situação de Trabalho versus Faixa Etária

| Grupo n°101 | | | | | | | |
|-------------------------------|-------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-------|
| Idade * Situação_de_trabalho? | | | | | | | |
| | Menos de 20 | De 20 a 29 | De 30 a 39 | De 40 a 49 | De 50 a 59 | 60 e mais | Total |
| Trabalha | 39,3% | 57,6% | 69,2% | 65,5% | 48,5% | 9,1% | 53,4% |
| Não trabalha | 60,7% | 42,4% | 30,8% | 34,5% | 51,5% | 90,9% | 46,6% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Analisando o gráfico seguinte, verifica-se o percentual de quem busca o primeiro emprego (40,9%). Desses, 77, 1 estão na faixa etária de 15 a 20 anos. Isso sinaliza fortemente a necessidade da tematização do mundo do trabalho na escola.

Gráfico 34: Situação de quem Não Trabalha



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Em relação ao gênero, observa-se que os homens estão, proporcionalmente, buscando mais o primeiro emprego.

Tabela 34: Situação de quem Não Trabalha versus Gênero

| Grupo n° 35 | | | | | | |
|---------------------------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Se_não_trabalha: | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Procurando o 1º emprego | 39 | 35,1% | 37 | 50,7% | 76 | 41,3% |
| Aposentado/a | 12 | 10,8% | 2 | 2,7% | 14 | 7,6% |
| Encostado/a | 8 | 7,2% | 2 | 2,7% | 10 | 5,4% |
| Desempregado procurando emprego | 52 | 46,8% | 32 | 43,8% | 84 | 45,7% |

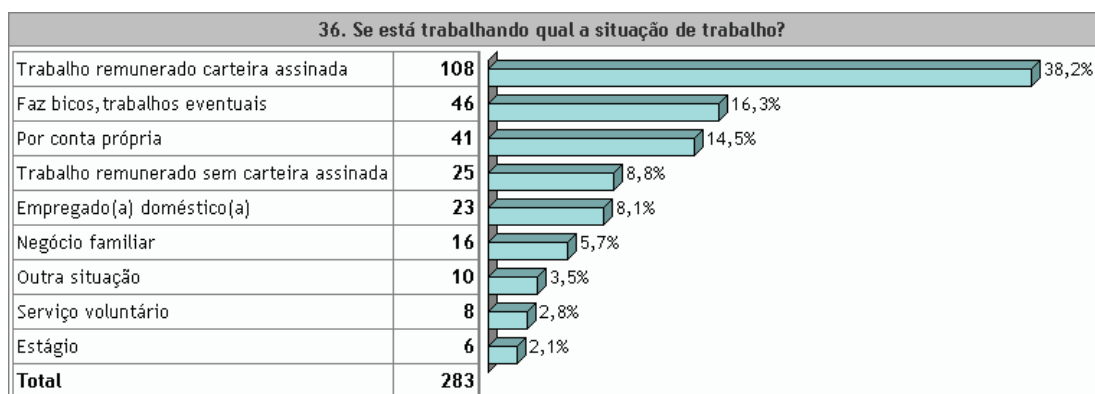
Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Quando questionados sobre a forma de trabalho, para os que declararam que estavam trabalhando, as respostas foram na direção do trabalho informal¹⁸⁶. Somente 38,2% estão trabalhando de carteira assinada, conforme gráfico. No estrato idade e tipo de

¹⁸⁶ Na questão referente à situação de trabalho, existiu a possibilidade de responder mais de uma alternativa. Assim, uma resposta pode ter sido evidenciada por estar trabalhando sem carteira assinada e ter sido marcado, também, negócio familiar, por exemplo.

trabalho, verifica-se que as idades mais atingidas pelo trabalho informal correspondem à faixa etária até 30 anos.

Gráfico 35: Situação de quem Está Trabalhando



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Tabela 35: Situação de quem Está Trabalhando - Tipo de Trabalho versus Faixa Etária

| Grupo nº103 | | | | | | | |
|---|-------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-------|
| Idade * Tipo_de_trabalho: | | | | | | | |
| | Menos de 20 | De 20 a 29 | De 30 a 39 | De 40 a 49 | De 50 a 59 | 60 e mais | Total |
| Por conta própria | 15,9% | 13,3% | 10,5% | 17,5% | 25,0% | 0,0% | 14,5% |
| Faz bicos, trabalhos eventuais | 23,2% | 14,7% | 10,5% | 22,5% | 10,0% | 0,0% | 16,3% |
| Empregado(a) doméstico(a) | 2,9% | 2,7% | 14,5% | 17,5% | 5,0% | 0,0% | 8,2% |
| Trabalho remunerado carteira assinada | 15,9% | 45,3% | 57,9% | 35,0% | 20,0% | 50,0% | 38,3% |
| Trabalho remunerado sem carteira assinada | 17,4% | 4,0% | 3,9% | 5,0% | 20,0% | 0,0% | 8,5% |
| Negócio familiar | 11,6% | 8,0% | 1,3% | 0,0% | 5,0% | 0,0% | 5,7% |
| Estágio | 7,2% | 1,3% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 2,1% |
| Serviço voluntário | 4,3% | 4,0% | 0,0% | 0,0% | 10,0% | 0,0% | 2,8% |
| Outra situação | 1,4% | 6,7% | 1,3% | 2,5% | 5,0% | 50,0% | 3,5% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

No recorte por gênero e tipo de trabalho, observa-se que é o sexo masculino que puxa para cima o índice de carteira assinada, enquanto o feminino puxa para cima o trabalho informal. Confira na tabela abaixo.

Tabela 36: Situação de quem Está Trabalhando - Tipo de Trabalho versus Gênero

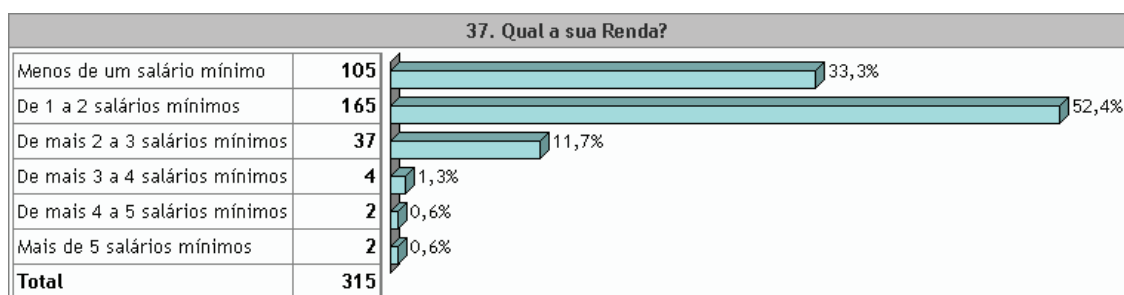
| Grupo n° 36 | | | | | | |
|---|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Tipo_de_trabalho: | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Por conta própria | 20 | 13,7% | 21 | 15,4% | 41 | 14,5% |
| Faz bicos, trabalhos eventuais | 22 | 15,1% | 24 | 17,6% | 46 | 16,3% |
| Empregado(a) doméstico(a) | 18 | 12,3% | 4 | 2,9% | 22 | 7,8% |
| Trabalho remunerado carteira assinada | 50 | 34,2% | 58 | 42,6% | 108 | 38,3% |
| Trabalho remunerado sem carteira assinada | 9 | 6,2% | 16 | 11,8% | 25 | 8,9% |
| Negócio familiar | 10 | 6,8% | 6 | 4,4% | 16 | 5,7% |
| Estágio | 2 | 1,4% | 4 | 2,9% | 6 | 2,1% |
| Serviço voluntário | 7 | 4,8% | 1 | 0,7% | 8 | 2,8% |
| Outra situação | 8 | 5,5% | 2 | 1,5% | 10 | 3,5% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Na perspectiva de problematizar a tipologia de trabalho apresentada pelos estudantes de EJA de São Leopoldo, questionamo-nos, juntamente com Arroyo (2007): o que significa para um jovem e adulto ter que se identificar como trabalhador informal por toda a vida? (p 8). A perspectiva de quem vive em busca de trabalho é, muitas vezes, estar *atrás do que aparece*. E *estar atrás do que aparece* é não ter horizonte, é não construir um caminho. Isso porque esse horizonte da esperança pertencia a uma sociedade industrial, onde o jovem tinha como horizonte um emprego, mais ou menos qualificado, dependendo da formação que ele tivesse. Nesse modelo de trabalho não formal, de trabalho informal, em que a maior parte dos jovens e adultos que estudam na EJA estão, essa esperança se perde (ARROYO, 2007. p 8).

Em relação ao rendimento, verifica-se que 33,3% recebem menos de 1 salário mínimo, na faixa etária até 60 anos, mas com uma forte característica na faixa etária mais jovem. 52,4% recebem entre 1 e 2 salários mínimos.

Gráfico 36: Renda dos Estudantes da EJA de São Leopoldo-RS



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Outra característica que pode ser constatada, estrato gênero e renda, é que as mulheres recebem remuneração menor que os homens. Nesse aspecto, também a realidade dos trabalhadores que estudam na EJA e vivem em São Leopoldo assemelha-se com a realidade de outras cidades brasileiras.

Tabela 37: Renda dos Estudantes da EJA de São Leopoldo versus Faixa Etária

| Grupo nº104 | | | | | | | |
|--------------------------------|-------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-------|
| Idade * Renda: | | | | | | | |
| | Menos de 20 | De 20 a 29 | De 30 a 39 | De 40 a 49 | De 50 a 59 | 60 e mais | Total |
| Menos de um salário mínimo | 48,1% | 30,3% | 25,0% | 29,3% | 38,5% | 0,0% | 33,2% |
| De 1 a 2 salários mínimos | 50,6% | 50,0% | 56,0% | 53,7% | 42,3% | 100,0% | 52,7% |
| De mais 2 a 3 salários mínimos | 1,3% | 17,1% | 15,5% | 12,2% | 15,4% | 0,0% | 11,5% |
| De mais 3 a 4 salários mínimos | 0,0% | 1,3% | 1,2% | 4,9% | 0,0% | 0,0% | 1,3% |
| De mais 4 a 5 salários mínimos | 0,0% | 1,3% | 1,2% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,6% |
| Mais de 5 salários mínimos | 0,0% | 0,0% | 1,2% | 0,0% | 3,8% | 0,0% | 0,6% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software sphinx*.

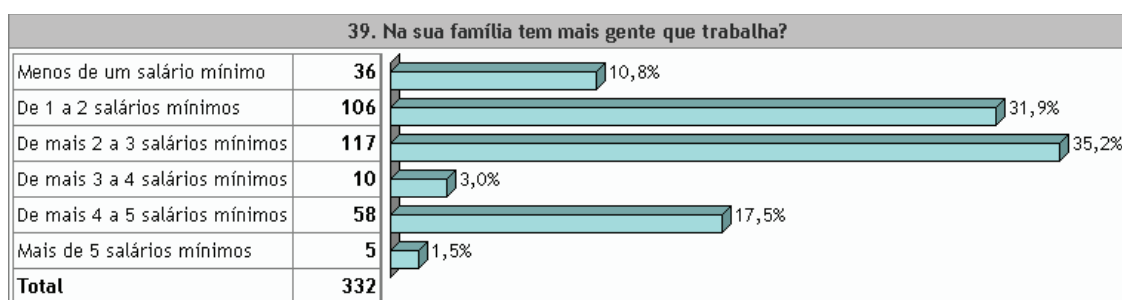
Tabela 38: Renda dos Estudantes da EJA de São Leopoldo versus Gênero

| Grupo nº37 | | | | | | |
|--------------------------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Renda: | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Menos de um salário mínimo | 67 | 39,9% | 38 | 26,2% | 105 | 33,5% |
| De 1 a 2 salários mínimos | 88 | 52,4% | 76 | 52,4% | 164 | 52,4% |
| De mais 2 a 3 salários mínimos | 10 | 6,0% | 27 | 18,6% | 37 | 11,8% |
| De mais 3 a 4 salários mínimos | 1 | 0,6% | 3 | 2,1% | 4 | 1,3% |
| De mais 4 a 5 salários mínimos | 2 | 1,2% | 0 | 0,0% | 2 | 0,6% |
| Mais de 5 salários mínimos | 0 | 0,0% | 1 | 0,7% | 1 | 0,3% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Quando questionados sobre a renda familiar, percebe-se que nas famílias existem outros rendimentos, o que melhora um pouco a situação financeira dos informantes¹⁸⁷.

Gráfico 37: Renda Familiar



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

No tocante à renda familiar, fazendo-se um estrato por gênero, confirma-se que a mulher recebe remuneração inferior à dos homens, conforme tabela a seguir. É importante considerar que muitas delas são responsáveis pela subsistência da família.

¹⁸⁷ Pesquisa “socioantropológica”.

Tabela 39: Renda Familiar versus Gênero

| Grupo n° 39 | | | | | | |
|--------------------------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Renda_familiar: | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Menos de um salário mínimo | 24 | 12,8% | 12 | 8,5% | 36 | 10,9% |
| De 1 a 2 salários mínimos | 65 | 34,6% | 40 | 28,2% | 105 | 31,8% |
| De mais 2 a 3 salários mínimos | 62 | 33,0% | 55 | 38,7% | 117 | 35,5% |
| De mais 3 a 4 salários mínimos | 6 | 3,2% | 4 | 2,8% | 10 | 3,0% |
| De mais 4 a 5 salários mínimos | 29 | 15,4% | 29 | 20,4% | 58 | 17,6% |
| Mais de 5 salários mínimos | 2 | 1,1% | 2 | 1,4% | 4 | 1,2% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Em relação à realidade regional, podemos sinalizar semelhanças com a nossa pesquisa no aspecto da participação feminina no mercado de trabalho. Verifica-se, através dos dados apresentados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE (2010)¹⁸⁸, que reduziu a taxa de participação feminina no mercado formal de trabalho no último período, na região Metropolitana de Porto Alegre. Em 2009, a taxa de participação diminuiu dos 58,7%, verificados em 2008, para 58,1%. A redução do grau de engajamento da População em Idade Ativa (PIA) em atividades laborais decorreu, em maior medida, do comportamento da força de trabalho feminina, cuja taxa de participação caiu 1,4%, ao passar de 51,4% para **50,7% da PIA feminina**, enquanto a masculina apresentou redução menor (-0,6%), situando-se em **66,5% da PIA masculina**.

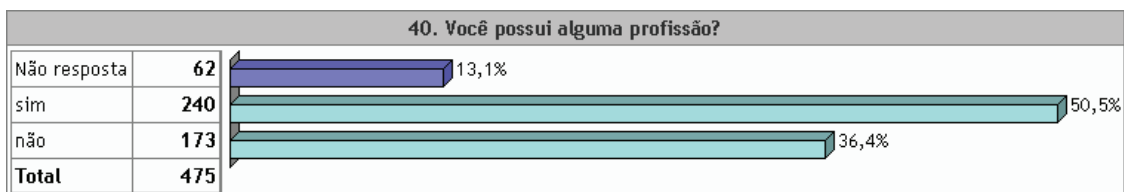
Em relação ao rendimento médio real do trabalho, em 2009, foi registrado o maior aumento anual desde 1996: 3,2% para o total de ocupados. Na observação segundo o sexo, constata-se que o crescimento do rendimento médio real foi mais intenso para os homens (4,3%) do que para as mulheres (2,0%). Mesmo na análise que considera as jornadas de trabalho diferenciadas entre os sexos, utilizando o valor do rendimento/hora, a razão entre

¹⁸⁸A inserção da mulher no mercado de trabalho da região metropolitana de Porto Alegre: pesquisa de emprego e desemprego da região metropolitana de Porto Alegre. PED-RMPA: Informe Mulher e Trabalho. Março de 2010. Disponível em <http://www.dieese.org.br/ped/poa/pedpoaMulher2010.pdf>. Consulta realizada em julho de 2010.

os rendimentos das mulheres e os dos homens continua a apontar a desigualdade. Realidade local apresentada nas tabelas acima.

Sobre as profissões, foi perguntado¹⁸⁹ se a pessoa possuía profissão, e, no caso afirmativo, qual a profissão. As respostas foram: 50,5% sim e 36,4% não, conforme gráfico.

Gráfico 38: Profissão Sim ou Não



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Em relação aos 50,5% que responderam que sim, as profissões citadas foram variadas, não caracterizando a evidência de uma homogeneização profissional. No entanto, percebe-se uma característica forte na tipologia de trabalho informal para o sexo feminino e na profissão de trabalho doméstico, nas idades acima de 30 anos, conforme tabela.

¹⁸⁹ Pesquisa “socioantropológica”.

Tabela 40: Faixa Etária versus Ocupação Profissional

| Grupo nº108 | | | | | | | |
|-------------------------|-------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-------|
| Idade * Qual_profissão: | | | | | | | |
| | Menos de 20 | De 20 a 29 | De 30 a 39 | De 40 a 49 | De 50 a 59 | 60 e mais | Total |
| Doméstica | 2,6% | 2,7% | 11,8% | 16,7% | 16,7% | 33,3% | 9,5% |
| Costureira | 0,0% | 0,0% | 4,7% | 11,1% | 8,3% | 0,0% | 3,8% |
| preparadeira | 0,0% | 0,0% | 4,7% | 5,6% | 4,2% | 0,0% | 2,7% |
| Serviços gerais | 0,0% | 1,3% | 3,5% | 5,6% | 0,0% | 16,7% | 2,7% |
| Cozinheira | 0,0% | 2,7% | 0,0% | 2,8% | 12,5% | 0,0% | 2,3% |
| Auxiliar de cozinha | 0,0% | 1,3% | 3,5% | 0,0% | 4,2% | 0,0% | 1,9% |
| Metalúrgico | 5,3% | 2,7% | 1,2% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 1,9% |
| Mecânico | 5,3% | 1,3% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 1,1% |
| Motorista | 0,0% | 1,3% | 2,4% | 0,0% | 4,2% | 0,0% | 1,5% |
| Pedreiro | 0,0% | 0,0% | 3,5% | 0,0% | 4,2% | 0,0% | 1,5% |
| Revisora | 0,0% | 1,3% | 3,5% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 1,5% |
| Vendedor/a | 0,0% | 2,7% | 0,0% | 5,6% | 0,0% | 0,0% | 1,5% |
| babá | 0,0% | 0,0% | 3,5% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 1,1% |
| manicure | 0,0% | 0,0% | 2,4% | 2,8% | 0,0% | 0,0% | 1,1% |
| operador de máquina | 2,6% | 1,3% | 0,0% | 2,8% | 0,0% | 0,0% | 1,1% |
| outros | 84,2% | 81,3% | 55,3% | 47,2% | 45,8% | 50,0% | 64,8% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Tabela 41: Ocupação Profissional versus Gênero

| Grupo nº 41 | | | | | | |
|------------------------|----------|--------|-----------|--------|-------|--------|
| Sexo * Qual_profissão: | | | | | | |
| | feminino | | masculino | | Total | |
| | N | % cit. | N | % cit. | N | % cit. |
| Doméstica | 24 | 15,8% | 1 | 0,9% | 25 | 9,4% |
| Costureira | 10 | 6,6% | 0 | 0,0% | 10 | 3,8% |
| preparadeira | 7 | 4,6% | 0 | 0,0% | 7 | 2,6% |
| Serviços gerais | 7 | 4,6% | 0 | 0,0% | 7 | 2,6% |
| Cozinheira | 6 | 3,9% | 0 | 0,0% | 6 | 2,3% |
| Auxiliar de cozinha | 5 | 3,3% | 0 | 0,0% | 5 | 1,9% |
| Metalúrgico | 0 | 0,0% | 5 | 4,4% | 5 | 1,9% |
| Mecânico | 0 | 0,0% | 4 | 3,5% | 4 | 1,5% |
| Motorista | 0 | 0,0% | 4 | 3,5% | 4 | 1,5% |
| Pedreiro | 0 | 0,0% | 4 | 3,5% | 4 | 1,5% |
| Revisora | 4 | 2,6% | 0 | 0,0% | 4 | 1,5% |
| Vendedor/a | 3 | 2,0% | 1 | 0,9% | 4 | 1,5% |
| babá | 3 | 2,0% | 0 | 0,0% | 3 | 1,1% |
| manicure | 3 | 2,0% | 0 | 0,0% | 3 | 1,1% |
| operador de máquina | 0 | 0,0% | 3 | 2,7% | 3 | 1,1% |
| ... | 80 | 52,6% | 91 | 80,5% | 171 | 64,5% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Para entender melhor essa tendência apresentada acima, sobre o trabalho doméstico, destacaremos essa profissão, que é uma atividade laboral exercida predominantemente por mulheres. Assim, podemos dizer, conforme pesquisa apresentada pelo DIEESE (2010), que é uma atividade histórica e culturalmente ligada às habilidades consideradas femininas. O termo “emprego doméstico”, mais reconhecido pela execução de serviços gerais em um domicílio privado, é também usado para cozinheiras, governantas, babás, lavadeiras, vigias, motoristas, jardineiros, acompanhantes de idosos e caseiros.

Uma característica apresentada pela pesquisa do DIEESE (2010) é a tendência de aumento da proporção de mulheres adultas entre as empregadas domésticas: em 2009, o maior contingente (33,7%) estava na faixa etária de 40 a 49 anos. Seguiam-se, em importância, os grupos com idade entre 25 e 39 anos (29,0%) e entre 50 e 59 anos (25,2%). Na comparação com 2000, observa-se redução da presença das mulheres com idade até 39 anos e aumento em todas as faixas de idade superiores a 40 anos. Esse movimento é mais acentuado entre as mulheres não negras, pois entre as negras pouco se alterou a representação da faixa etária de 25 a 39 anos.

Pela análise da pesquisa, o trabalho doméstico não tem sido uma opção relevante para as jovens inserirem-se no mercado de trabalho. Entre 2000 e 2009, a participação das trabalhadoras domésticas de 18 a 24 anos, que representavam 10,5% do total desse segmento em 2000, diminuiu a ponto de não ter mais representatividade estatística. Alguns dos motivos seriam porque as jovens têm maior nível de escolaridade e preferem buscar outras alternativas de ocupação, com maiores chances de progresso e *status* profissional, ou, ainda, por exigências das famílias empregadoras, que preferem pessoas mais experientes.

Outra análise que a pesquisa faz é sobre a escolaridade das empregadas domésticas. Ainda que tenha havido melhora expressiva da escolaridade desse segmento ocupacional entre 2000 e 2009, a maioria das empregadas domésticas (59,3%) não chegou a concluir o Ensino Fundamental, e 25,4% não completaram o Ensino Médio. Uma das possíveis explicações reside no fato de esse tipo de ocupação não exigir níveis de instrução elevados. No entanto, a participação de trabalhadoras com Ensino Médio Completo ou Superior Incompleto ampliou-se entre 2000 e 2009, passando de 6,6% para os atuais 15,2%. Tal

resultado pode expressar, além da melhora do nível de escolaridade da população nos anos recentes, uma importante diferenciação das ocupações inseridas nos serviços domésticos, como as de babás e acompanhantes de idosos, além de outras atividades relacionadas à prestação de serviços de saúde no domicílio, que requerem maior qualificação e escolaridade.

Segundo a análise apresentada pelo Boletim do DIEESE (2010), o desemprego feminino e a inserção de mulheres em atividades precárias têm a ver com o fato de a oferta do trabalho informal ser mais acessível às mulheres. Isso porque o trabalho informal proporciona-lhes flexibilidade para cumprir com as demais tarefas domésticas (cuidado com os filhos, por exemplo), delegadas a elas pela cultura patriarcal. Outra razão, destacada pelo Boletim, é que o mercado formal ainda é culturalmente colocado como o lugar de trabalho para os homens e não para as mulheres, uma vez que na idade entre 18 e 24 anos elas estão no "pico" da possibilidade de engravidar, o que as tiraria do trabalho por alguns meses.

Tem-se registrado mudanças consideráveis nas últimas décadas, em relação às questões de gênero. As mulheres conquistaram vários direitos nos diferentes aspectos da vida cotidiana: trabalho, educação, saúde, moradia, proteção, mas com muitas questões para serem ainda enfrentadas. Uma delas é a desigualdade salarial.

Referente ao que seria um *bom trabalho*, é baixo o índice, tanto feminino quanto masculino, que opta por caracterizar que um bom trabalho seria o de carteira assinada, pois declaram que *qualquer trabalho é bom, pra quem está desempregado; qualquer um que pudesse sustentar minha família*. Ambos os sexos escolheram *boa remuneração* como critério número um, na escala de valores, e *trabalhar no que gosta*. As mulheres sinalizam questões mais subjetivas, como “fazer aquilo que gosta, boas relações, trabalho tranquilo”, e os homens mais para “qualquer um, pouco trabalho, trabalho com carteira assinada, aquele que faz se sentir bem”, conforme tabela apresentada abaixo.

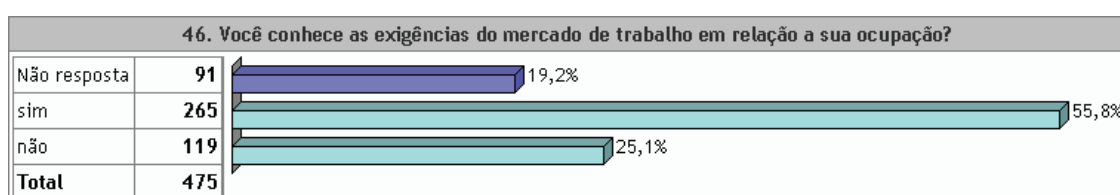
Tabela 42: Representação de um bom trabalho

| Grupo n° 45 | | | |
|-----------------------------------|----------|-----------|-------|
| Sexo * Bom_trabalho: | | | |
| | feminino | masculino | Total |
| boa remuneração | 24,9% | 24,7% | 24,8% |
| Fazer aquilo que gosto | 6,7% | 3,6% | 5,3% |
| Aquele que te faz se sentir bem | 4,3% | 4,2% | 4,3% |
| pouco trabalho | 0,5% | 4,2% | 2,1% |
| Boa relação com patrões e colegas | 3,3% | 0,6% | 2,1% |
| Trabalhar com a carteira assinada | 1,9% | 2,4% | 2,1% |
| Trabalho autônomo | 2,4% | 1,2% | 1,9% |
| trabalhar no que gosta | 1,9% | 1,2% | 1,6% |
| Ganhar de acordo com o que faz | 2,4% | 0,6% | 1,6% |
| qualquer um | 0,5% | 2,4% | 1,3% |
| Um trabalho honesto | 1,9% | 0,6% | 1,3% |
| Um trabalho tranquilo | 2,4% | 0,0% | 1,3% |
| Com reconhecimento | 1,4% | 0,6% | 1,1% |
| Ser mecânico | 0,0% | 2,4% | 1,1% |
| Ser secretária | 1,9% | 0,0% | 1,1% |
| ... | 43,5% | 51,2% | 46,9% |

Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Quando questionados¹⁹⁰ se conheciam as exigências do mercado de trabalho em relação a sua ocupação, 55,8% responderam que conheciam e 25,1% declararam que não.

Gráfico 39: Ocupação versus Exigência do Mercado de Trabalho



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Podemos refletir ainda sobre o trabalho em consonância com Antunes (2008; 2002). O autor considera, por um lado, o *trabalho* como um momento fundante da vida humana, ponto de partida no processo de humanização; por outro lado, a sociedade capitalista alterou e complexificou o trabalho humano, transformando-o em *trabalho assalariado*,

¹⁹⁰ Pesquisa “socioantropológica”.

alienado, fetichizado, precarizado, degradado e desumanizador. “O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana” (Antunes, 2008). O que significa dizer também que, sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas muitas vezes se desumaniza no trabalho (Marx, 2004, apud Antunes 2008).

No entanto, é importante destacar, conforme o mesmo autor (2002 e 2008), que a atividade humana laboral não possui uma única dimensão, não podendo ser tratada de forma unilateralizada, ou, mesmo, de modo binário, dual, pois o trabalho, ao mesmo tempo, “cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, oferece autonomia, mas gera sujeição, libera e escraviza”. Rememora o autor que a desconsideração dessa complexa e contraditória relação permitiu que muitos autores, pesquisadores, equivocadamente, defendessem a desconstrução ou mesmo o fim da atividade laborativa.

Temos vivenciado um contexto de transformações econômicas, políticas e sociais que se dá no Brasil, em escala mundial, e até em países capitalistas centrais. “Paralelamente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo *destrutivo* que tem gerado uma imensa *sociedade dos excluídos e dos precarizados*, que hoje atinge também os países do Norte” (Antunes, 2002, p. 36).

Em escala mundial, segundo o autor, encontramos uma “ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que se encontra, hoje, na condição de *precarizada* ou *excluída*”. Ele exemplifica isso trazendo István Mészáros, que afirma que o capital, desprovido de orientação humanamente significativa, assume, em seu *sistema metabólico de controle social*, uma lógica que é essencialmente destrutiva, em que o *valor de uso* das coisas é totalmente subordinado ao seu *valor de troca* (Mészáros, 1995, especialmente parte2, apud, Antunes, 2002).

Pode-se dizer que o capitalismo acentuou sua lógica destrutiva, nas últimas décadas, com a configuração assumida num contexto de *crise estrutural do capital* e que hoje assola a (des)sociabilização contemporânea:

destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres

que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (Antunes, 2002, p. 38) .

Na atividade realizada na escola João Goulart¹⁹¹, os estudantes direcionaram falas sobre o trabalho. Nas sus palavras: *A escola representa educação, cooperativismo. É um meio aonde os alunos podem se preparar para o mercado de trabalho; escola é tudo! A escola representa também disciplina, para que os alunos consigam uma boa colocação futuramente num emprego.* As diferentes vozes dos estudantes indicam que a escola também representa um passaporte identitário para o mundo do trabalho.

A convivência no tempo e espaço escolar da EJA causa sentimentos contraditórios, não só para os jovens, mas para muitos dos estudantes, pois, ao mesmo tempo que ela é importante para o futuro, também representa um “custo” pessoal muito alto para estar inserido nesse contexto. Talvez uma das questões seja exatamente esta: enxergar a escola somente para o futuro, e não para o presente.

A Dissertação de Bender (2004)¹⁹², que realizou seu estudo junto aos trabalhadores-estudantes dos terceiros anos do Ensino Médio de uma escola pública noturna, em sua maioria adolescentes e jovens, que tinham entre 16 e 22 anos e atuavam nas linhas de montagem (trilhos ou esteiras) das indústrias calçadistas da cidade de Igrejinha (RS)¹⁹³, ajuda-nos a entender um pouco mais sobre os jovens e sua relação com o espaço escolar. A autora, baseando-se na pesquisa, sinaliza que a escola noturna está centrada no *futuro trabalhador* e não no *trabalhador presente*, e, por isso, prende-se em seu próprio mundo. E quando desconhece ou ignora o trabalho vivo ou a *escola da vida* como uma experiência de contradições e conflitos, tende a separar o sujeito estudante do sujeito trabalhador, gerando, com isso, um descompasso nas relações entre escola e mundo da vida.

Tanto nós quanto os sujeitos pesquisados que na (in)quietude inserem-se, inscrevem-se, mesclam-se, mostram-se no cenário da escola buscamos a compreensão da

¹⁹¹ Trabalho realizado na EMEF João Goulart, conforme já explicitado.

¹⁹² BENDER, Dalva Jorginha Balz. **Os corpos nos trilhos e nos bancos: do chão da fábrica para o chão da escola e vice-versa:** Quais os lugares dos corpos dos trabalhadores-estudantes na escola noturna. Defendida em julho de 2004, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS.

¹⁹³ Localizada no Vale do Paranhana, a 80Km da capital, Porto Alegre-RS.

vida, e o que nos move é a esperança de continuarmos vivos e alcançarmos um *lugar no mundo*. E, sempre que possível, necessitamos compreender o tempo presente. Como dizia o poeta Drummond: “(...) O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas. (...) O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente” (Mãos dadas: Carlos Drummond de Andrade).

No mundo do trabalho, no cenário globalizado, vamos nos moldando e nos movimentando. A prioridade é a produção e o lucro, e para alcançá-los são usadas artimanhas por parte do capital, como, por exemplo, sugar o tempo das pessoas de forma que elas sejam produtivas o tempo todo, em diferentes espaços e tempos. Isso tem gerado uma busca desenfreada pela ocupação do tempo, pela destreza de conciliar tudo: trabalho, família, estudo, lazer. E caso não consigamos isso, tornamo-nos seres incompetentes e responsáveis pelo fracasso. Tal situação leva-nos a uma crença de que isso que é *pegar a história nas próprias mãos*, desvirtuando, assim, o sentido da vida.

Arroyo (2007) ajuda-nos a pensar sobre o presente e o futuro. Ele acredita que o presente passa a ser mais importante do que o futuro, afirmando que não se “vive da esperança de um futuro, tem que se viver é dando um jeito no presente” (p.8). E isso repercute na educação, pois ela sempre se vinculou a um projeto de futuro. O autor acredita, também, que

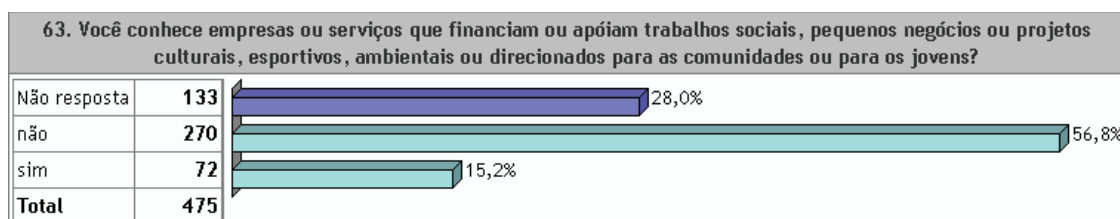
esses mesmos jovens que acodem à EJA ainda sonham que através da educação terão outro futuro. Mas o problema é que eles podem também estar enganados, ou ser enganados pela escola e levados a se esquecerem de que a ideia do futuro se perdeu e que o agora, o presente incerto, substitui o futuro. O futuro se distanciou e o presente cresceu. Isso é muito típico das vivências do tempo da juventude popular (ARROYO, 2007, p. 8).

Segundo o autor, uma coisa é estudar para o futuro, e outra coisa é preparar-se para sobreviver num presente esticado, sem horizontes de futuro. A EJA ainda se apresenta aos jovens e adultos como a última porta para o futuro, uma vez que eles já foram excluídos da escola. Persiste o objetivo de ensinar para o futuro e, talvez, o “discurso deveria ser da garantia de um mínimo de dignidade no presente”, declara Arroyo (2007, p. 8).

Uma das questões, entre várias relacionadas à participação na comunidade e projetos sociais, foi esta: *Você conhece empresas ou serviços que financiam ou apoiam trabalhos sociais, pequenos negócios ou projetos culturais, esportivos, ambientais ou*

direcionados para as comunidades ou para os jovens? Surpreendentemente, 56,8% responderam que não conhecem, e somente 15,2 sinalizaram positivamente, que conheciam, conforme gráfico:

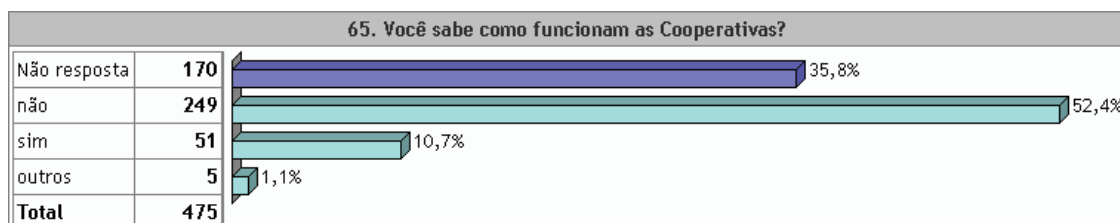
Gráfico 40: Conhecimento Referente às Alternativas do Mundo do Trabalho



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Em relação ao funcionamento das Cooperativas, os estudantes conhecem muito pouco essa alternativa social e laboral. Somente 10,7% afirmaram que conhecem como funcionam, conforme gráfico. No entanto, a pesquisa não solicitou detalhes sobre esse conhecimento.

Gráfico 41: Conhecimento Referente ao Funcionamento das Cooperativas



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

As perguntas sobre alternativas sociais e laborais trazem elementos para que a escola repense e busque maneiras para conectar-se a alternativas de formação que qualifiquem o sujeito para interagir na comunidade e sociedade de forma participativa e consciente.

Essa situação também pode ser verificada em relação à pergunta *de que maneira a escola pode contribuir para seu crescimento pessoal*. Houve algumas surpresas, pois 37,7% optaram por não responder. Entre as respostas, algumas foram amplas e variadas, como, por exemplo, que a escola já *contribui em tudo*; poderia contribuir simplesmente

*ensinando ou oferecendo estudos (11%), dando mais oportunidade de fazer cursos; ajudando ser uma pessoa segura; me ensinar a relacionar com outras pessoas, oferecendo EJA com ensino completo até ensino médio*¹⁹⁴. E houve respostas como *desconhecer de que forma*. Outras falas foram em direção ao trabalho: *me ajudando a arrumar um emprego; ensinando uma profissão; oferecendo estudo para o mercado de trabalho; ajudando para que eu possa conseguir um emprego melhor; falando sobre as profissões; com instruções profissionais; dando oportunidade para quem quer cursar uma profissão, num horário possível*.

4. 6 Elementos de síntese

A pesquisa indica um crescimento significativo, tanto em nível nacional quanto local, de jovens e mulheres estudando na EJA. Esses dois fatores têm evidenciado a diversidade da EJA. As mulheres são de baixa renda e de diferentes faixas etárias, frequentando o 1º e o 2º segmentos. A presença das mulheres na EJA traduz uma mudança histórica, pois elas tiveram um acesso restrito à educação devido à cultura patriarcal, que valorizava a ascensão social do homem. Para as mulheres, eram reservados outros papéis, que não dependessem do acesso ao mundo letrado – cuidar da casa e dos filhos, por exemplo. Mesmo com ampliação do acesso a espaços no mundo do trabalho e à escolarização, as mulheres ainda dividem seu tempo de trabalho formal ou informal com o cuidado da casa e dos filhos e com os seus estudos. Fica evidenciado, na pesquisa, que dentre os fatores que mais contribuem para a interrupção dos estudos das mulheres estão as questões da maternidade, do casamento e os problemas de saúde, levando-as a realizar mais de uma tentativa para recomeçar os estudos na idade adulta.

Já anunciava García-Huidobro (1994) que as mudanças socioeconômicas e culturais contemporâneas têm levado ao crescimento da participação feminina nos programas educacionais da Educação de Adultos. Assim, dois grupos têm-se destacado nas turmas de EJA: as mulheres e os jovens.

¹⁹⁴ Têm sido recorrentes as solicitações dos estudantes para que o município ofereça Ensino Médio, isso porque São Leopoldo conta com poucas Escolas Estaduais de Ensino Médio, e com EJA existem apenas duas escolas.

Nesse sentido, a questão da feminilização da EJA remete para uma mudança curricular para que os desejos e necessidades das mulheres possam ser contemplados no cotidiano escolar. A presença massiva das mulheres na EJA não tem causado desconforto para os docentes, conforme pode ser verificado no capítulo seguinte. No entanto, a presença dos jovens, que geralmente são do sexo masculino, conforme detalhado anteriormente, tem provocado maior embate e desconforto por parte dos docentes, o que também poderá ser verificado no capítulo seguinte. No contexto escolar, a presença das mulheres na relação com os jovens tem-se dado de forma a apaziguar os conflitos geracionais, talvez pela razão de estarem mais preparadas para a tarefa de conciliação, como elas mesmas admitem: “nós estamos acostumadas com os nossos filhos, por isso os entendemos – os jovens”¹⁹⁵.

Os problemas advindos da presença dos jovens na EJA foram amplamente sinalizados, tanto neste capítulo como no anterior. Os jovens faltam demais, conversam demais, movimentam-se demais, não prestam atenção às aulas. Para eles, as atividades precisam ser rápidas, não podem durar mais de uma aula. Não concluem as tarefas, são desmotivados, são as queixas mais frequentes dos docentes e equipes diretivas das escolas. Fica evidenciado que a sua presença, nesse espaço, causa insegurança para muitos dos docentes, pois, com isso, perde-se a referência da EJA, pensada para um público adulto.

O Ministério da Educação tem ciência das questões relativas às relações intergeracionais na EJA. Conforme consta no documento-base de preparação da VI CONFINTEA, essas relações devem ser acolhidas na EJA, preservando a sua pluralidade. Isto é,

a EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tensionadas pelas culturas de jovens, adultos e idosos, tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas. As formas de expressão conflituam com padrões homogêneos, exigindo acolher a discussão de juventudes, do tempo de vida adulta e de velhices, no plural (MEC, 2009).

Os jovens da pesquisa pertencem ao mundo do trabalho de forma muito instável. Geralmente, quando conseguem uma ocupação, ela se dá de forma informal ou temporária, por isso sua situação laboral é de muito vai-e-vem. Eles se incorporam à EJA objetivando concluir a escolaridade para disputar vagas no mundo do trabalho que exigem maior

¹⁹⁵ Fala coletada pela pesquisadora em seu diário de campo.

qualificação. Nesse quesito, eles se aproximam dos objetivos dos adultos, que buscam a escolarização, mas diferenciam-se em outras tantas questões. Assim, os jovens, adultos e idosos possuem diferentes interesses e demandam diferentes necessidades para serem atendidos com suas especificidades nas turmas de EJA.

Fizemos das perguntas de Arroyo (2007, p. 9) as nossas: que currículos seriam necessários para essa juventude e vida adulta nesses níveis de vulnerabilidade, nesse trabalho informal? E qual EJA devemos configurar para esse tipo de vulnerabilidade de formas de viver?

Acredita-se que “os currículos não foram pensados para essa situação instável, porque se supunha que era provisória e para poucos” (ARROYO, 2007, p. 9). Como o autor mesmo diz, essa condição, do trabalho informal, tornou-se permanente, e para milhões, a escola continua, ingenuamente, preparando para um trabalho que não existe e para saberes supostamente necessários para a seleção em trabalhos que não existem.

A pesquisa provoca a pensarmos, com a polifonia das vozes dos estudantes, em práticas educativas em que os jovens, adultos e idosos encontrem espaço de participação, de convivência para poderem falar de si, espaço para criar e pensar alternativas possíveis e viáveis para uma aprendizagem significativa, sem estar fechado a uma cultura escolar sistematizada em conteúdos desconectados da vida. Assim, é preciso fazer a reinvenção da escola, isto é, a reinvenção do currículo. E esses currículos reinventados devem ter como centralidade os conhecimentos para compreender o mundo do trabalho formal e informal, da sobrevivência, das diferenças, da diversidade. Conhecimentos que os ajudem a problematizar e entender-se como indivíduos e, sobretudo, como coletivos. Assim, Arroyo (2007) define que a

função de todo conhecimento é melhor entender-nos no mundo e na sociedade. Currículos que os capacitem para ter mais opções nessas formas de trabalho e para se emancipar da instabilidade a que a sociedade os condena. Conhecimentos e capacidades que os fortaleçam como coletivos, que os tornem menos vulneráveis, nas relações de poder (p. 9).

A pesquisa contribui para problematizar certos enunciados e sugere o repensar, inovar as políticas públicas voltadas para a modalidade EJA, com os desafios de constituir um currículo dialético e dialógico que reconheça a intersetorialidade da EJA com o campo do trabalho, da saúde, do meio ambiente, das culturas da comunicação, entre outros

aspectos. Currículo que considere a EJA como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria tensionadas pelas culturas dos jovens, adultos e idosos, e que reconheça a educação popular como princípio fundante. Enfim, que a produção das políticas públicas de Estado seja centrada em sujeitos jovens, adultos e idosos com a expressão de toda a diversidade, para assegurar o acesso e permanência na escola até a terminalidade, no mínimo, da educação básica, com aprendizagens significativas.

Configuram-se necessidades no atendimento das pessoas jovens, adultas e idosas que desejam ser alfabetizadas ou concluir o Ensino Fundamental. Nem todas trabalham durante o dia e podem estudar à noite. Uma parcela considerável faz o turno inverso, ou estão em busca de trabalho e não têm oportunidade de frequentar a escola com aulas apenas no período noturno.

Além disso, faz-se necessário repensar a escola de “ensino sequencial” para que não seja mais preciso o jovem transferir-se da mesma para frequentar a EJA, por ser grande demais, por apresentar um risco com sua presença indisciplinada, ou, ainda, por estar em disfunção-idade séria. A escola deve configurar sua proposta de maneira a garantir a aprendizagem para todos e todas, independente da diversidade etária e de gênero.

Como afirma Libâneo (2003), a sociedade aspira por uma escola capaz de garantir a todos formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, propiciando o estabelecimento de uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura, em suas várias manifestações, vislumbrando a formação de cidadãos que tenham participação em todas as esferas da vida social.

Acreditamos, com Arroyo (2007) e Paulo Freire, que a EJA, e a educação, de um modo geral, tem que ser uma educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Educação para homens e mulheres vivida na plenitude, com problemas, com consenso e dissenso, vivida no sentido do sempre inacabamento da vida.

No que compete às políticas de EJA, Arroyo (2007, p. 7) ressalta que ela continua tendo sentido enquanto política afirmativa e, por isso, não poderá ser diluída em políticas generalistas. O autor sugere mais pesquisas sobre a configuração social e cultural dos

jovens e adultos populares com os quais a EJA trabalha. Nessa perspectiva é que inserimos nossa pesquisa.

5. Como os professores olham e vivem a “política” de EJA de São Leopoldo, e como essa “política” contempla os professores

Este texto objetiva desenvolver umas das questões centrais da tese, que é descobrir como a EJA é vista e vivida por um dos principais sujeitos, indispensável para que ela aconteça: os professores e professoras (um dos principais focos de nossa pesquisa). Pretendemos, também, pontuar algumas das características que compõem o perfil dos docentes, tais como: gênero, área curricular de atuação, ano de ingresso na EJA, sua formação e se desenvolveram pesquisa na área de EJA, no percurso de sua formação.

Ao focarmos nosso olhar, para compreender os professores, estivemos atentas ao *ethos* que permeia a prática educativa dos professores que estão na EJA: de que forma vivem e olham a política de EJA, concepções de EJA que são compartilhadas, entre outras questões que nos ajudassem a conhecer o que pensam, como veem a política de EJA, e como a política os vê.

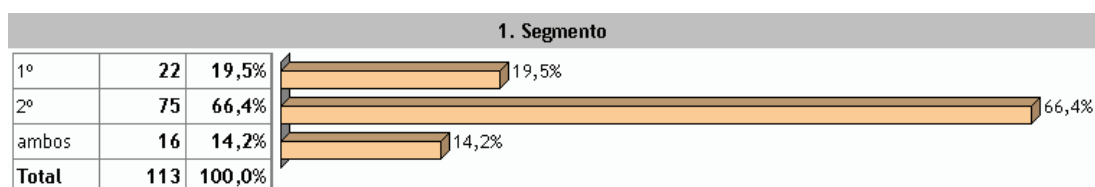
Com o intuito de mergulharmos, adentrarmos, permeadas pelo olhar, sentimentos, percepções, críticas e vivências dos professores que estão sendo educadores e educadoras na EJA, lançamos-lhes algumas questões para serem norteadoras do diálogo. Para tanto, usamos como recurso metodológico questionários, entrevistas. Para ampliar a compreensão da “política local”, utilizamos o diário de campo da pesquisadora e documentos institucionais. A análise dos materiais utilizados foi realizada com o auxílio dos recursos da “análise de conteúdo”, conforme explicitado na metodologia.

Este capítulo, basicamente, está entrelaçado por duas partes, a saber: a primeira trata de conhecer e destacar quem são os professores da EJA de São Leopoldo, as características que compõem o perfil dos docentes, tais como: gênero, área curricular de atuação, ano de ingresso na EJA, formação e se desenvolveram pesquisa na área de EJA, no percurso de sua formação. E, para complementar, destacamos alguns dos dados nacionais de EJA que traçam o perfil dos professores das regiões brasileiras. A segunda parte analisa a fala dos professores sobre a prática educativa de EJA de São Leopoldo.

5.1 Primeira parte: Análise do perfil dos professores

Considerando o quadro de educadores atuando no magistério¹⁹⁶ municipal na modalidade EJA, em 2009, nas unidades escolares, podemos destacar que, conforme os 114 questionários respondidos¹⁹⁷, 66,4% exercem as atividades na EJA relacionadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental (etapas finais do Ensino Fundamental), enquanto o primeiro segmento do Ensino Fundamental (Alfabetização e Pós-alfabetização) ficou com uma representação de 19,5%. E a atuação em ambos os segmentos, exercida por professores substitutos, do Espaço Virtual de Aprendizagem e Multimídia – EVAM, e supervisores, ficou com 14,2%, conforme visualizamos no gráfico abaixo.

Gráfico 42: Representação dos professores por Segmento do Ensino Fundamental



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Nota: A primeira linha do gráfico (exemplo: 1. Segmento) representa resumidamente a pergunta realizada.

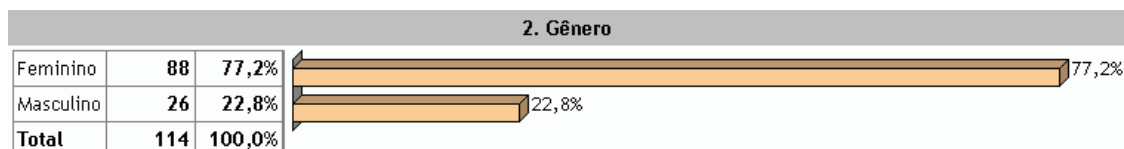
Os professores, interlocutores desta pesquisa, são predominantemente do sexo feminino:77,2%, enquanto o sexo masculino ficou com uma representação de 22,8%, atuando principalmente no segundo segmento do Ensino Fundamental ou na supervisão escolar. Cabe ressaltar que feminilização do magistério já foi exaustivamente tematizada pelas pesquisas nas universidades brasileiras, não cabendo aqui se deter nesse aspecto. Mas o que se pode sinalizar é que a hegemonia das mulheres, nesse caso de São Leopoldo, se

¹⁹⁶ Cf. Artigo 67, parágrafo 2º: Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006).

¹⁹⁷ Responderam ao questionário quase todos os professores que estavam atuando na EJA, nos meses de outubro e novembro de 2009. As questões tinham o objetivo de identificar as principais características dos professores relacionadas à pesquisa e formação. Quinze (15) professores não participaram da pesquisa, e os gestores da SMED não compõem esta pesquisa, mesmo sendo professores da Rede Municipal e, no momento da pesquisa, estando na gestão.

comparado com os dados Nacionais, não difere significativamente. A representação de São Leopoldo está demonstrada no gráfico a seguir.

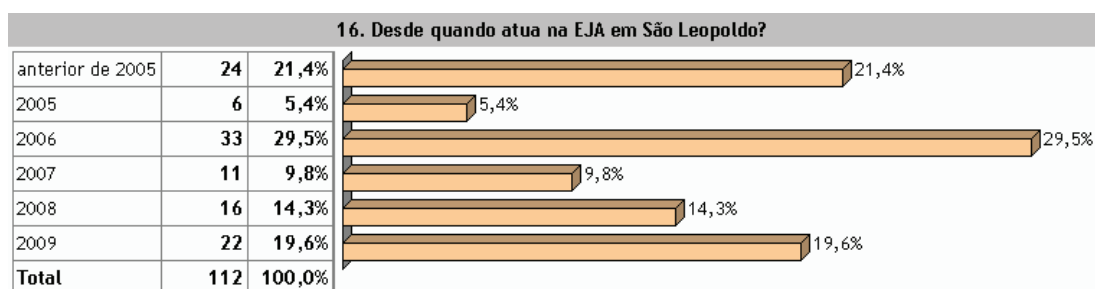
Gráfico 43: Representação dos Professores por Gênero



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

O gráfico a seguir traz à tona uma das problemáticas da política de EJA de São Leopoldo, sentida pelas comunidades escolares, que é a rotatividade (não permanência) dos professores e supervisores da EJA. A pesquisa confirma essa questão, pois, considerando os docentes que estavam atuando no período da pesquisa, o ingresso deu-se na seguinte forma: anterior a 2005, correspondente a 21,4%; 2005, correspondente a 5,4%; 2006, correspondente a 29,5%; 2007, correspondente a 9,8%; 2008, correspondente a 14,3%, e 2009 correspondente a 19,6%. Trazemos as quantificações no gráfico para possíveis comparações e para demonstrar a instabilidade e a descontinuidade que tem a atuação dos educadores na EJA.

Gráfico 44: Ano de Ingresso dos professores na EJA da Rede Municipal de São Leopoldo-RS

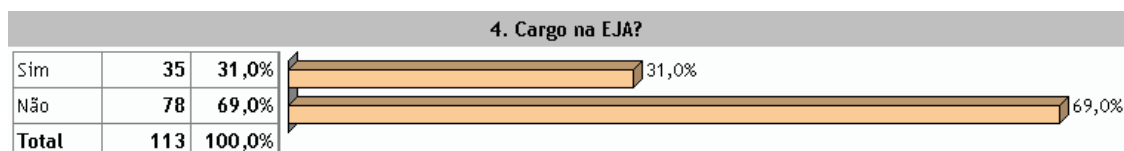


Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Na Rede Municipal de São Leopoldo, os professores são concursados para o Ensino Fundamental sequencial – séries iniciais ou finais, mas não existe concurso específico para

atuar na EJA¹⁹⁸. Apenas 31% dos docentes foram mantidos, no ano em questão, com seu respectivo cargo - os demais atuam na forma de extensão de carga horária¹⁹⁹. Vide no gráfico abaixo, que sintetiza a pergunta feita aos professores: se possuía cargo na EJA.

Gráfico 45: Se Possui Cargo (forma de trabalho) na EJA



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

A problemática vivenciada na EJA pela rotatividade dos professores encontra vinculação não só nas políticas de descontinuidade, pois não houve descontinuidade, nesse caso em estudo, nos anos de 2005 a 2009. Acredita-se que essa problemática reside também na falta de um quadro efetivo de profissionais que assumem a EJA como opção profissional. Mesmo que a política de lotação de professores resistisse à manutenção de cargos na EJA, caso existisse esse grupo, a mantenedora, com o tempo, cederia, pois as extensões também causam muitos problemas para gerenciamento. Por exemplo: assumem por um período e desistem antes, deixando turmas acéfalas durante o ano letivo.

As extensões de carga horária mudam a cada final de ano, ou durante o próprio ano letivo, por motivos vinculados aos interesses pessoais ou por problemas relacionados às questões familiares (cuidado com os filhos, que é muito frequente, principalmente por se tratar de estar lidando com um público essencialmente feminino). Ainda, por problemas de

¹⁹⁸ Um dos motivos para não realizar concurso para a EJA é o entendimento de que ela não existirá para sempre. Ela foi pensada, segundo esse argumento, como temporária, pois assim que as pessoas se alfabetizassem, a EJA teria cumprido sua função e não precisaria mais existir. **A forte demanda para as séries finais é recente** e, nesse sentido, vem forçando uma mudança conceitual na lotação dos professores. Um dos elementos para serem considerados, nessa problemática, é a oscilação da permanência dos alunos na escola, que tem levado a fechamento ou junção de turmas. Essa questão tem definido a preferência por extensões ao invés de cargos dos professores. Em São Leopoldo, nos anos de 2005 e 2006, a SMED possibilitou que os professores interessados permanecessem com seus cargos na EJA. No entanto, em 2007, com a reorganização interna, por problemas financeiros, o critério adotado passou a ser preferencialmente professores com extensão de carga horária. Assim, contraditoriamente à proposta, as extensões são pensadas na descontinuidade, provocadas por problemas internos e externos à escola.

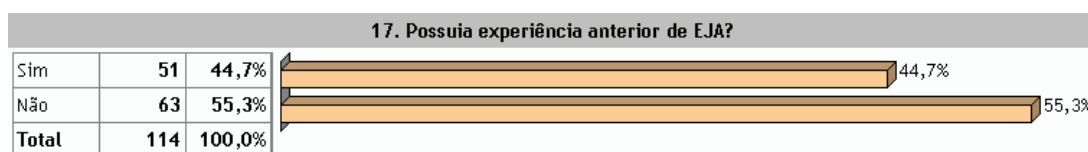
¹⁹⁹ As respostas dos professores foram conferidas conforme o documento do Setor de RH da SMED, datado de 28 de agosto de 2009. As extensões são realizadas para atender a uma demanda e por falta de disponibilidade de carga horária suficiente dos professores com cargo.

ordem organizativa da escola, como, por exemplo, junção de turmas, provocada pela evasão dos alunos ou por avanço no decorrer do ano letivo. Além disso, é importante considerar que para um grande número desses professores, tanto os que têm cargo como quem tem extensão, a EJA representa o seu terceiro turno de trabalho, e nem sempre é possível manter essa situação por um ano inteiro, muito menos por anos consecutivos. Resultante disso, há uma rotatividade muito grande no quadro de docentes.

Como já exposto, a proposta de EJA, em vigor, foi elaborada pelo grupo de educadores de 2005 e revisitada nos anos posteriores, principalmente no ano de 2007, por ocasião do 1º Congresso Municipal de EJA, também já detalhado nos capítulos anteriores. Se compararmos os anos de ingresso dos professores, principalmente o de 2006 e o de 2007, provocados pela ampliação das turmas, podemos sinalizar que a rotatividade denota uma problemática a ser superada pelos gestores. Essa rotatividade influencia, segundo a visão dos professores (que será retomada na segunda parte deste texto), a efetivação do desenvolvimento da proposta desenhada coletivamente, uma vez que poucos são os que, ao entrarem para trabalhar com a EJA, apresentam experiência ou formação na área. Essa situação pode ser verificada seguir.

A questão era *se possuía experiência anterior em EJA*, sendo que as experiências podiam ser de qualquer tempo de sua carreira. O gráfico abaixo destaca que 44,7% possuíam experiência, 55,3% não, confirmando, dessa forma, a necessidade da formação específica para atuar na EJA.

Gráfico 46: Se possuía experiência em EJA antes de ingressar na EJA de São Leopoldo-RS

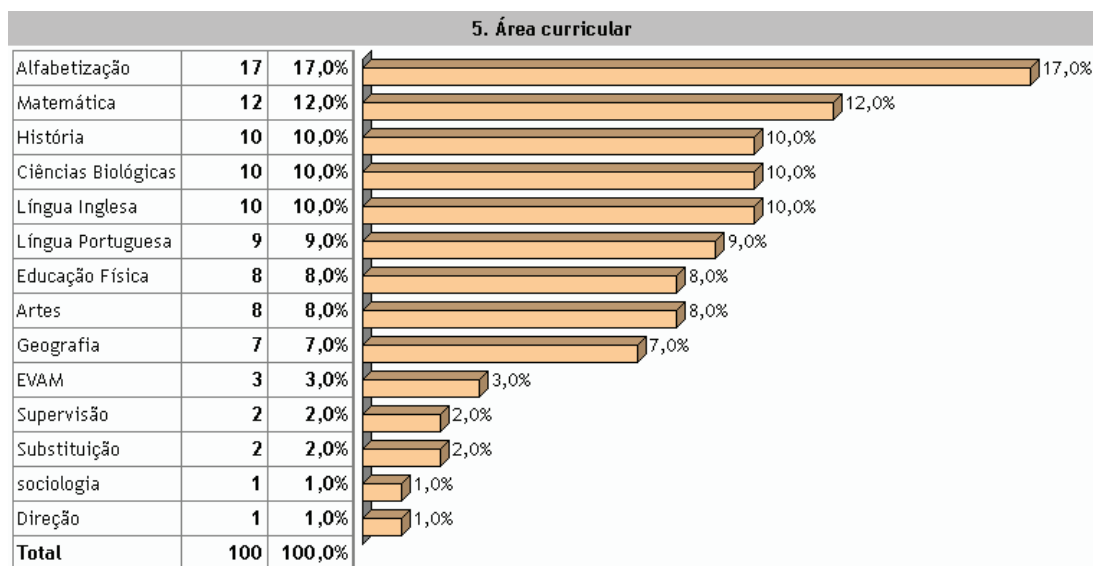


Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

A seguir, verificamos, no gráfico abaixo, a área curricular de atuação dos professores envolvidos com a proposta de EJA, sendo que no caso da supervisão e direção escolar não foi solicitado o preenchimento. Alguns espontaneamente se ofereceram para responder. Antes disso, cabe destacar que, com a isonomia da carga horária dos

componentes curriculares desenvolvida no 2º segmento do Ensino Fundamental – modalidade EJA, em São Leopoldo, a relação da quantidade de professores entre uma área curricular e outro segue a tendência de aproximação.

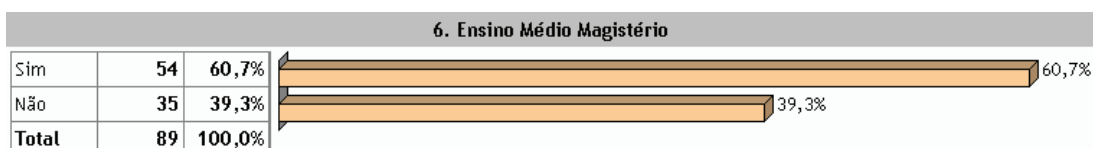
Gráfico 47: Área Curricular de Atuação dos Professores



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

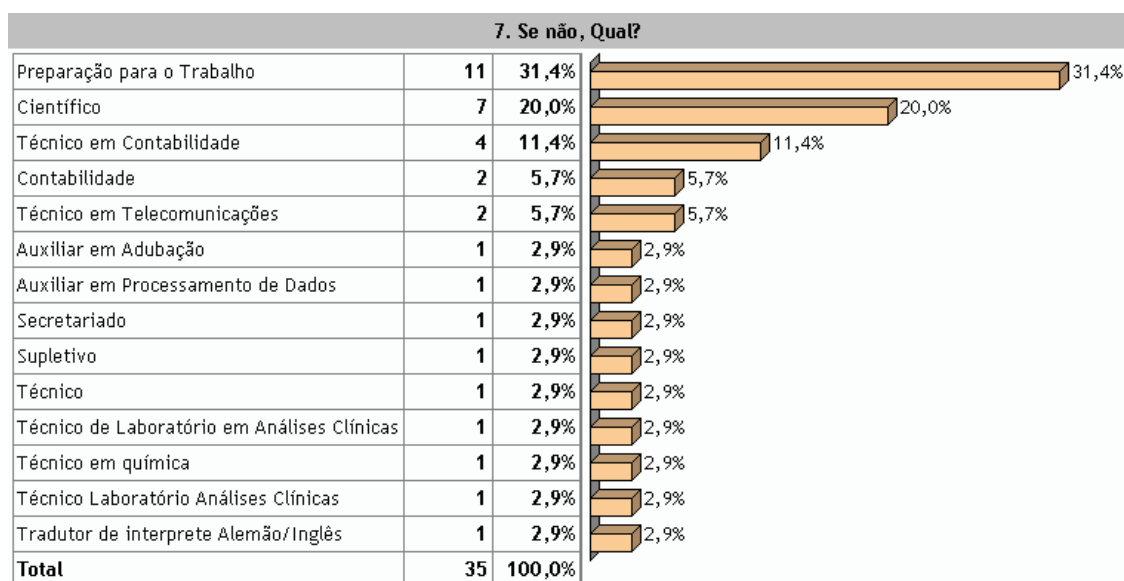
Analisando a Formação no Ensino Médio Magistério, como formação mínima para realizar concurso para a Rede Municipal, essa foi permitida até vigorar a LDB 9394/96, que estabeleceu prazos para que todos os professores em atuação do magistério obtivessem ensino superior em licenciatura. Para isso, a união destinou recurso via FUNDEF e FUNDEB para que essa meta fosse atingida. Pela pesquisa, constatamos que 60,7% dos professores fizeram magistério e 39,3% fizeram outros cursos, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 48: Se Coursou Magistério



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

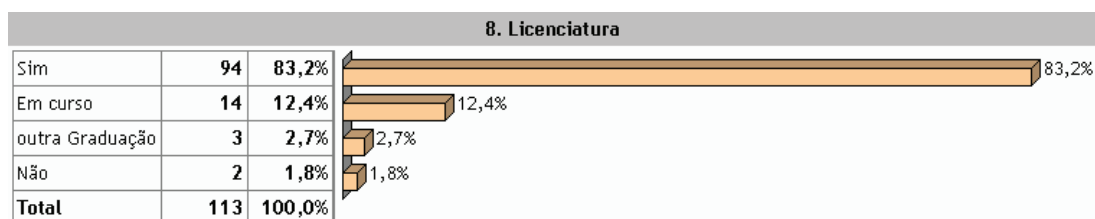
Gráfico 49: Se Não Cursou Magistério, qual o Curso de Ensino Médio Realizado



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

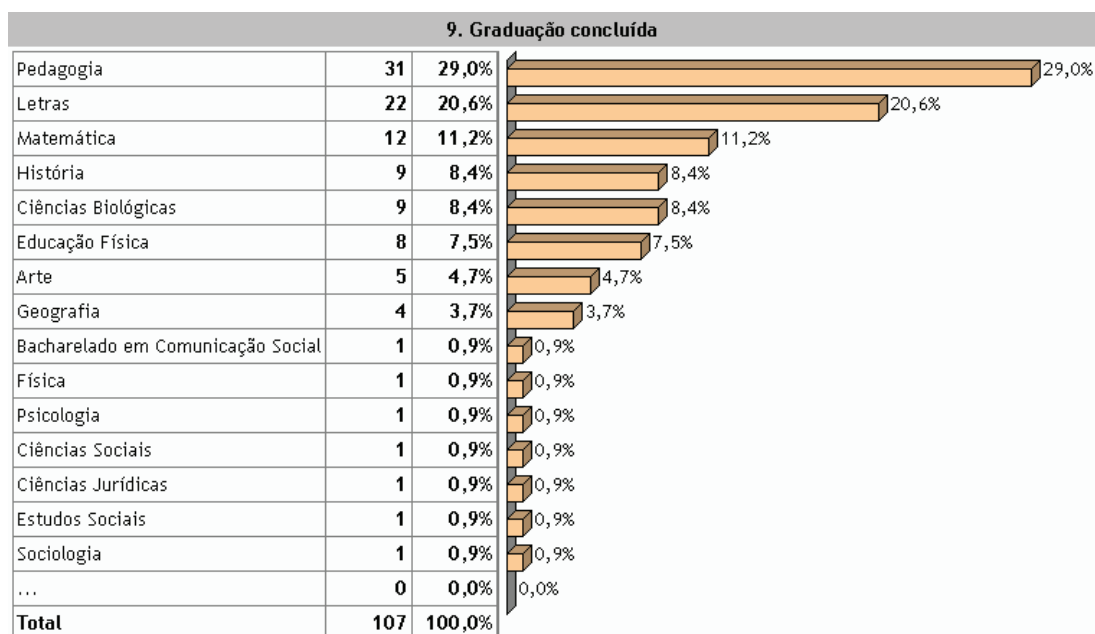
Em relação ao Curso Superior Licenciatura, 83,2% dos professores afirmaram que possuem curso concluído e 12,4% ainda estão cursando-o; 2,7% concluíram outros cursos e apenas 1,8% possui só o Ensino Médio Magistério. Nesse caso, o concurso foi realizado com a obrigatoriedade do Magistério, conforme exposto acima. Nos gráficos a seguir, podemos verificar esses percentuais e a tipologia dos cursos.

Gráfico 50: Curso Superior em Licenciatura



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Gráfico 51: Curso Concluído de Ensino Superior

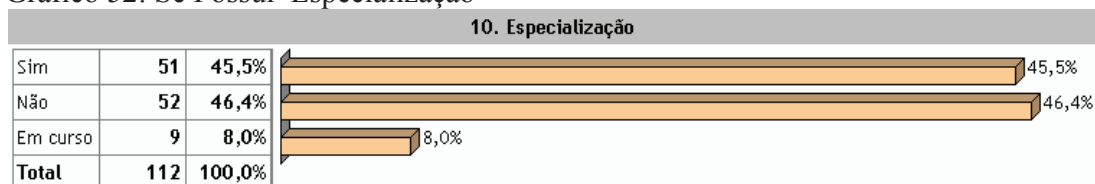


Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Os dados acima e o que apresentaremos a seguir sobre Pós-Graduação sinalizam a existência de um grupo qualificado para exercer a função de magistério, muito além da realidade nacional. É o que indica formação do grupo concluída ou em curso referente ao nível *lato sensu*. Assim, destacamos que 45,5% dos docentes responderam que possuem Especialização concluída, sendo que mais 8% estão ainda cursando. 46,4% (correspondentes a 52 professores) responderam que não possuem Especialização, mas muitos possuem interesse em fazê-la²⁰⁰.

²⁰⁰ Quando consultados sobre o interesse em cursar um Curso de Especialização na área de EJA, aproximadamente 30 professores responderam que gostariam. A UFRGS, a fim de desenvolver um Curso de Especialização na área de EJA, com subsídio do MEC, lançou o convite para fazer um levantamento de quantos professores estariam interessados no curso.

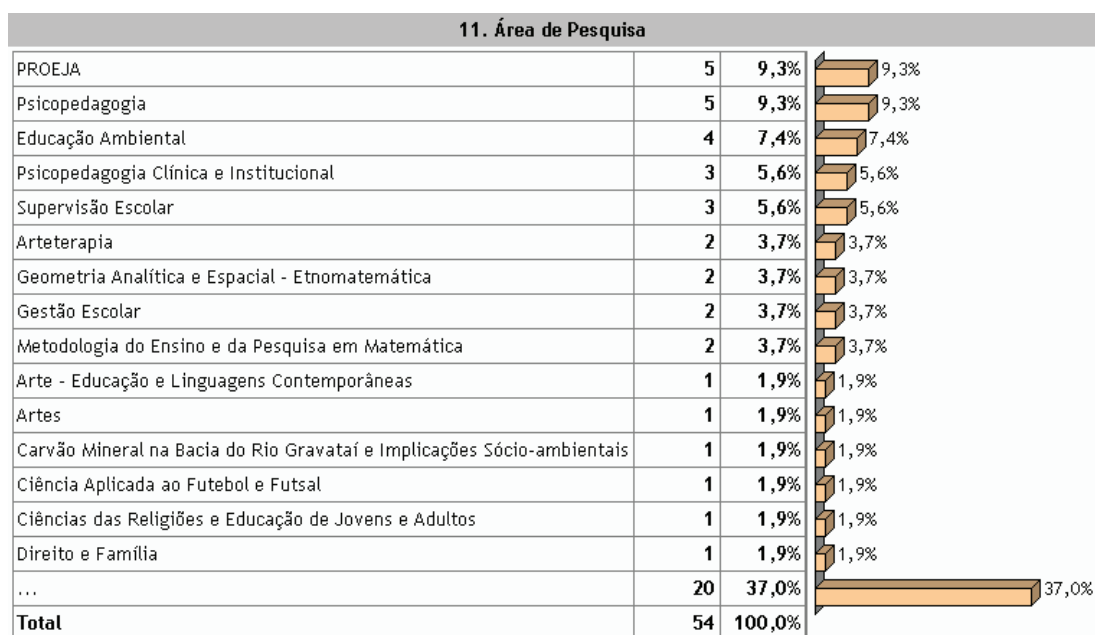
Gráfico 52: Se Possui Especialização



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Em relação às áreas de pesquisa, observa-se que apenas 6 professores realizaram pesquisa na área de EJA. Desses, 5 professores realizaram pesquisas relacionadas à EJA por ocasião da participação dos mesmos no curso de Especialização “PROEJA”²⁰¹, desenvolvido pela UFRGS em parceria com o MEC. Como podemos verificar, esse curso foi e está sendo uma alternativa para capacitar os educadores com o foco na EJA. Os demais cursos realizados pelos professores, no entanto, estão focados na educação de um modo geral, mas não necessariamente nas questões da EJA.

Gráfico 53: Área de Pesquisa na qual Desenvolveu os Estudos de Especialização



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

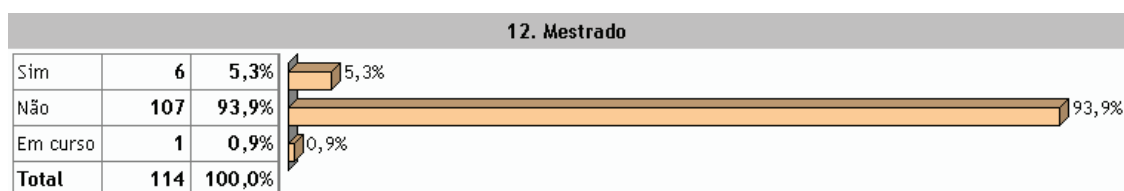
²⁰¹ Ressaltamos, mesmo considerando que o quadro de gestores da SMED não faz parte da análise desta pesquisa, que até o ano de 2010 três gestores (que também fazem parte do Magistério Municipal) foram contemplados com o Curso do PROEJA, entre eles, a pesquisadora.

No ano de 2010, 4 professores encontram-se fazendo Especialização, em cursos desenvolvidos pela UFRGS em parceria com o MEC, com foco na EJA, sendo 1 no PROEJA e 3 no curso de EJA – Educação Geral. Assim, se por um lado a Rede Municipal de São Leopoldo está formando um grupo de profissionais com estudos voltados para a EJA, por outro, esse grupo não tem necessariamente permanecido na EJA, pelos diferentes motivos já tratados, revelando, com isso, contrariedades em relação ao exposto no Regimento da EJA, que define como um dos critérios para atuar na EJA ter estudos específicos nessa área. Assim define o Regimento:

A seleção dos educadores é realizada entre os docentes já concursados na Rede Municipal de São Leopoldo, que tiverem habilitação específica e que demonstrem interesse e conhecimento na área de educação de adultos. Os docentes são classificados através de entrevistas realizadas pelo grupo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, juntamente com a devida comprovação da habilitação e da experiência ou conhecimento na referida área. O professor é capacitado pela equipe pedagógica, especializada na área de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMED: Regimento parcial da EJA. 2000, p. 9 e 10).

Em relação ao *stricto sensu*, registramos que apenas 6 professores possuem curso concluído e um professor está cursando.

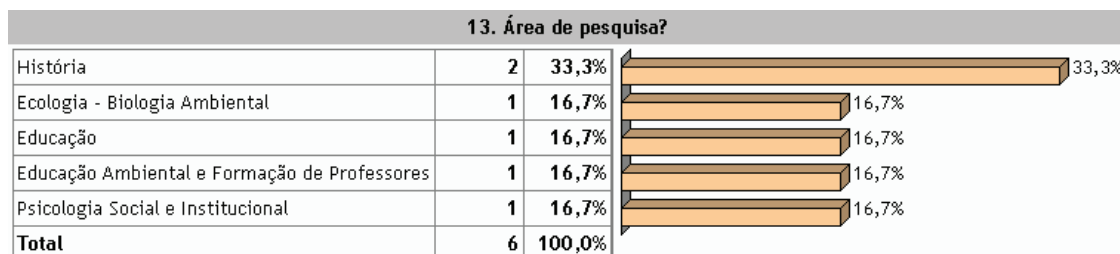
Gráfico 54: Se Possui Mestrado



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

No gráfico seguinte, vemos as áreas de pesquisas e verificamos que, dos seis professores, apenas dois professores realizaram Curso de Mestrado vinculado à educação.

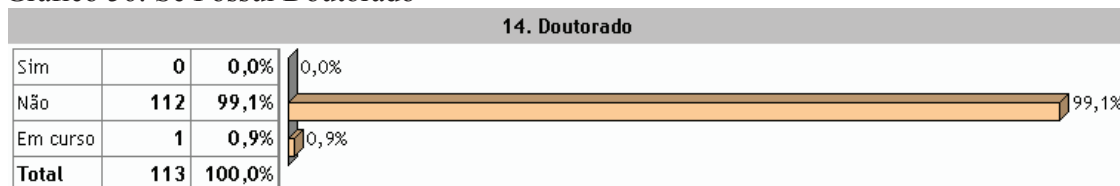
Gráfico 55: Área de Pesquisa na qual Desenvolveu os Estudos de Mestrado



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Em relação ao Doutorado, somente 1 professor está realizando o Curso, na área da História. Mas, conforme consulta realizada com esse professor, a área de pesquisa está voltada para a história de uma instituição de cunho social, não tendo muita relação direta com as questões educacionais.

Gráfico 56: Se Possui Doutorado



Fonte: Dados primários oriundos da pesquisa “socioantropológica” aplicada pela SMED São Leopoldo-RS. Organização, digitação e análise dos dados realizados pela pesquisadora através do *software Sphinx*.

Ao serem questionados se no percurso da formação realizaram estudos, disciplinas e/ou pesquisas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, as respostas foram reveladoras da necessidade de desenvolvimento de pesquisa pelos docentes que atuam na área, pois 84 professores admitiram que não realizaram pesquisas nessa área. E dos 30 docentes que responderam que realizaram pesquisas em EJA, a maioria delas foi considerada a formação em serviço que a Secretaria Municipal ofereceu, sinalizando, com isso, a importância dada à formação desenvolvida pela SMED.

Fazendo relação com os dados nacionais de EJA, podemos destacar, conforme tabela abaixo, que o Ensino Fundamental absorve o maior número de professores em relação ao Ensino Médio. O número de Professores, em 2009, atuando na Educação Básica

na Educação de Jovens e Adultos, em termos de Brasil, foi de 261.515 professores. Desses, 23.691 estão atuando na região sul.

Em relação à formação inicial dos educadores, em 2009, os professores com Ensino Superior, no Brasil, eram 77,34%, representando 202.268 do total de 261.515, conforme tabela abaixo. Se, por um lado, esse dado representa um avanço, demonstrando os resultados da exigência da LDB, por outro lado, sinaliza que precisamos ainda de políticas de financiamento, como o FUNDEB, para que todos os educadores possam fazer um curso superior. Comparando com a pesquisa local, observa-se que o investimento realizado pela Secretaria de Educação, através do auxílio universitário, que aplicou recursos dos fundos FUNDEF e FUNDEB, correspondente à formação, resultou em uma ampla qualificação do quadro de docentes da Rede Municipal de São Leopoldo.

Nas tabelas, abaixo, verificamos o número de Professores na Educação de Jovens e Adultos, em 2009, por nível de escolaridade, e se é licenciatura ou não:

Tabela 43: Número de Professores na Educação de Jovens e Adultos por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009

| Unidades da Federação | Total | Escolaridade | | | | |
|-----------------------|----------------|--------------|---------------|-----------------------|---------------|--------------------|
| | | Ensino Fund. | Ensino Médio | | | Superior 77,34% |
| | | | Médio Total | Normal/ Magistério | Ensino Médio | |
| Brasil | 261.515 | 1.086 | 58.161 | 41.931 | 16.230 | 202.268 |
| Norte | 28.394 | 134 | 9.121 | 6.800 | 2.321 | 19.139 |
| Nordeste | 94.467 | 846 | 39.179 | 29.691 | 9.488 | 54.442 |
| Sudeste | 96.012 | 54 | 6.203 | 3.756 | 2.447 | 89.755 |
| Sul | 23.691 | 13 | 1.821 | 903 | 918 | 21.857 |
| Centro-Oeste | 18.951 | 39 | 1.837 | 781 | 1.056 | 17.075 |

Extraído de: MEC/Inep/Deed²⁰².

²⁰² Os dados foram apresentados por Maria Margarida Machado – FE/UFG, no III Seminário de Formação de Educadores de EJA, nos dias 26-28 de maio de 2010. Estão disponíveis em forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/.../MARGARIDAIISNF.pdf. Ainda não disponível no site do MEC.

Tabela 44: Número de Professores na Educação de Jovens e Adultos com Formação Superior, Licenciados e Não Licenciados, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação, em 2009

| Unidades da Federação | Total | Situação da Licenciatura | | |
|-----------------------|----------------|--------------------------------------|--------------------------------|---|
| | | Somente curso com Licenciatura 94,7% | Somente curso sem Licenciatura | Possui curso com e curso sem Licenciatura |
| Brasil | 202.268 | 191.470 | 8.923 | 1.875 |
| Norte | 19.139 | 16.352 | 2.546 | 241 |
| Nordeste | 54.442 | 51.884 | 2.375 | 183 |
| Sudeste | 89.755 | 87.019 | 1.537 | 1.199 |
| Sul | 21.857 | 19.639 | 2.008 | 210 |
| Centro-Oeste | 17.075 | 16.576 | 457 | 42 |

Extraído de: MEC/Inep/Deed.

Em relação à visão da UNESCO referente à função e formação dos educadores, podemos destacar o que consta no documento *Declaração de Cochabamba - Educação para Todos*, elaborado na reunião dos Ministros da Educação da América Latina e do Caribe, reunidos a pedido da UNESCO, na VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação (PROMEDLAC VII), realizada em Cochabamba de 5 a 7 de março de 2001: reitera o compromisso governamental com “os objetivos do Projeto Principal no Campo da Educação, para atingir uma escolarização fundamental para todos, proporcionar o aprendizado da alfabetização a jovens e adultos e levar a cabo as reformas necessárias, tendo por meta melhorar a qualidade e a eficiência da educação” (UNESCO: 2001).

Como podemos ver, a EJA, nessa declaração, ficou restrita ao “aprendizado da alfabetização”, e em relação aos educadores, os ministros enfatizam que o papel dos docentes é insubstituível para assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula, e que as mudanças pretendidas com a reforma baseiam-se na vontade e na preparação do magistério. Declaram, ainda, que pretendem, num prazo de cinco anos, “enfrentar e resolver o problema dos professores com uma abordagem compreensiva”, sem, no entanto, mencionar quais seriam os problemas relativos aos docentes. Mas fica evidente que um deles é a formação, pois assim declaram:

A função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de

grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente. A participação de novos atores e a introdução de novas tecnologias precisam atuar no sentido do reforço da função profissional dos professores. Adicionalmente, precisamos considerar com urgência todos os outros temas que afetam a capacidade dos professores de realizar suas tarefas em condições de trabalho apropriadas, que abram oportunidades para o crescimento profissional contínuo: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, aprendizado ao longo da carreira, avaliação do rendimento e responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes (UNESCO: Declaração de Cochabamba, 2001).

A UNESCO (2004)²⁰³ ressalta que na América Latina muito se fez ao longo das duas últimas décadas, no sentido de empreender profundos processos de transformações educacionais. Aconteceram importantes avanços na expansão quantitativa da oferta escolar, em todos os níveis. Segundo Tedesco (2004)²⁰⁴, “produziram-se significativas modificações nos estilos de gestão e administração, destinadas a conceder maiores níveis de autonomia aos estabelecimentos escolares e maiores níveis de responsabilidade pelos resultados (*accountability*), que foram renovados os conteúdos curriculares, tanto do ponto de vista cognitivo como ético e emocional, e que se avança rapidamente em políticas destinadas a promover a incorporação de novas tecnologias da informação nas escolas” (UNESCO, 2004, p. 11 e 12).

Contudo, os resultados em relação ao desempenho de aprendizagem dos alunos não são tão satisfatórios quando ao aumento na oferta. Tedesco (UNESCO, 2004, p. 11) reconhece que o êxito da aprendizagem é consequência de fatores muito diversos e complexos, e que uma das aceitáveis explicações para o insucesso das reformas nos processos de ensino-aprendizagem estaria no “fator docente”. O fator docente entendido como o conjunto de variáveis que define o desempenho dos mestres, professores e diretores das escolas: condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores. Essa perspectiva deve ser analisada com cuidado, pois o “fator docente” está inserido num contexto maior que não pode ser desconsiderado, caso contrário, podemos cair na armadilha neoliberal de responsabilizar apenas os sujeitos pelos

²⁰³ O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam .Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo: Moderna, 2004.

²⁰⁴ TEDESCO, Juan Carlos - Diretor do IIPÉ-UNESCO – Buenos Aires.

ineficientes resultados educacionais e desresponsabilizar o Estado desse processo. Destacamos, anteriormente, especialmente no capítulo anterior, alguns dos elementos que podem estar contribuindo para o insucesso escolar.

Já a UNESCO, em 2009, na Conferência Regional da América Latina e Caribe, ao elaborar a proposta: Compromisso renovado para a aprendizagem ao longo da vida, para a VI CONFINTEA, destacou que o grande desafio para América Latina e Caribe, em síntese, seria contemplar a EJA da *alfabetização à aprendizagem ao longo da vida*. E para concretizá-la, será necessário considerar que a educação “é um direito fundamental, uma chave que permite o acesso aos direitos humanos básicos, tais como saúde, habitação, trabalho e participação, possibilitando, assim, o cumprimento das agendas globais, regionais e locais de desenvolvimento” (UNESCO, 2009, p.11).

Essa visão de direito reconhece o ser humano “como sujeito da educação, portador de saberes singulares e fundamentais, criador de cultura, protagonista da história, capaz de produzir as mudanças urgentes e necessárias para a construção de uma sociedade mais justa” (idem), ultrapassando, dessa forma, a limitação do oferecimento restrito à alfabetização.

Em relação à formação de professores, a proposta da UNESCO sinaliza a necessidade de elaborar políticas de formação inicial e continuada de educadores de EJA, com a participação das universidades, dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais, com o objetivo de elevar a qualidade dos processos educativos e assegurar o melhoramento das condições laborais e profissionais dos educadores e funcionários. E para garantir que a proposta efetive-se, são recomendados percentuais mais significativos para os orçamentos nacionais de educação:

– pelo menos 6% do PIB – e assegurar nos mesmos recursos específicos para a EPJA pelo menos 3% do orçamento educativo – que permitam ser executados com transparência, eficácia e eficiência. 7. Assegurar recursos intersetoriais – nacionais e internacionais de origem pública e privada – para planos, programas e projetos da EPJA, com perspectiva de gênero e reconhecimento da diversidade, que possibilitem o desenvolvimento de políticas de ação positiva e o financiamento de estudos que demonstrem o custo social e econômico de manter amplos setores da população com baixos níveis educativos (UNESCO, 2009, p.14).

A Conferência Nacional de Educação (2010) também sugere uma maior locação de recurso para os Estados e Municípios atenderem à demanda de EJA, e afirma a intenção de que o professor atuante em EJA tenha formação em licenciatura e que seja qualificado por uma política de formação permanente específica para trabalhar nessa modalidade (CONAE, 2010. Cap. III).

A formação inicial, considerando principalmente os educadores da EJA, vem-se constituindo numa forte perspectiva, mas cabe-nos questionar sobre essa formação: se ela tem qualificado as práticas dos educadores, se tem contribuído para as aprendizagens escolares e sociais, e a que custo chega essa formação para os educadores - são cursos a distância ou de final de semana? A formação pauta-se por quais princípios? Pelos princípios que historicamente vêm sendo construídos e defendidos pela modalidade de ensino?

Nesse sentido, a formação de educadores pode ser vista por dois ângulos dentro da política pública: um é o ponto da formação inicial, que, como vimos, denota um avanço considerável no número de professores com licenciatura. Outro é a formação continuada – formação em serviço. Na nossa compreensão, essa formação possibilita a construção de matizes identitárias para atuar e contribuir na (re)conceituação da EJA, sobretudo no contexto atual, provocado principalmente pela Lei 9394/96, superando o caráter de suplência e reafirmando a EJA como direito e modalidade da Educação Básica, conforme desenvolvemos no percurso de nosso texto.

Considerando a realidade de São Leopoldo, onde a maioria dos professores tem a graduação concluída, isso não lhes garantiu a formação em EJA. E mesmo que tenham feito alguma disciplina, ou cursos de extensão, monografias, dissertações e teses, são poucos os que desenvolveram algum estudo na temática da EJA. Assim, sinaliza-se para a formação em serviço como um elemento provocador para novos estudos que contemple e tematize questões voltadas para as necessidades das práticas educativas. No caso de São Leopoldo, as problematizações que estão postas pela pesquisa, vista pelo viés dos sujeitos interlocutores, podem ser identificadas como: juventude, trabalho, evasão escolar, aprendizagem ao longo da vida, entre outras questões, já demonstradas no capítulo anterior e neste em questão.

Se considerarmos o *aprender por toda a vida* (sentido da Declaração de Hamburgo (1997), do Marco de Ação de Belém – VI CONFINTEA (2009), do Parecer CNE nº. 11/2000 - função qualificadora) e o *inacabamento* de homens e mulheres (Paulo Freire), a formação de educadores e as práticas educativas levarão a uma nova perspectiva de formação. Nessa nova perspectiva, estão contemplados: o reconhecimento das especificidades, com a presença dos sujeitos nas propostas (sujeitos plurais, em condições histórico-sociais diversas e com diferentes produções de saberes); flexibilização curricular; recursos didáticos; tempos e espaços qualitativamente emancipatórios, participativos e democráticos. “Se caminharmos no sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos, aí, sim, teremos de ter um perfil do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores” (ARROYO, 2006, p.21).

Em São Leopoldo, conforme documentos e entrevista com os professores, é desenvolvida formação continuada em serviço, todos os anos, aqui considerando a partir de 2005, enfoque maior de nossa pesquisa²⁰⁵. Os encontros têm o objetivo de qualificar as práticas na busca da implementação de uma proposta específica para a EJA, que contemple os seus princípios basilares. Eles acontecem nas escolas de lotação dos professores ou, quando coletiva, em um único espaço, chamado pela mantenedora. Como vimos anteriormente, com a rotatividade dos professores e supervisores, essa formação acaba sendo retomada constantemente²⁰⁶.

Pelas observações, pelas entrevistas, pelos relatos dos professores e alunos²⁰⁷, constata-se que quando o professor inicia sua atuação na EJA, a grande maioria, que não tem formação específica, baseia sua prática nos materiais didáticos, na reprodução e transposição de conhecimentos trabalhados com as crianças no Ensino Fundamental. Somente pela vivência escolar, pela convivência com jovens e adultos e no desenvolvimento da prática docente, vão descobrindo uma outra forma de atuação.

O ponto de chegada na formação, se é que se tem ponto de chegada, é sempre provisório. Como nos diz Machado (2010), “não é possível imaginar a fronteira de chegada

²⁰⁵ Nos anos de 2005 e 2006, a SMED utilizou recursos do “Fazendo Escola”, verba do FNDE, para desenvolver as atividades de formação.

²⁰⁶ Diário de campo da pesquisadora.

²⁰⁷ Idem.

da formação do educador de jovens e adultos, se considerar que essa modalidade lida com sujeitos diversos, em condições histórico-sociais diversas e, portanto, em condições diversas de produção de saberes” (apresentação, s/p).

Os professores ainda são formados pelos cursos de licenciatura, em que predomina o enfoque da escolarização e do trabalho com crianças. Analisando os currículos das Universidades da Região do Vale dos Sinos, essa perspectiva ainda se mantém, pois a inclusão de apenas uma disciplina no currículo que trata da questão da EJA não garantirá essa mudança. Para Nóvoa (1995), existem diferenças entre formar e formar-se, “é tempo de professores pensarem em formar-se, assinalando-se as dimensões pessoais (o eu indivíduo) e as dimensões profissionais (o eu colectivo) nas quais esse processo deve alicerçar-se” (p.39).

Para Caimi (2006), o profissional que receberia a formação inicial proporcionada nos dias atuais seria

um professor reflexivo capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. O professor não seria, assim, um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho (p. 39).

Formação inicial e formação continuada deveriam complementar-se e, com isso, qualificar os projetos educativos das escolas, mas, na maioria das vezes, elas estão distantes. Nesse sentido, trago o desabafo de um dos alunos²⁰⁸ da licenciatura ao solicitar acesso ao “mundo escolar contemporâneo”: *os professores nos dizem que devemos reinventar a escola, mas eu não conheço nada dessa escola, como vou reinventá-la? Que experiências existem que vão na contramão dessa escola que está aí? Eu não conheço!!! Vou sair da faculdade para dar aula e não vou saber como fazer...* Isso sinaliza para a necessidade de trabalhar na construção da identidade docente, que se dá não só pelas teorias estudadas, mas também pela vivência e pelas práticas construídas ao longo de toda a

²⁰⁸ Fala coletada durante estágio de docência (2008), na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, pela pesquisadora.

trajetória de vida do educador. Prática essa entendida como *práxis* e reelaboração individual e coletiva do fazer pedagógico e da identidade profissional a partir dessa reflexão. Sendo assim, a escola deve ser entendida como espaço de formação também para o professor.

5.2 Segunda parte: análise das falas

Passaremos, agora, a desenvolver a segunda parte deste texto, conforme informamos no início do capítulo. Assim, traremos as questões levantadas em entrevista aos docentes que atuavam na EJA em 2009 - atingindo praticamente a totalidade do grupo - sobre como eles percebem a EJA; como é ser e estar professor na EJA; como deveria ser a EJA e/ou aspectos que devem continuar na política da EJA de São Leopoldo. Os critérios para destacar as falas dos professores foram baseados na recorrência, na originalidade, na contrariedade ou confirmação. Assim, desenvolvemos nossa análise e, para tanto, criamos categorias para melhor explicitar as relações com a pesquisa.

Em relação à categoria *formação*, podemos destacar que os professores apresentam opiniões e expectativas distintas, considerando que esses se encontram em diferentes caminhadas na EJA. Conforme apresentado no gráfico (44) acima, 19,6% é o percentual de professores que iniciaram sua atuação na EJA em 2009. Portanto, um professor que ingressou em anos anteriores terá, certamente, maiores aspectos para serem avaliados em relação à trajetória da formação. Algumas considerações foram na direção de indicar a positividade da formação apostando na formação específica: a *formação especializada do profissional da EJA é imprescindível* (prof.Ing.Ju)²⁰⁹ e o *sucesso da modalidade EJA depende da garantia da formação para os professores e supervisores* (prof. Cienc.Re); *nós, professores, também necessitamos de capacitação específica para a EJA e não temos oportunidades suficientes neste sentido* (prof.Alf.2).

Considerando o percurso de 2005-2010, salientamos que em cada ano a formação continuada – em serviço - seguiu formatos diferentes, pois conforme consta nos documentos da Secretaria de Educação, os professores, no final de cada ano, avaliaram e sugeriram mudanças nesse processo. Essa formação foi intitulada “Formação Continuada

²⁰⁹ As falas dos professores serão registradas pela letra itálica, e a identidade do professor será preservada, sendo utilizadas as iniciais prof, de professor, seguidas da área curricular e da abreviatura do nome, que pode ser fictício.

para Ser/Estar Professor na EJA” e aconteceu sob a coordenação da equipe responsável pela EJA pertencente à Coordenação Pedagógica da SMED. Articulou-se com profissionais das universidades da região, mais especificamente UNISINOS e UFRGS, bem como com profissionais de diferentes universidades brasileiras.

Os temas de estudo receberam especial atenção, pois, como indicado, acima, a avaliação da formação era processual e contínua. Por isso, a SMED e o grupo de professores acordavam coletivamente o desenho da formação a ser desenvolvida²¹⁰.

No ano de 2005, a “Formação Continuada para Ser/Estar Professor na EJA”, sob a coordenação da equipe responsável pela modalidade, na SMED, aconteceu uma vez por semana, durante todo o ano letivo, pois o objetivo foi de estudar e construir coletivamente a proposta para a referida área, conforme já analisado em capítulo anterior.

No ano de 2006, a formação continuada manteve sua ocorrência, na maior parte do tempo, também de forma semanal, com o coletivo dos professores e funcionários envolvidos diretamente com a modalidade. O intuito era discutir e estudar práticas educativas que ajudassem no desenvolvimento da modalidade, em conformidade com as necessidades dos estudantes, dando sequência à formação iniciada em 2005.

Em 2007, com a ampliação da modalidade, atingindo 14 escolas, e diante da realização do 1º Congresso das Escolas Municipais com EJA, conforme já explicitado, a “Formação Continuada para Ser/Estar Professor na EJA” ocorreu mais nas unidades escolares, com o intuito de estabelecer uma relação mais próxima entre os docentes, gestores e comunidade escolar.

Em 2008, essa formação seguiu o desenho de ser mais desenvolvida também nas unidades escolares, e o planejamento da mesma foi realizada pela Equipe responsável pela EJA na SMED e pelos coordenadores (supervisores) da modalidade nas unidades escolares. Seguiu basicamente dois objetivos: **1)** elaboração, discussão, estudos e sistematização do Projeto Político-Pedagógico da escola; **2)** elaboração, discussão, estudos e sistematização dos Planos de Estudos – objetivos das etapas. Os professores teceram diferentes considerações sobre esse formato, e um grande grupo sugeriu à SMED que retomasse os encontros com o coletivo, mas que gostariam de se encontrar com seus pares, isto é, por áreas de conhecimento.

²¹⁰ Diário de campo da pesquisadora.

Assim, a “Formação Continuada para Ser/Estar Professor na EJA” de 2009 diferenciou-se por contemplar que o grupo de professores elegeisse representantes, por área de conhecimento, para coordenarem a formação juntamente com a SMED. Dessa forma, essa formação foi desenvolvida contemplando encontros gerais do coletivo, encontro por área de conhecimento e encontros regionais, reunindo duas ou mais escolas em torno de temas centrais. Conforme folder da “Formação Continuada para Ser/Estar Professor na EJA”, os objetivos da formação foram:

- 1) Problematizar/teorizar a prática vivenciada no cotidiano escolar;
- 2) Teorizar, socializar experiências, materiais didáticos, metodologias que se relacionem com as diferentes áreas do conhecimento;
- 3) Discutir acerca da contribuição específica de cada componente curricular na EJA;
- 4) Refletir e definir “conteúdos significativos” para a EJA.

A equipe da SMED esteve também envolvida com dois focos específicos de formação, nesse ano: a formação da EJA diurna na Escola Municipal Zaira Hauschild, que se deu também com a comunidade da escola, e a elaboração de uma proposta específica para atender os jovens da Casa de Acolhimento, vinculada à Secretaria Municipal de Assistência, cidadania e Inclusão Social do município²¹¹.

A “Formação Continuada para Ser/Estar Professor na EJA”, em 2010, continuou com a escolha de professores- referência para coordenar a formação. Essa passou a ser desenhada por eixos temáticos que entrelaçavam as áreas de conhecimento, com a intenção de dar continuidade aos objetivos traçados em 2009 e apostar no rompimento das barreiras da fragmentação curricular. Assim, pretendia-se qualificar o desenvolvimento das propostas por escolas, que estavam sendo desenhadas também por eixos temáticos²¹², a saber: “Diversidade, Espaço e Tempo; Linguagem e Expressão; Saúde Coletiva e Corporeidade; Linguagem Lógica Matemática e Tecnologias Educacionais e Alfabetização e Letramento” (SMED, 2010 - Folder da formação).

Nesse ano, a equipe da EJA/SMED também seguiu com outro foco específico, que foi a ampliação da EJA diurna para garantir a continuidade dos estudos das pessoas que tinham participado do Projeto de Alfabetização – CORUJA. Esse movimento fez a SMED

²¹¹ Diário de campo da pesquisadora e documentos institucionais consultados.

²¹² Idem.

perceber que, de uma certa forma, a temática da Alfabetização e Pós-Alfabetização estava sendo absorvida pelas problemáticas das etapas finais, por isso a inclusão do eixo temático “Alfabetização e Letramento” retomou a centralidade dessa na formação.

Em relação, ainda, à organização para que a formação e o planejamento aconteçam, é importante destacar que em 2009/2010, últimos anos da pesquisa, o professor que atuava na EJA, num cargo de 20 horas, atuava 14 horas com atividades interativas com aluno, 2 horas em planejamento individual e 4 horas em formação coletiva (que poderia ser planejamento coletivo, reuniões pedagógicas da escola e/ ou encontros formativos com a mantenedora). Foi nesse aspecto, da carga horária destinada para planejamento e formação, que se apresentaram as maiores discussões em torno da proposta apresentada pela SMED, no final de 2006, no sentido da (re)distribuição da carga horária para formação. Explicito, para maiores esclarecimentos: no ano de 2005, a coordenação da EJA/SMED defendeu, junto ao Secretário da época, a necessidade de ter um espaço semanal coletivo - sistemático e contínuo - de formação com todos os trabalhadores da EJA, para garantir a efetiva elaboração coletiva da proposta para o município, além de possibilitar o planejamento coletivo dos professores em torno da prática pedagógica. Junto a isso, defendeu uma carga horária que seria desenvolvida na escola, com o intuito de organizar a proposta na unidade escolar. Portanto, nessa distribuição, o professor, num cargo de 20 horas, por exemplo, tinha 12 horas de interação com aluno, 4 horas de formação continuada e 4 horas de planejamento individual e coletivo, que aconteceria nas unidades escolares. E assim se deu nos anos de 2005 e 2006²¹³.

Com isso, no final de 2006, a SMED convocou as escolas para definir diretrizes administrativas para o ano de 2007, pois precisava reduzir custo para continuar ampliando vagas, principalmente para Educação Infantil e séries finais do Ensino Fundamental, conforme regime de colaboração entre Estado e Município. Algumas propostas de ajuste foram apresentadas pela SMED, e outras pelas escolas. A questão da EJA foi a mais polêmica de todas, pois a proposta foi a redução de 2 horas de planejamento, uma vez que a proposta da EJA já estava em efetivo andamento nas unidades escolares. Assim, o professor passaria a ter 6 horas de planejamento/formação e não mais 8 horas. Essa discussão

²¹³ Diário de campo da pesquisadora.

fragilizou as relações entre professores e SMED, o que repercutiu, por um bom tempo, nos espaço de formação.

Os professores apresentam opiniões diferentes sobre essa questão. Alguns, até hoje, reportam-se a esse tempo com um entendimento de que perderam um direito. Outra visão foi provocada pela tensão entre diurno e noturno, representada pelos professores do diurno, que entenderam que era muito desigual a EJA ter carga horária maior, considerando que eles também precisavam de planejamento coletivo.

Materializam-se, nas falas seguintes, aspectos relevantes ao formato da formação, tanto a promovida pela SMED, reuniões pedagógicas da escola e encontros de planejamento coletivo, conforme explicitado seu funcionamento acima:

Em 2006, a EJA estava sendo reimplantada na escola. Naquela ocasião havia os encontros semanais de formação dos professores. Embora a SMED tenha constatado alguns problemas, avalio como extremamente positiva aquela experiência. Foi o momento de ouvir professores e pesquisadores da área de educação, vindos de várias universidades de diferentes locais do país. Os encontros proporcionavam discussões, trocas de experiências, além de um salutar encontro com colegas de outras escolas (prof. Hist. M).

Essas reuniões por disciplina são fundamentais, pois como trabalhar com outros se não discuto com meus pares - o que fazer? Cada disciplina tem que descobrir qual a sua importância para o aluno da EJA, antes de discutir com outras áreas (Prof. Sup. R).

A fala seguinte remete à distribuição da carga horária dos professores e é representativa para compreendermos que mesmo as formações estando garantidas e dentro da carga horária do professor, a proposta encontrava dificuldades para se efetivar, pois era inviabilizada, em alguns casos, com a divisão do horário dos professores, que se dava em diferentes escolas (principalmente o que atuava no 2º segmento). Assim se expressa o professor:

Outro fator é o tempo de trabalho coletivo dos professores, que poderia ser muito melhor aproveitado, refletindo na qualidade do trabalho em sala de aula com projetos interdisciplinares, se todos os professores da escola se encontrassem frequentemente, o que não tem acontecido em função das várias escolas que os professores trabalham (Prof. Art. A).

Corroboram ainda essa problemática as falas que remetem às questões de *lotação dos professores: permanência e exclusividade*. As falas trazem a contrariedade com a divisão da carga horária em mais de uma escola e sentimentos negativos em relação à rotatividade dos professores:

Sugiro uma política de permanência do professor da EJA – evitar extensões e improvisações e sem a fragmentação da carga horária do professor (prof. Hist. G).

Sem divisão da carga horária do professor entre uma escola e outra, *com isto se criaria um maior vínculo do professor com a escola e a comunidade. Com certeza, a EJA ganharia muito em qualidade e autonomia* (prof. Fist. R). Outras falas na mesma direção:

Professores com permanência/ exclusividade da escola/ modalidade de ensino, para garantir a continuidade do trabalho (prof. Ciênc.).

Corpo docente da EJA com menor rotatividade = professores exclusivos e experientes na vivência da EJA (prof. Ciênc. 2).

Além da questão da divisão da carga horária, os professores sugerem que *deveria ser criado realmente um grupo de trabalhadores da educação em cada escola que oferece EJA* (Prof. Art.1), e que esses permanecessem na EJA com seus cargos:

Ter professores preparados e atualizados para sua área, com cargos (noturno) onde se inicia um trabalho e se dá a continuação (Prof. Ing. C).

Não poderia haver tanta ou nenhuma rotatividade dos professores. Todos os professores da EJA deveriam ser de cargo na EJA. Acho uma lástima que se invista nos professores da EJA de São Leopoldo, se no(s) próximo(s) ano(s) poucos deles retornam à EJ; isso prejudica o grupo e a metodologia como um todo. Aqueles que estavam sendo preparados somem, e entram novos que não sabem nada de EJA, que não entendem o aluno de EJA, que nunca trabalharam na EJA, isto é, estão totalmente despreparados para trabalharem na EJA (prof. Ing. Ju).

Com as discussões que a nossa pesquisa provocou, em 2009, pois possibilitou que os professores discutissem e falassem sobre os diferentes aspectos da proposta, e com o aceite da SMED para que isso acontecesse, resultou, já em 2010, uma mudança significativa na organização das escolas em torno da divisão da carga horária dos

professores. Surgiram basicamente duas propostas (principalmente em torno da organização do 2º segmento), a saber: a primeira propôs uma reorganização das escolas em forma de parcerias (duplas). Assim, conciliaria o horário dos mesmos professores em torno de apenas duas escolas e das mesmas escolas. As reuniões de formação aconteceriam em uma semana em uma escola e outra semana na outra, e assim respectivamente. A segunda foi na direção de possibilitar que os professores atuassem em apenas uma escola, e para isso se reorganizaria o currículo em eixos temáticos. Para tanto, explicitamos: um professor que tivesse formação para diferentes áreas assumiria mais de um componente curricular na mesma escola.

A SMED - tanto a equipe responsável pela EJA como o Setor de Recursos humanos - empenhou-se para que ambas as propostas fossem viabilizadas, respeitando a opção de cada escola, pois a fragmentação da carga horária dos professores era motivo de desconforto para a SMED também²¹⁴. Essas propostas, na prática, provocaram mudanças positivas em relação à identificação do professor com a comunidade local e possibilitou que a formação acontecesse com a participação da totalidade do grupo de professores das unidades escolares.

Outra questão destacada pela fala abaixo é representativa para refletirmos no que tange à participação dos docentes da EJA nas reuniões administrativo-pedagógicas da escola, que reúne tanto os professores da modalidade quanto os do ensino fundamental sequencial, e que, em algumas escolas, é tensionada pela relação professores do diurno versus noturno, e vice-versa. Nesse sentido, um professor assim destacou:

A EJA deveria estar desvinculada do diurno no que concerne às reuniões gerais. Essas são inúteis à EJA, abordam temas do diurno, e fazem com que os professores percam tempo de planejamento coletivo/ formação EJA para ficarem parados, entediados, ouvindo assuntos que não lhes interessam (prof. Mat. Ma).

Essa problemática é sentida pelos professores e pela SMED também, pois, mais especificamente nos anos de 2005 a 2010, a SMED criou diferentes alternativas para enfrentar essa problemática das “Reuniões Administrativas e Pedagógicas” nas escolas:

²¹⁴ Diário de campo da pesquisadora.

primeiramente, a SMED orientou as escolas para que as reuniões acontecessem num horário em que todos os professores pudessem participar; assim sendo, se a escola tinha EJA (noturno), as reuniões poderiam acontecer aos sábados. Diante da dificuldade de conciliação de horários em escolas que chegavam a ter em torno de 80 professores, e cada um com uma situação diferente, a SMED sugeriu que no mínimo duas reuniões por mês acontecessem reunindo todos os professores (EJA e diurno), flexibilizando, assim, para as demais. Não foi possível também isso, pois muitos professores do diurno estudavam, principalmente aos sábados e sextas-feiras à noite, turnos mais viáveis para reunir a EJA, já que a SMED reorganizou a proposta de formação para que pelo menos duas reuniões de formação, por mês, pudessem acontecer nas escolas. Atualmente, a SMED vem repensando sobre isso, mais uma vez, e busca um entendimento possível com as unidades escolares. Essa problemática não é sentida por todas as escolas, ela é mais polêmica e de difícil solução nas escolas maiores da Rede Municipal²¹⁵.

Além das propostas acima destacadas, a equipe pedagógica da SMED tematizou essa problemática nas reuniões com as supervisoras das unidades escolares, para que buscassem realizar um planejamento coletivo, envolvendo os professores nas definições das temáticas a serem desenvolvidas, e que a predominância da reunião não se restringisse aos recados de ordem administrativa da escola, buscando, para isso, alternativas possíveis e viáveis.

As falas apresentadas acima foram e são centrais para rever a política de EJA do município e sinalizam para a importância da compreensão do “ciclo de políticas”, que aqui se exemplifica como a produção do texto da política que está em constante recontextualização, ressignificação, reelaboração, tensão e embate.

Conforme indicamos no capítulo da metodologia referente ao ciclo de políticas, destaca-se aqui a importância dada para os atores que desenvolvem as políticas na prática. A prática é muito mais que a composição das diferentes políticas, pois é “tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários” (BALL, 2009a, p. 305).

²¹⁵ Diário de campo da pesquisadora.

Seguindo na leitura do olhar dos interlocutores da pesquisa, destacamos a seguir a fala de uma supervisora que salienta que os supervisores deveriam ser mais bem-preparados antes de iniciarem suas atividades na EJA. Assim, pronunciou-se:

os Supervisores de EJA nas escolas deveriam receber uma preparação significativa ao ingressar neste cargo, por parte do grupo pedagógico da SMED. Situações como a filosofia, funcionamento, o que é esperado do trabalho da supervisão em relação ao grupo docente e discente, enfim, situar o supervisor em sua caminhada. Ganhar-se-ia tempo com isso, e o trabalho renderia mais (Prof. Sup. Si).

Essa fala remete a uma questão da eleição das equipes diretivas. O supervisor da EJA é eleito junto com a chapa da escola, e o critério para se candidatar é ter curso de licenciatura, mas não é obrigatório ter formação ou conhecimento em EJA para se propor a ser supervisor dessa modalidade. Assim como com os professores existe uma certa rotatividade, o mesmo acontece com os supervisores, identificada por diferentes motivos: algumas desistências tiveram origem nos problemas de ordem pessoal ou de organização familiar, e outros pela dificuldade da própria função²¹⁶.

Assim sendo, é essencial que se possa avançar na qualificação da formação dos educadores e educadoras para que se qualifiquem e desenvolvam uma ação educativa de acordo com as necessidades, interesses e problemas das pessoas jovens e adultas, considerando a consolidação da educação como um direito humano, da democracia, da construção de cidadania, da equidade de gênero, do respeito pelo meio ambiente, diversidade cultural, entre tantas outras especificidades.

Nóvoa (1997) acredita que quando a formação continuada do educador não valoriza a articulação entre a formação e o projeto da escola, fica inviabilizado que essa formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, aposta no papel do professor como profissional reflexivo, que está constantemente pensando em sua ação, aliando-a a uma atitude permanente de pesquisa, pois a formação não se constrói por acumulação, mas através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

²¹⁶ Diário de campo da pesquisadora.

Pensar a escola de EJA, nos dias de hoje, pode estar voltado para práticas educativas alternativas ou ainda continuar reproduzindo a proposta de escola moderna (Escola Comeniana), onde se mantém o “Ensinar tudo a todos de igual maneira”, sem se preocupar com a diversidade. Nesse sentido, a categoria *homogeneização e nivelamento do conhecimento* aproximou as falas que sinalizaram para a manutenção da forma de ensinar da escola moderna. Isto é, alguns professores acreditam que as turmas da EJA deveriam ser *organizadas por faixa etária* (prof. Mat. Ma), pois misturando adultos com os jovens fica muito difícil ensinar. Assim se expressa um professor:

Se não fossem misturados os adultos que ficam muito tempo sem estudar com os alunos de 15 a 17 anos, que saem do dia para o noturno, seria mais fácil um certo nivelamento, ou seja, a utilização do tempo em sala seria mais direcionada a um certo discurso, a uma certa explicação e entendimento dos alunos. É necessário um conteúdo mínimo, na matemática, e tempo mínimo também (prof. Mat. Sa).

Uma das questões que nos parecem estar relacionadas com essa visão é que o professor não se desvincula da maneira de ensinar que ele utiliza para o Ensino Fundamental sequencial. De uma certa forma, ele entende que a aprendizagem dá-se por etapas, em que o pré-requisito da aprendizagem anterior torna-se fundamental. Dessa forma, a aprendizagem seria atingida por todos, ao mesmo tempo e da mesma maneira, sendo possível fazer comparações entre um aluno e outro. Portanto, pensando dessa maneira, as turmas de EJA tornam-se um pesadelo, pois nelas podem estar alunos de 15 anos a qualquer idade, e com histórias de vida e saberes muitos distintos, conforme perfil e a faixa etária, destacados, exaustivamente, no capítulo anterior.

A visão dos professores não é consensual, nesse sentido. No entanto, por ora, destacamos as falas de alguns dos professores que sinalizam para as fragilidades da escola moderna, do currículo ainda assentado nas bases da didática *comeniana*. Segundo Alves, a didática pensada por Comenius para “ensinar tudo a todos”, e diga-se: ensinar tudo a todos da mesma maneira, de forma homogênea e hierárquica do conhecimento, através de manuais didáticos, hoje é anacrônica. Entre as consequências desse anacronismo, um dos “mais sérios é a impossibilidade de ascender, por meio da educação escolar, ao conhecimento culturalmente significativo. A transmissão do conhecimento, na escola, identificou-se, de fato, com sua vulgarização” (ALVES, 2005, p. 70-71). Talvez aqui esteja

uma das possíveis explicações para as respostas que os estudantes deram na questão de como a escola pode contribuir para o crescimento pessoal, em que simplesmente disseram: “ensinando”. Caberia perguntar: ensinando o quê? Que conhecimentos? Como?

Compartilhamos com Alves (2005) quando diz que se faz necessária uma *nova didática* – “didática constitui uma proposta de educação para a sociedade, visa a atender necessidades sociais postas pelo tempo e mobiliza, para sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade”, que não separem vida e trabalho, vida e escola, escola do trabalho e assim, sucessivamente, todos os aspectos fundantes da vida e suas relações. Se Comenius, ao criar a didática da escola moderna, respondeu a uma necessidade da sociedade de sua época, é imprescindível reconhecer que os tempos de hoje são outros. O autor aponta que iniciamos essa tarefa com várias experiências contemporâneas, entre elas a ruptura do entendimento do trabalho do professor como transmissor de conhecimento (p. 71).

Assim, as falas de professores que problematizam a composição das turmas de EJA e que, de uma certa forma, compartilham das falas dos colegas indicadas acima, trazem outros elementos na discussão em relação ao perfil dos alunos. Dessa forma, agrupamos as falas que tensionam os alunos-“problema” e expressam o desejo em torno dos alunos idealizados:

A diversidade de faixa etária é um problema, quando tem alunos novos que não respeitam aqueles que estão interessados em aprender. Ocorre um descomprometimento de alguns alunos (principalmente aqueles que não trabalham) com o ensino e a escola (prof. Hist. F).

Não deveríamos ser obrigados a aceitar alunos-problema do diurno (quando menores de idade). Muitas vezes, alguns vão para a escola sem nenhum interesse no estudo, só para “arranjar” confusão. Daí são afastados da escola, e o juizado obriga-nos a aceitá-los de volta por causa do ECA (prof. Mat. E).

Outro ponto importante seria que o professor tivesse mais autonomia em relação aos alunos indisciplinados, pois muitas vezes nos sentimos ameaçados e vemos que nada acontece com esses alunos-“problema” (Prof.Port3) A EJA não deveria ser o “depósito” de alunos com dificuldades, vindos do ensino regular (Prof. Alf. 1).

A questão da juvenilização tem sido foco central nas falas dos interlocutores, tanto dos alunos quanto dos professores. Trabalhamos nos capítulos anteriores essas questões. Contraditoriamente, a opinião desses professores, que são também professores do Ensino Fundamental sequencial “regular” (no diurno), é de que lá também não é lugar dos jovens, pedindo para que esses sejam encaminhados para outro lugar, nesse caso, para a EJA. Como já vimos anteriormente, a esses jovens é reservado um *não lugar*, pois ou são considerados muito jovens e indisciplinados para estarem na EJA ou são muito velhos e indisciplinados para estarem no “diurno”.

O ideal seria que somente pessoas que estão há um certo tempo sem estudar e que trabalham durante o dia estivessem na EJA. Para os multirrepetentes do diurno dever-se-ia tomar outra atitude (prof. Mat. E).

Não deve retirar aluno do ensino regular, que estuda de dia, e passar para noite (prof. Mat. B).

Alunos vindos do currículo normal diurno, que por muitas vezes, para não dizer a maioria, procuram a EJA por estarem em risco de repetência, acabam de algum modo prejudicando os alunos que já têm mais idade ou estão na EJA desde a alfabetização (prof. EdF. 4).

Na fala seguinte, o professor entende que a presença dos jovens afasta os adultos da EJA, e que, portanto, dever-se-ia agrupá-los em turmas de “regular noturno” para que o nivelamento do conhecimento seguisse o proposto pela escola moderna. Assim, a

EJA primeiramente deveria ser para maiores de 18 anos de idade. Os jovens de 15 a 17 anos que optassem pela noite deveriam estudar no Regular Noturno. Assim, na mesma escola funcionariam a EJA e o Regular Noturno. As idades também ficariam adequadas dentro de contexto, proporcionando uma aula de excelente qualidade para o aluno e o professor. A EJA, com isso, com certeza atrairia muito mais adultos/as para a escola, já que esses ficariam mais à vontade, sem constrangimento para estudar. O grande problema na EJA atualmente são as diferenças “gritantes” de idade entre os alunos (prof. Hist. R).

Numa outra direção, encontramos posicionamento contrário ao proposto pelos demais professores: *uma boa saída é mesclar turmas de adultos e adolescentes (prof. Hist.*

G). É sinalizada, nessa fala, uma postura de acolhida para as diferentes faixas etárias. Essa postura demonstra, para nossa pesquisa, que ao trabalharmos com as falas dos sujeitos, precisamos entendê-las, não numa única direção, mas nas suas tensões e contrariedades, e que trabalhar com faixas etárias tão diversas é uma realidade que precisa de estudo, pesquisas e muito envolvimento profissional e pessoal. Não é possível encontrar saídas mágicas para uma questão que remete para a problemática da identidade da EJA, que é sentida tanto em nível local como nacional, conforme exposto no texto anterior, quando trouxemos as diferentes visões da CNAEJA e dos Fóruns Estaduais de EJA sobre a mudança de idade para a modalidade.

Nesse sentido, é preciso também destacar o necessário cuidado para que os atores da política não reforcem a exclusão da escola da qual os estudantes já foram por diversas vezes vitimizados. O problema colocado não pode centrar-se na posição de que os jovens estão “fora de lugar”, mas compreender as situações excludentes que envolvem tanto os estudantes como também os trabalhadores da educação.

A fala seguinte denota a necessidade de investimento na formação com temas interdisciplinares e da organização em torno da Rede de Proteção da Criança e do Adolescente, dos jovens e das mulheres existentes na cidade para que o professor não delegue a solução dos “problemas dos jovens” a outros profissionais, mas tenha o apoio e a formação necessária para contribuir nesse sentido. A fala a seguir é emblemática dessa necessidade:

Muitos de nossos adolescentes são completamente desorientados, baixa autoestima, à mercê das drogas. Existe a necessidade de um Orientador Educacional, pessoa capacitada a conversar, dialogar, procurar conduzi-los a ter a oportunidade de trilhar um caminho mais feliz (prof. Port. 2).

Outras dimensões das falas foram categorizadas no sentido de demarcar a necessidade de controle em relação aos critérios de ingresso, permanência e saídas da EJA. Para melhor compreensão, dividimos as falas nessa direção em 2 blocos. O primeiro bloco refere-se aos critérios de ingresso, permanência e saídas da EJA como um fator importante para o acompanhamento curricular, pois o excessivo vai-e-vem dos alunos dificulta a organização sistemática das aulas. Assim, abaixo se encontram as falas do 1º bloco:

Eu gostei da organização por Etapas, mas penso que deveria ser mais rígido quanto às presenças dos alunos e em relação à entrada e saída deles (digo se matricular e frequentar alguns meses ou até mesmo dias). A Secretaria, conforme o número de faltas, cancela ou até mesmo, a pedido deles, passam meses e depois voltam. Penso que essa entrada e saída no mesmo ano fica difícil de o professor dar uma continuidade de um trabalho com os alunos (prof. Hist. D).

Poderia se pensar em limitar aqueles que entram para a EJA ou criar metodologias que atraiam mais estes alunos para as aulas da EJA (prof. Hist. F).

Um controle maior quanto à regularidade escolar, a frequência no caso de menores de idade e a restrição parcial das matrículas “flutuantes” dos que apenas precisam do atestado escolar pra trabalho; melhorar a qualidade do ensino dentro da sala de aula, além de valorizar o espaço escolar, evitando o entra e sai de alunos e a descontinuidade do ensino tanto do indivíduo como da própria turma, que precisa por vezes retomar assuntos, temas e projetos há pouco estudados por alguns, mas necessários aos novos e irregulares alunos quanto à frequência (Prof. Geo. AH).

O segundo bloco das falas enfatiza os critérios de ingresso, priorizando que a EJA deveria ser para os que trabalham e, de preferência, para os adultos. É tensionada novamente a questão dos jovens que estão em disfunção idade-série e que, por isso, são alocados na EJA. Nos critérios de ingresso, aparece claramente a preferência pelo público adulto em detrimento do atendimento para os jovens menores de 18 anos, não sendo possível atender a ambos. Essa situação já apareceu em falas anteriores, mas ao serem trazidas, em outra dimensão, colaboram para a compreensão da problemática. Essa problemática esteve presente também no 1º Congresso, pois lá tanto os estudantes quanto os professores já sinalizavam para essa dificuldade de trabalhar, principalmente com os estudantes que não se comprometem, que são turistas, por motivos não justificáveis, na escola. Provocados por essa situação, muitos professores acabavam sendo tomados por um “mal-estar” em ser professor na EJA, levando-os à desistência em trabalhar na referida modalidade. É preciso compreender as falas a seguir nesse contexto:

Penso que a EJA deveria ser para aqueles alunos que realmente não tiveram oportunidade de se alfabetizar ou concluir o ensino fundamental no tempo adequado. Muitos vão para a EJA, pois

durante o dia não são mais aceitos, ou não querem realmente estudar (Prof. EdF).

A partir dos 18 anos, com trabalho formal em andamento, com ou sem carteira assinada, mas comprovada a cada semestre. (Prof. Art. DA).

A EJA de São Leopoldo deveria usar um critério para seleção dos alunos. Poderia ser para aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de estudar no seu tempo certo, não simplesmente pegar aqueles alunos do diurno que causam problemas e jogar na EJA (prof. Port. 3).

Houve um “rejuvenescimento” excessivo dos alunos. Acho que a qualidade, o interesse e o comprometimento dos alunos reduziram muito. A EJA deveria ser para adultos que não tiveram a oportunidade de estudar, e no máximo jovens trabalhadores (Prof. EV. 1).

O entrave para o bom rendimento do trabalho é o interesse dos adolescentes e dos adultos. Vejo que nesse embate não conseguimos atender de forma satisfatória nem esses nem aqueles. Uma política pública para definir as diretrizes, para qual público iremos priorizar o atendimento, se faz necessária. Creio que a EJA deva atender os adultos que não estudaram em tempo hábil. A EJA deve ser voltada para o sujeito trabalhador.

Também seria necessário estabelecer um foco do real objetivo da EJA, se é destinada às pessoas que não teriam ou não cursaram a escola em idade regular, ou se serve para absorver alunos oriundos das etapas regulares que, por indisciplina, não são mais aceitos na EJA nas aulas diurnas (Prof. edF. 3).

Outro tema central que foi destacado pelos docentes é a *isonomia dos componentes curriculares*. Nesse sentido, tivemos professores que teceram considerações favoráveis e contrárias. Quem se posicionou favorável assim se expressou: *Acredito na proposta atual, com a proposta de isonomia dos componentes curriculares (Prof. Geo. AH); Acho que a EJA tem uma caminhada interessante, devendo manter coisas importantes como isonomia, promoção a qualquer tempo etc. (Prof. Ev.1)*. Em relação à contrariedade, ou necessidade de discussão sobre o tema:

Que o foco das disciplinas estivesse centrado em Português, matemática, história, geografia e ciências. Que, no mínimo, as disciplinas supracitadas fossem graduadas, na importância de

promover o aluno em português e matemática, peso 3, as demais, peso 1, por exemplo. Que houvesse o dobro de horas/aula para português e matemática em relação às outras (prof. port. M).

Maior formação quanto ao entendimento da isonomia, especialmente por causa do Português. Nem todos os professores entendem que devem e podem atuar nesta área, dentro de sua especificidade. Por outro lado, a grande maioria não possui a “competência” de “cobrar” determinadas coisas da Língua, já que não foi e/ou não se sente preparado para tal (Prof. Sup. Si).

A categoria *alternativas de funcionamentos* foi pensada para entrelaçar as falas referentes a sugestões de turno de funcionamento e de espaços, horário das aulas e de propostas. Dessa forma, assim destacamos:

Deveria realmente ser uma proposta diferenciada, que atendesse o público da EJA (que também é diferenciado). A começar pelo horário, que é massacrante para o público trabalhador braçal que, após uma árdua jornada, mal pode suportar com qualidade 4 horas numa sala de aula. Aliás, chegar na hora já é difícil (prof. Alf. 2).

A EJA está funcionando bem, porém ela só oportuniza o turno da noite para os alunos estudarem; sendo assim, acho que no turno do dia (manhã e tarde) deveria haver escolas “polos” nos bairros com a EJA, para que principalmente as mães (senhoras) tivessem a oportunidade de estudar (prof. Mat. SE).

Organizar outros espaços de alfabetização, além da escola, mas com os princípios da EJA (Prof. Alf. 1).

A visão dos professores de defesa pela oferta de EJA nos diferentes horários, tanto diurno quanto noturno, com o intuito de atender a diferentes necessidades, ganhou um suporte importante com a CONAE, que aprovou a proposta de incentivar e exigir dos governantes a garantia da oferta da EJA diurna, conforme debates realizados em nível local e a confirmação realizada no documento final da Conferência.

Os professores, nos excertos a seguir, colocaram-se nesse processo de falar sobre a EJA. Sinalizamos que nesse grupo, que categorizamos como *avaliação processual e relação SMED e escola*, estas falas expressam uma significativa leitura no sentido de compreender o olhar dos atores na e da “política” da EJA do município, na qual os atores colocam-se como sujeitos ativos no processo de sua construção e reconstrução.

Em geral, a EJA é positiva. Há esforços para que ela continue melhorando. Há espaços para opiniões, avaliações e discussões sobre a didática e os métodos de trabalho. Essas são importantes para o crescimento e sucesso da EJA (prof. Hist. M).

Acredito que na EJA de São Leopoldo há muitas pessoas que procuram pensá-la e repensá-la, partindo do pressuposto de que é uma modalidade em constante mutação. Por esse motivo, creio que seria muito importante que essas pessoas (supervisores das escolas, supervisores e funcionários da SMED) tivessem um contato maior com a efetiva prática de sala de aula, com os alunos e suas necessidades, com o dia a dia de trabalho de quem faz a EJA existir. Penso isso porque, na minha visão, é essa prática diária e o contato entre professores e alunos, e entre alunos e alunos, que determina o que deve ser feito em prol da EJA, o que deve ser modificado ou reestruturado em sua constituição, e o que deve ser mantido para que não prejudique o bom andamento das atividades (Prof. Art. 2).

Acredito na EJA (nesse caso, a de São Leopoldo), pois já participei de momentos emocionantes, vivenciei mudanças incríveis por parte dos alunos e pude ver a importância que esse espaço adquiriu na vida das pessoas (Prof. Art. A).

Já é a EJA em São Leopoldo um espaço de aprendizagem onde saberes populares tornam-se saberes escolares. Também é espaço de relatos de histórias de vidas, onde procuramos conhecer os motivos dos afastamentos da escola, procurando, sempre que possível, resgatar sua autoestima.

Quando falo que essa educação da EJA acontece, refiro-me às etapas iniciais, que é o meu “universo educacional”, por isso acredito que essas práticas deveriam ter continuidade nas séries finais (não digo que já não ocorra), só ficariam mais evidenciadas essas práticas com mais reuniões com os colegas das etapas finais, para que os mesmos pudessem realizar um trabalho interdisciplinar (prof. Alfabetização. L).

Não sei se me atreveria a dizer como a EJA deve ser, pensando no pouco tempo que tenho de atenção nesse espaço, entretanto, posso dizer como é em nossa escola. Os professores, na maioria das vezes, ainda trabalham de forma individual, ou seja, cada responsável pela sua área de conhecimento.

Embora haja uma tentativa de estabelecer conversas entre os professores, nesse sentido, nas reuniões. Atualmente, estamos realizando oficinas com diferentes temas como: trabalho,

sexualidade, DST's, relações familiares, entre outras. A partir dessas temáticas, o grupo de professores que tem acompanhado essas oficinas tem a possibilidade de fazer relações com as suas áreas de conhecimento e a vida cotidiana dos alunos. Percebo essa nova ação dentro da escola como uma boa alternativa para começar a valorizar o universo do aluno, interligado às diferentes áreas de conhecimento. Porém, acho precipitado afirmar que essa seja a forma ideal de se trabalhar na EJA. Prefiro dizer que, neste momento, está funcionando na escola e poderá ser um caminho (Prof. Sup. Ro).

Na mesma sintonia do grupo de falas anteriores, as que apresentamos a seguir trazem posicionamentos dos sujeitos enquanto atores do processo histórico da EJA. Não remeteram os problemas ou sugestões para os outros - do lado de fora da escola (por exemplo, a mantenedora), mas assumiram uma postura de pensar junto o processo ensino-aprendizagem dos estudantes da EJA. Assim, a categoria *relação com o mundo do trabalho* apresenta elementos muito significativos para repensar o currículo da EJA, pois a compreensão desses professores está em sintonia com o desejo dos estudantes, conforme já apresentado nas considerações sobre o Congresso da EJA, nas questões sobre o trabalho. Portanto, destacam-se suas vozes:

Deveria garantir aos alunos políticas públicas que inserissem ativamente nos processos de decisão do planejamento escolar e social, proporcionando ao currículo formação profissional com certificação – garantindo, assim, real inserção no mundo do trabalho (formal, solidário etc), - através de um projeto pedagógico solidamente estruturado e atual como, por exemplo, o ensino por meio de projetos de aprendizagem. É, também, importante que a escola mantenha relações contínuas de parceria com todos os segmentos sociais (universidades, indústrias, educação, comércio, poder público etc...) (Prof. Ing. J).

Acredito que a EJA, por trabalhar com pessoas que estão por iniciar sua vida de trabalho ou já entraram no mercado de trabalho, a proposta deveria ser adaptada para que os conhecimentos ali aprendidos tivessem uma valia mais afetiva como parte de trabalho. A inclusão de oficinas técnicas bem como a utilização mais efetiva de meios tecnológicos no processo ensino-aprendizagem também seria importante. Dessa forma trazendo ao aluno conhecimentos gerais, técnicos específicos do trabalho, promoção da saúde e convivência social (Prof. EdF. 2).

A EJA deveria ser um programa que proporcionasse temas educativos voltados à realidade do aluno. Atividades relacionadas ao seu dia a dia e no seu trabalho, buscando um aluno, cidadão mais reflexivo e atuante na comunidade, na sociedade (prof.NI).

A EJA deve ser uma etapa diferenciada do ensino diurno, visto que a clientela que atendemos tem necessidades distintas e diferenciadas. As aulas têm que ser mais voltadas ao aluno, para sanar as dificuldades que ele apresenta e prepará-lo para o mercado de trabalho, que é o que muitos buscam (prof. NI).

Como podemos perceber nesse conjunto de falas, em sintonia com os desejos dos alunos e com as proposições e orientações das diretrizes curriculares para a EJA, esse grupo parece-nos estar exercendo a escuta densa que Paulo Freire nos legou.

Nas categorias *relação com o trabalho*, bem como na *avaliação processual e relação SMED e escola*, destacadas acima, encontramos elementos que sinalizam para a problematização do aspecto e sentido ideológico de ser educador/a de EJA. Pinto (2000) ajuda-nos a entender que o caráter ideológico da educação não se dá deslocado da vida singular de cada um que faz a educação acontecer a cada dia. Nas palavras do autor:

Temos ressaltado várias vezes o caráter ideológico da educação. Aqui desejamos apenas deixar explícito que esse caráter, sendo dado pela consciência social, traz a marca de sua origem, isto é, em termos concretos, refere-se à consciência de alguém. É um dos modos do pensar social, porém se expressa pela consciência dos indivíduos que se ocupam dessa questão, que são indivíduos vivos, dotados de condições materiais e intelectuais, com interesses confessados e implícitos, com desejos e intenções etc (Pinto, 2000, p. 50).

5.3 Elementos de síntese:

Podemos destacar, pela análise da pesquisa, focando principalmente neste último capítulo, diretamente vinculado ao capítulo anterior, que quando as práticas educativas incorporam no cotidiano escolar uma perspectiva de trabalho autocríativa, ou seja, o trabalho como produção de vida e não o trabalho subsumido ao “mercado de trabalho”, há maior probabilidade de contribuir na/para a existência cidadã, tanto do professor quanto dos estudantes.

Em geral, mesmo considerando que é muito impreciso definir o “efeito professor” Dubet (1997), acreditamos que esse faz diferença, na maioria das vezes, para que se efetive uma aprendizagem significativa dos estudantes. Há mais chances de essa acontecer quando o professor acredita nos estudantes e quando os mira com o “olhar” de quem busca estudá-los para compreender como eles aprendem, não para medir o que não sabem ou para saber a diferença entre aluno ideal e real, mas para estabelecer sintonias em torno de aprendizagens significativas, em que professor e aluno apostam um no outro.

Destacam-se, para tanto, algumas dificuldades apresentadas pelas falas dos professores que podem ser relacionadas à própria especificidade da EJA, que ganhou novos contornos, nos últimos anos, principalmente pela ampliação do atendimento às séries finais do Ensino Fundamental. Dentre elas, sinalizamos as que aparecem estar mais diretamente vinculadas à necessidade de formação dos interlocutores desta pesquisa: as que estão relacionadas à problemática da diversidade das diferentes faixas etárias e das mudanças no mundo do trabalho, que expõem as pessoas ao trabalho precário e temporário e também ao não trabalho, conforme mencionamos no capítulo anterior, a partir dos estudos de Antunes.

Outro aspecto que podemos ressaltar é a centralidade que a formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação tem para a constituição do *ethos* da EJA, pois ao estar em sintonia com as necessidades dos docentes, se não na totalidade, mas em grande parte, tem contribuído para as discussões e enfrentamentos dos desafios que se interpõem à prática, confirmando que é pela práxis que se vai transformando a prática profissional. Aprendemos isso com Paulo Freire, e agora, depois de tantos anos trabalhando na formação dos educadores de EJA, posso sentir e saber o significado da relação eu e os outros na perspectiva de ser ensinante e aprendente ao mesmo tempo, o tempo todo, muitas vezes mais aprendente que ensinante.

A formação dos educadores e educadoras de EJA exige uma postura dialética dos formadores. Como nos diz Saviani (2002), “pensar dialeticamente não é apenas pensar as contradições, mas pensar por contradição” (p.48). Exige a ruptura com a formação segmentada, fragmentada, que valoriza a especialização ao invés da compreensão da totalidade. Essa precisa se fazer e refazer-se na singularidade das práticas dos sujeitos envolvidos.

As falas dos professores e os documentos estudados sobre a formação sinalizam que existe uma efetiva proposta de formação dos educadores da EJA de São Leopoldo. No entanto, os tensionamentos evidenciados sobre essa questão ajudam a pensar novos elementos para o fortalecimento dessa política, em que a participação dos sujeitos não seja apenas de pro forma e sim de práxis.

Os professores que estão na EJA são permeados por uma prática, por um *ethos*. Eles sentem-se desconfortáveis com a rigidez curricular, com a fragmentação do ensino, com o ensino descompassado e descolado da realidade. Mostram-se interessados em compreender e criar alternativas curriculares flexíveis e viáveis para inter-relacionar o currículo com a vida, com o mundo do trabalho, com a necessidade vivencial e vital, com a cultura, para construir uma proposta que compreenda os sujeitos que estão sendo estudantes e transcenda o universo escolar para contemplar a vida, com suas diversidades.

As problemáticas apresentadas pelos professores, em diferentes dimensões, devem ser compreendidas para não os responsabilizar ainda mais, como têm sido comumente, pela qualidade educacional. Se analisadas, na perspectiva histórica, as condições de formação, de trabalho e de salário, é possível verificar que os docentes também foram atingidos pelas diretrizes neoliberais. Assim, “quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar, mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que os fazem e reinventam” (ARROYO, 2000, p. 19). Então, é com eles que as políticas devem ser constituídas.

Cabe aos professores, sim, pensar em que medida a prática educativa de EJA tem apresentado contrapontos à exclusão escolar. Pinto (2000) salienta que, para que possamos aumentar as possibilidades individuais de educação, e para que essas se tornem universais, é necessária uma mudança de ponto de vista – superar a visão dominante sobre o valor do homem na sociedade, “o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalho. Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e converter-se em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos” (p.37).

Esse autor desafia-nos também a pensar que ser professor está relacionado não só com a capacidade de incrementar conhecimentos e atualizá-los. Além disso, é preciso “esforçar-

se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade” (p. 113).

É preciso relacionar a atividade laboral de ser professor com o projeto social de sociedade e de educação, que passa por uma proposta de elaboração individual para o coletivo. Segundo Vasconcellos (2001, p. 49), para assumir a educação numa perspectiva dialética, é necessária a opção e o compromisso com uma causa que envolve o ser individual, na sua integralidade, e o ser coletivo.

Essa visão também pode ser compartilhada com Maturana (1998), que entende que o “educar-se” ocorre numa relação de reciprocidade entre o eu e o outro o tempo todo. O resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que convivem. Isto é,

o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que o seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (p.29).

Nóvoa (1995) destaca que, para os profissionais de educação, apresenta-se um desafio decisivo para vencer os obstáculos, o que impõe que ser/estar docente é criar possibilidades para cotidianamente, pouco a pouco, ir construindo “um saber emergente da prática que não negue os contributos teóricos das diversas ciências sociais e humanas, mas que os integre com base em uma reflexão sobre a experiência pedagógica concreta” (p. 38).

Sinalizando para as necessárias mudanças na escola, conforme Nóvoa (1999), faz-se imprescindível buscá-las nas bases conceituais e nos pressupostos invisíveis da cultura organizacional da mesma, pois esses elementos interligados compõem as crenças, os valores, as ideologias dos sujeitos. Quando compartilhados, podem mobilizar a compreensão da realidade em prol das mudanças possíveis e necessárias. Nesse sentido, em consonância com o autor, é possível dizer que uma prática pedagógica ou uma “política focada”, como é o caso da EJA, poderá conseguir sua concretização se não contar apenas com procedimentos de gestão, mas, principalmente, se contar com mudanças de atitudes e

reciprocidade dos sujeitos envolvidos. A prática, assim, assume um caráter de singularidade.

Síntese Final

Ao finalizarmos provisoriamente nosso texto, retomamos o objetivo central da pesquisa, que foi desenvolver uma análise de como se constituiu a Educação de Jovens e Adultos – EJA no município de São Leopoldo-RS, enquanto política de elevação de escolaridade, vista pela perspectiva dos sujeitos imbricados em sua concretização. Para tanto, essa investigação considerou o período de 1996 a 2010. Foi imprescindível, para a compreensão dessa política pública, estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos que estudam e trabalham na referida modalidade.

A pesquisa buscou focar o olhar nos sujeitos que vivenciam e experienciam o espaço-tempo da EJA, dando-lhes voz, para desvelar o sujeito real que estuda e trabalha no universo da EJA. Dessa forma, escutamos os educadores que trabalham na formação dos jovens e adultos, para compreender as diferentes concepções que formam o mundo escolar, e os estudantes, para entendê-los na diversidade e captar as suas necessidades e seus desejos em relação ao tempo-espaço escolar, ao trabalho, entre outras questões.

A opção pela abordagem do ciclo de políticas ajudou-nos na compreensão das políticas locais em relação às políticas nacionais e internacionais, bem como foi indispensável para dar centralidade aos sujeitos nesse contexto.

Cabe salientar, pelo contexto apresentado nos marcos políticos educacionais, que a EJA, no Brasil, como política de Estado, vem conquistando importantes avanços para a sua existência e consolidação enquanto modalidade de ensino, com características pedagógicas próprias, com necessidades específicas, como financiamento, material didático e alimentação. No entanto, ainda existe um longo percurso para que se consolide a formação de uma geração escolarizada.

No Brasil, o financiamento e as ações governamentais, historicamente, têm sido o elemento definidor nos rumos das políticas locais em relação à Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, há uma forte priorização do Ensino Fundamental sequencial em detrimento da modalidade EJA, que é e foi atendida com recursos diferentes e inferiores.

Isso nos leva a concluir que para a EJA restou uma cidadania negada, gerando, assim, uma iniquidade do processo de democratização. Assim, os anos de 1990 foram emblemáticos, mais precisamente o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando

comprometeu a oferta da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, transferindo a responsabilidade aos Municípios, pois a União Federal descomprometeu-se com o financiamento para as referidas áreas.

As pessoas jovens e adultas que não tiveram oportunidade de estudar, ou que necessitam concluir os estudos da Educação Básica, conquistaram grandes avanços com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Um deles foi a criação do FUNDEB e a inclusão da EJA no referido fundo. No entanto, permanece, ainda, a problemática do tratamento isonômico.

A partir da sistematização histórica e dos documentos nacionais e internacionais que foram estudados, sinalizamos que a EJA constitui-se num campo de disputa e embate, e que sua história foi marcada por inúmeras tensões e contradições. Muitos governantes e setores da sociedade conceberam a Educação de Jovens e Adultos como uma educação para pobres, e, por isso, ela não tinha necessidade de ter continuidade, qualidade e, principalmente, recursos. Coube aos movimentos sociais e a educadores como Anísio Teixeira fazer a defesa da escola pública com qualidade para todos e todas, em seus diferentes níveis e modalidades.

Em relação à constituição da política pública municipal de EJA, em São Leopoldo, destaca-se que essa também foi pensada e gerida num campo de disputa e embates, e que foi sendo fortalecida pelo comprometimento dos gestores envolvidos. Destaca-se, hoje, como uma efetiva política de elevação de escolaridade para jovens e adultos.

A análise dos documentos municipais e os diferentes olhares dos interlocutores da pesquisa sinalizaram para a importância dessa modalidade e para a necessidade de novas ações, de forma a enfrentar as problemáticas oriundas do próprio processo de qualificação da mesma. Assim, destacam-se alguns aspectos. Primeiro, em relação aos estudantes, principalmente, encontra-se a questão da evasão e da necessidade de vincular o currículo com o mundo do trabalho; segundo, em relação aos professores, faz-se necessário, principalmente, enfrentar a questão da rotatividade dos mesmos, formando um grupo mais contínuo e com formação continuada específica para a modalidade. Uma positividade, nessa questão, tem sido a formação continuada em serviço. No entanto, para qualificá-la, a pesquisa sinalizou para a problemática colocada pelos sujeitos interlocutores, que, entre

outras, seria a questão da juvenilização da EJA, que remete para a formação dos educadores.

Sinalizamos ainda que, quando as práticas educativas de EJA incorporam no cotidiano escolar uma perspectiva de trabalho autocríativa, ou seja, o trabalho como produção de vida e não o trabalho subsumido ao “mercado de trabalho”, há maior probabilidade de contribuir na/para a existência cidadã, tanto do professor quanto dos estudantes.

A investigação apresenta a possibilidade de que as políticas públicas locais de EJA constituam-se em políticas contínuas de Estado e contribuam para a consolidação da Educação Básica, na perspectiva de assumir a condição humanizadora da educação, que se concretiza ao longo da vida através da educação formal, não formal e informal.

Dessa forma, as políticas públicas de EJA, exercidas pelo viés da gestão democrática e dos direitos humanos e sociais, têm nas práticas educativas o *lócus* para construção de possibilidades de uma formação humana e social, na perspectiva de superação da compreensão da formação escolar prescrita, regulada e fragmentada.

Os sujeitos inseridos nesse contexto e que fazem a EJA na sua cotidianidade estão em busca de um *ethos*, que possibilite uma educação inclusiva e apresente contrapontos à escola que exclui. Além disso, destacamos, pela pesquisa, que a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida pelo município de São Leopoldo apresenta-se, atualmente, como uma política de Estado de elevação de escolaridade do Ensino Fundamental, indicando, com isso, a possibilidade de que os Municípios exerçam um papel ativo nessa área, sem esquecermos, no entanto, a responsabilidade da União na garantia do direito à educação para todos e todas, em todas as idades.

Acreditamos, conforme sinalizado no texto da pesquisa, ser necessário construir uma nova “política”, com novas bases para a convivência dos sujeitos na escola, estabelecendo a escuta dos sujeitos como uma política e a gestão democrática nos processos e nas relações, o que pode contribuir significativamente para a constituição dessa nova política. Isso não significa transferir aos estudantes a inteira responsabilidade pela definição do que aprender, mas, sim, criar novos espaços e possibilidades de diálogo e de socialização entre sujeitos que fazem a escola acontecer cotidianamente. O papel da escola dá-se não só na formação dos estudantes, mas de todo o seu coletivo que nela convive, estuda e trabalha.

Freire (1999) referenda-nos que ensinar é criar possibilidades para a produção de conhecimento, em que a participação ativa de todos os sujeitos do espaço-tempo escolar subjaz à proposta pedagógica de uma educação autônoma e emancipatória.

Podemos destacar que a “nova política”, destacada acima, quando se socializa e democratiza-se, atua reciprocamente com o ato de ensinar e aprender. Boto (2005) questiona: “Ensinar o quê? A alegria da descoberta daquilo que, sendo valioso, nem por isso deixa de ser difícil, daquilo que, sendo difícil, convida-nos à alegria cultural do encontro” (p.795).

Os estudantes acreditam, apostam na escola, mesmo quando se afastam dela. E, também, querem ser vistos como sujeitos, como seres humanos que devem ser respeitados, com necessidades, desejos e direitos, enfim, como sujeitos em processo de constituição.

Os professores que se identificam e sensibilizam com o espaço-tempo da escola, que acolhem, refletem e compreendem a escola como possibilidade de aprendizagem, independente de idade, credo, crença, gênero, raça, orientação sexual, entre outras questões da diversidade da contemporaneidade, tornam-se referência humanizadora no processo de ensinar e aprender na individualidade e coletividade.

Essa relação que se estabelece e interconecta-se demonstra a superação do que se construiu historicamente, ou seja, o retrato de uma escola elitizada e para poucos, que negava o direito de se constituir uma escola democrática, de acesso para todos e todas, de qualidade e acolhida à diversidade.

Configura-se, para os nossos dias, uma educação que transcenda as limitações que estão presentes no espaço da escola. Isso significa dizer o “para além dos muros”, do que é palpável, da sua estrutura, dos objetos que dela fazem parte e desumanizam as relações dos sujeitos. O desafio posto nesse contexto é ver o sujeito como “construtor de sua própria história”, e no processo de ensinar e aprender é indispensável aprender e ensinar “com a vida”.

Reafirmamos, com a pesquisa e com o legado de Freire, que a educação é visceralmente um ato político. Nosso trabalho procurou se constituir num testemunho dessa convicção, como pesquisadora e como gestora da Educação de Jovens e Adultos do município de São Leopoldo/RS.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel & BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

AÇÃO EDUCATIVA. Informação em Rede. *Boletim mensal*, março de 2009, edição 107.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho?. In: *Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho* - São Paulo, 28 e 29 de nov., 2008.

_____. *Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: 6ª ed, editora Boitempo, 2002.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002 (a).

ALVES, Gilberto Luiz. *O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.^a; GOMES, N.L. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p.19-50

_____. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, ago. 2007. NEJA-FaE-UFGM. Belo Horizonte. Agosto de 2007. Disponível em www.reveja.com.br. Acesso em maio de 2010

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. “Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal”, (2002): *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, pp. 49-71. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BALL, Stephen J. Entrevista concedida para MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Londres. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009a. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11/01/2011.

Ciclo de Políticas / Análise Política -Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Stephen J BALL - IOE/University of London) IPTV KAXINAWA FEBF. Conferência, nov/2009b. Disponível Em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>. Acesso em 11/11/2011.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3 ed. Petrópolis: 1999.

BAQUERO, Rute Vivian A. e FISHER Maria Clara Bueno: *A educação de jovens e adultos no Brasil: um campo político pedagógico em disputa*. Unisinos. 2004. Vol. 5 Nº 9.

BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1977.

BARROSO, João. *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA, 2003

BEISIEGEL, C. de R. “Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos”. (1997): *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 4, Jan/Fev/Mar/Abr.

_____. A política de educação de jovens e adultos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org) *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997b, p. 207-245.

BENDER, Dalva Jorginha Balz. *Os corpos nos trilhos e nos bancos: do chão da fábrica para o chão da escola e vice-versa: Quais os lugares dos corpos dos trabalhadores-estudantes na escola noturna*. Defendida em julho de 2004, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS.

BOBBIO, Norberto. *A era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOTO, Carlota. *A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo : Cortez, 2003.

BRASIL. Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos. *MOBRAL: Sua Origem e Evolução*. Rio de Janeiro, 1973.

_____. Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em agosto de 2010.

_____. Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em agosto de 2010.

_____. Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946*. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em agosto de 2010.

_____. Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm. Acesso em agosto de 2010.

_____. Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em agosto de 2010.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*.

_____. Ministério da Educação e do Desporto; Instituto Paulo Freire. *Educação de Jovens e Adultos: A experiência do MOVA-SP*. 1996

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Conferência Regional Preparatória. Brasília: 1997 e V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2000. *Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos*.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Ed. Plano, 2000.

_____. Ministério da Educação – MEC; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília-DF, 2006.

_____. Ministério da Educação - MEC. *Decreto nº 5.840/2006*. Brasília: 13 de julho de 2006.

_____. Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar: Sinopse estatística da Educação Básica – 2006*. Brasília. 2007.

_____. Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos e Ministério da Educação – MEC. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em junho de 2010.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. *Parecer 23/2008 - Educação de Jovens e Adultos* (não homologado), 2008. Disponível no portal do MEC: www.mec.gov.br.

_____. Ministério da Educação - MEC. Manual de Orientação do FUNDEB. 2009.

_____. Ministério da Educação - MEC. Documento Base – VI CONFINTEA. 2009.

_____. Ministério da Educação – MEC. Censo da Educação Básica 2009. Educacenso: MEC/Inep/Deed - Diretoria de Estatísticas Educacionais, Coordenação-Geral de Controle da Qualidade e de Tratamento da Informação.

_____. Ministério da Educação – MEC. Conferência Nacional de Educação CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado de educação: O Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Documento-Referência. 2009 e Documento Final. 2010*. Diretrizes e Estratégias de Ação – Brasil. Disponível no portal do MEC: www.mec.gov.br. Consulta realizada em setembro de 2010.

_____. Ministério da Educação – MEC e Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Disponível em: http://forumeja.org.br/mt/sites/forumeja.org.br/mt/files/Diretrizes_Operacionais_de_EJA_2010.pdf. Acesso em 20 de junho de 2010.

BUCCI, Maria Paula Dallari et alli. *Direitos humanos e políticas públicas*. São Paulo, Pólis, 2001. 60p. (Cadernos Pólis, 2).

CAIMI, Flavia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: Tempo. *Revista do Departamento de História da UFF*, v. 11, p. 27-42, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200003. Acessado em 3/05/2009.

CASTEL, Robert. As Armadilhas da Exclusão. In: **Desigualdade e a Questão Social**. 3ª ed, São Paulo: Educ, 2008.

CHAUI, Marilena de Souza. *A nervura do real: Imanência e liberdade em Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CHRISPINO Álvaro e CHRISPINO Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>. acesso em 29/12/2010.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, janeiro de 2005.

_____. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) do Brasil. *Rumo ao Objetivo do Milênio de Reduzir a Pobreza na América Latina e o Caribe*. Santiago do Chile: 2003.

_____. *Revista de la CEPAL*. 1995 e 1996.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Retrato da Escola 3: A realidade sem retoques da educação no Brasil*. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf. Acesso em 06/01/2010.

CORAGGIO, José Luis. Propostas para o Banco mundial para Educação: sentido oculto ou problemas a concepção? In: TOMMASI, Livia de et al: (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORSETTI, Berenice. Reflexões sobre globalização, política educacional e a reforma do ensino no Brasil. In.: ZARTH, Paulo Afonso [et al.] (Orgs.). *Ensino de história e educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

_____. *A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos*. UNIrevista - Vol. 1, nº 1: 32-46, 2006.

_____. Anísio Teixeira: democracia, educação e reconstrução nacional. In.: STRECK, Danilo. (org.). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Uma antologia*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

_____. e GARCIA, Elisete Enir Bernardi. ANPAE/2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CUNHA, Conceição Maria da. *Introdução – discutindo conceitos básicos*. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CULLETON, Alfredo et all. *Curso de direitos humanos*. São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

CURY, Jamil. *Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos - Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. Brasil: Conselho Nacional de Educação.

_____. *Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

_____ e FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. *Justiciabilidade no campo da Educação*. RBPAE. V.26, n.1, P 75-103, 2008.

DEMO, Pedro. *Participação e conquista*. São Paulo: Cortez, 2001.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. *A inserção da mulher no mercado de trabalho da região metropolitana de Porto Alegre*. Pesquisa de emprego e desemprego da região metropolitana de Porto Alegre. PED-RMPA: Informe Mulher e Trabalho. Março de 2010. Disponível em <http://www.dieese.org.br/ped/poa/pedpoaMulher2010.pdf>. Consulta realizada em julho de 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. *Políticas municipais de Educação Básica de EJA no Brasil: um estudo de caso de Porto Alegre (RS)*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP. 1996.

_____. *Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de EJA*. Educação e Pesquisa. São Paulo: jul./dez. 2001.

_____. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. In. *Revista Educação*. Santa Maria: 2008. Disponível em: www.ufsm.br/revistaeducacao.

_____. Entrevista. 2009. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=2136&Itemid=2. Acessado em julho de 2010.

DI ROCCO, Maria Jovino Gaetana. *Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola. 1979.

DIAS, Reinaldo. *Ciência política*. São Paulo: Atlas, 2010.

DICK, Hilário (Coord). *Discursos à Beira dos Sinos. A emergência de novos valores na juventude: o caso de São Leopoldo*. São Leopoldo. Cadernos IHU, ano 4, nº 18, 2006. Instituto Humanitas UNISINOS.

DUBET, François. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor (entrevista)* In: PERALVA, Angelina Teixeira e SPOSITO, Marília Pontes. *Espaço Aberto*. Maio/jun/jul/ago, 1997 nº 5 set/out/nov/dez, 1997, nº 6.

FÁVERO, Osmar e SOARES JÚNIOR, Everaldo Ferreira. *CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962- 1964)*. In: Educação e Realidade. Porto Alegre:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V.17, nº 2, jul/ dez, 1992. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/doc.ceplar.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2010 (CD Educação Popular).

FERRARI, Alceu Ravanello. *Escola e produção do analfabetismo no Brasil*. Educação e Realidade, Porto Alegre, 12(2): 81-96 1987.

FERRARO, Alceu Ravanello. *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?* Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

_____. *Analfabetismo no Rio Grande do Sul: Sua produção e distribuição*. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre: V.16, Jan/Jun, 1991.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2 ed. 2007.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 27ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997, 2ª edição.

_____. *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação. In: OLIVEIRA, Dalila, Andrade (Org.) *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 46-63.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. (2004): *A Educação Brasileira no Contexto Histórico*. Campinas, SP, Editora Alínea.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Introdução, em FERREIRA, Márcia Ondina. V. & GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul: 2000.

FUHRMANN, Lucrecia Raquel. *A participação no processo de municipalização da educação em São Leopoldo: do real ao possível e viável*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do SUL – UFRGS - Porto Alegre/RS, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Para chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos*. Cadernos de EJA n. 6. São Paulo, 1999a. Instituto Paulo Freire. Disponível também em: www.educacaoonline.pro.br/para_chegar_la_juntos.asp. Acesso em 30/04/2008.

_____. A *CONFINTEA VI*.2009b. Disponível em: <http://forumeja.org.br/to/?q=node/82>.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. A cultura escolar e a cultura juvenil no contexto da educação de jovens e adultos. *Anais do XIV ENDIPE*. Porto Alegre-RS, 2008 (a).

_____ e CORSETTI, Berenice. A juventude no espaço-tempo da escola: um desafio para a gestão escolar. In. BAQUERO, Rute V. Ângelo (org). *Agenda Jovem: o jovem na agenda*. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2008.

GARCÍA – HUIDOBRO, Juan Eduardo. Mudanças nas concepções atuais da Educação de adultos. In.: *Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos trabalhadores*, 1993, Olinda: Anais – Brasília: INEP, 1994.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In.: *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Tomaz Tadeu da SILVA e Pablo GENTILI (org). Brasília, CNTE, 1996.

_____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. A formação do cidadão trabalhador. In. *Revista de Educação*. Brasil 500 anos. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP. Salvador: março/maio, 2000.

_____. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In.: *Educação e sociedade: Revista de ciência da educação*. Campinas: v.30, n.109, set.-dez. 2009.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2001, 2ª edição rev.

_____. *História da Educação Brasileira*. 2ª ed. São Paulo: 2006, Cortez

_____. *Pedagogia e lutas de classes no Brasil (1930-1937)*. Ibitinga: 1991, Humanidade.

GONÇALVES, Jussemar Weiss. *Na encruzilhada dos tempos: uma contribuição ao estudo do público e do popular no âmbito da educação moderna no Brasil (2001)*, (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro - FaE/UFMG. *Juventude, Escolarização e Poder Local: Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) – MG - GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas /n.18 – 27º reunião – ANPED*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt18/p182.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2010.

GISI, Maria Lourdes. Políticas Públicas, Educação e Cidadania. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag e GISI, Maria Lourdes (Orgs.). *Políticas e Gestão da Educação Superior*. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003, p. 91-103.

GRACIANO, Mariângela. *Educação também é direito humano*. São Paulo: Ação Educativa, Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento – PIDHDD, 2005.

_____. e HADDAD, Sérgio. A educação escolar entre os direitos humanos acesso, qualidade e controle social. In: *Direitos Humanos no Brasil*, Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. 2009.

GRAMSCI, A. *Maquiável, a política e o Estado moderno*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, Sérgio (coord). *O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: A produção discente da Pós-graduação em educação no período de 1986-1998*. São Paulo: Ação Educativa. 2000.

_____. (coord.). *Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no estado de São Paulo: relatório de pesquisa*. São Paulo: CEDI, 1993.

_____. (coord.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. *Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um Balanço de experiências de poder local*. 30ª. Reunião Anual da Anped 7-10 de outubro de 2007 – Caxambu. Trabalho encomendado pelo GT 18 – Educação de Jovens e Adultos.

_____. Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. In *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Caderno do ENDIPE, POA, 2008.

_____. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*. V. 14 n. 41, maio/ago. 2009.

_____. *A participação da sociedade civil na VI Confinteia (2010)*. Disponível em <http://forumeja.org.br>. Acesso em Jan. de 2011.

_____. e DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA–IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007: Aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional*. Disponível no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (www.ibge.gov.br). Acesso em junho de 2010.

_____. Síntese de Indicadores Sociais, 2006 e 2007. Disponível: Agência Brasil (<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/09/28/materia.2007-09-28.0306357312/view>). Consulta realizada em 10/08/2010.

IRELAND, Timothy. Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. Material de estudo dos Fóruns de EJA, apresentado em reunião da CNAEJA/MEC, 25 e 26 de fev. de 2008.

KEIL, Ivete M. O paradoxo dos direitos humanos no capitalismo contemporâneo. In: VIOLA, et all. Direitos humanos: alternativas de justiça social na América Latina. São Leopoldo: editora Unisinos, 2002.

LEWIN, Helena O adulto analfabeto na América Latina. In: GARCIA, Pedro et al. Cadernos de Educação Popular, n. 17, Petrópolis, RJ: 1990.

LIBÂNEO, J. Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo, Cortez. 2002.

_____. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências profissionais e profissão docente. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; 67).

MACHADO, Maria Margarida. III seminário de Formação de educadores de EJA, 2010. Apresentação. Disponível em forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/.../MARGARIDAIISNF.pdf.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARMELSTEIN, George. Curso de direitos fundamentais. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009. Cançado Trindade Questiona a Tese de "Gerações de Direitos Humanos" de Norberto Bobbio http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_bob.htm.

MARTÍ, José. Educação em nossa América. Textos selecionados. Apresentação e organização de STRECK, R. Danilo. Ijuí: ed UNIJUÍ. 2007.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MAYER, Isabel Santos. *Parâmetros de Idade para EJA*. Audiências Públicas do Conselho Nacional De Educação - CNE/CEB. Reformulação do Parecer no CNE/CEB 11/2000. 2007.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina*. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELLO, Marco. *Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre: Ed; Ísis; Diálogo; IPPOA, 2005.

MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Ficha de Comunicação do Aluno Infreqüente – um instrumento de inclusão escolar*. 1999. POA.

_____. Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude. *Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e legislação pertinente*. 2003.

NARDI, Elton Luiz. A (re) construção das políticas municipais de educação em tempos de reforma do Estado: um novo horizonte para a descentralização. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS – UNISINOS (2008).

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In FAZENDA, Ivoni C. (org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: *As organizações escolares em análise*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

_____. (org). *Profissão professor*. Portugal: Ed Porto, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes*. Educação & Sociedade, vol. 26, n. 92, p. 753-775, outubro, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane (org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível no site da ONU: <http://www.onu-brasil.org.br/>

_____. *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC*, de 16 de dezembro de 1966. Disponível no site da ONU: <http://www.onu-brasil.org.br>

_____. *Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos*, de 19 de dezembro de 1966. Disponível no site da ONU: <http://www.onu-brasil.org.br>

PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos: movimentos pela consolidação de direitos*. http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJA@_0_JanePaiva.htm

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

_____. Mesa redonda com Carlos Otávio Fiuza Moreira e Sylvia Ganem Assmar. In: LAGÔA, Ana. *A Utopia da educação pública. Entrevista. Jornal do Brasil On-Line*. Rio de Janeiro, 18 jul. 1999. Seção Empregos e Educação para o Trabalho. *A Utopia da educação pública. Centenário Anísio Teixeira - Uma pedagogia na medida para as necessidades do Brasil no século 21*. Disponível na Biblioteca virtual: Anísio Teixeira. IBICT.

PERONI, Vera M. Vidal; BAZZO, Vera Lucia; PEGORARO, Ludimar; COSTA, Áurea de Carvalho Costa (orgs). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PERONI, Vera. *Política Educacional e o papel do Estado: No Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 11 Edição. São Paulo. Cortez, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. et al. *Metodologia da alfabetização. Pesquisa em educação de jovens e adultos*. São Paulo: Papyrus, 1992. 128p.

RIBEIRO, Wanderley. *Municipalização: os Conselhos Municipais de Educação*. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

RUA, Maria da Graça. *Análise de políticas públicas: conceitos básicos*. BIRD/INDES, 1997 (digitado).

SANFELICE, José Luís. (Prefácio) In: SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 13-24.

SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Campinas SP: 2008. Autores Associados.

_____. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. *Dicionário de educadores no Brasil*. In. FÁVERO Maria de Lourdes de A. e BRITTO Jader de Medeiros 2.ed. 2002. Co-edição UFRJ/Comped/MEC-Inep.

_____. (et al.) O legado educacional no longo século XX brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

_____. *A nova lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Entrevista concedida ao Observatório da Educação, 2010. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=889%3Asistema-nacional-de-educacao-previsto-na-constituicao-deve-ser-regulamentado&option=com_content&Itemid=98. Consulta realizada em abril de 2010.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel. 1987.

SANTOS, Simone Valdete; ESLABÃO, Leomar da Costa; FRANZOI, Naira... [et al]. *Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA*. Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2007.

SANTOS, Simone Valdete dos. Educação de jovens e adultos: Possibilidades do fazer pedagógico. In.: FILIPOVSKI, Ana Maria Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SCHÄFFER, Neiva Otelo (Orgs.). *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005.

SCHOFFEN, Leocádia Inês. *Historicizando a (des)construção da gestão democrática em São Leopoldo: um olhar sobre o papel do CEPROL – Sindicato, do executivo municipal e das direções de escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS (2006).

SCOCUGLIA, Celso Afonso. *A Educação de Jovens e Adultos: Histórias e memórias da década de 60*. Brasília: Ed. Plano. 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SMED. *Regimento Escolar Padrão para Educação de Jovens e Adultos - São Leopoldo Ensino Fundamental (Parcial) REPEJA-SL-EF2 “Aprender é Possível”, 2000.*

_____. *I Conferência Municipal de Educação*. São Leopoldo, RS, BRASIL: 2005.

_____. *Proposta Municipal para a EJA*. São Leopoldo, RS, BRASIL: 2005a.

_____. *I Congresso Municipal das escolas com EJA*. São Leopoldo, RS, BRASIL: 2007.

_____. *Regimento do 1º congresso da EJA das escolas municipais de São Leopoldo-RS*. 2007a.

_____. *Memória Escolar: Escolas Municipais de São Leopoldo*. SMED. 2008. Organização de RAHMEIER, Andréa Helena Petry e STRASBURG, Quênia Renee.

Seminário Direitos Humanos das Mulheres: A Proteção Internacional. Evento Associado à V Conferência Nacional de Direitos Humanos. Dia 25 de maio de 2000. Câmara dos Deputados, Brasília, DF.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

_____. *Redes sociais e reforma educativa na América Latina*. ANPED: 2008.

SILVA, Camilla Croso (Org.). BANCO MUNDIAL em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. Ação Educativa. 1996.

SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SOARES, Leôncio. *A Política Educacional para Jovens e Adultos em Minas Gerais (1991-1996)*. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/SOARES.pdf_1.pdf. Acesso em 27 de junho de 2010

_____. *Um olhar retrospectivo sobre a produção do GT Educação de Jovens e Adultos 1998-2008*. Caxambu: 2008, CD Rom da 31ª Reunião ANPED

_____. & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, MARIA & BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.) *História e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. vol. III.

_____.; GIONANETTI, Maria Amélia; GOMES Nilma Lino (org). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. 8ª edição. Lisboa: Ed. Afrontamento, 1996.

_____. Em defesa das políticas sociais. In: *II Fórum Social Mundial*. Políticas sociais para um novo mundo necessário e possível. Porto Alegre: Ideação, 2002.

_____. (Org.) *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia de e PAPA, Fernanda de Carvalho (org.): *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Ação educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

_____. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

TELES, Jorge. Entrevista. *Informação em Rede*. Ação Educativa. Boletim mensal, março de 2009, edição 107.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, Sérgio. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.

_____. *Educação para todos: a tarefa para fazer*. São Paulo: ARTMED, 2001.

TRINDADE, Cançado. Questiona a Tese de "Gerações de Direitos Humanos" de Norberto Bobbio Seminário Direitos Humanos das Mulheres: A Proteção Internacional. Evento Associado à V Conferência Nacional de Direitos Humanos. Dia 25 de maio de 2000. Câmara dos Deputados, Brasília. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_bob.htm. Acesso em 12/01/2011.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino*, adotada em 14 de dezembro de 1960.

_____. *Conferência Mundial de Educação para Todos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, 1990. Disponível no site da UNESCO:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

_____. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V Conferência Internacional sobre educação de Adultos*, 1997.

_____. *Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*. 1993, Brasília: INEP, Anais. Disponível em:
<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002815.pdf>. Consulta realizada em agosto de 2010.

_____. Educação para Todos. Declaração de Cochabamba. 2001. Disponível em:
www.unesco.org/pt/brasilia/education-in-brazil/international-instruments-in-education/. Acesso em 16/09/2010.

_____. *Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos*: Traduzindo em atos os princípios das nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais. (GOMES, Cândido Alberto). Brasília: UNESCO, 2001.

_____. O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo: Moderna, 2004.

_____. *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. La alfabetización un factor vital. 2006.

_____. Número especial do boletim eletrônico do Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO (UIL) Setembro 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/boletim.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2010.

_____. Ministério da Educação – MEC. Educação e aprendizagem para todos: Olhares dos cinco continentes. Brasília. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Revista do Departamento de História, v. 1, p. 27-42, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200003. Acessado em 3/05/2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *Fontes, História e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação).

_____. O Nacional e o Local: Ingerência e permeabilidade na educação brasileira. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2005.

_____. (org) Sistema Municipal de Ensino e Regime de colaboração. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006.

WERTHEIN, Jorge. Construção e identidade: as idéias da UNESCO no Brasil. Brasília: UNESCO, 2002.

WOLKMER, Antônio Carlos e LEITE, José Rubens Morato. Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectiva: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas. São Paulo: Saraiva, 2003.

Sites consultados:

www.ibge.gov.br/graficos_dinamicos/pnad2006_suplementos/default.php?id=3

www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/comentarios2006.pdf

www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf_release/18Pnad_Primeiras_Analises_2006.pdf

www.inep.gov.br/institucional/historia.htm

www.unesco.org/pt/brasil/education-in-brazil/international-instruments-in-education/www.forumeja.org.br/gt18

Anexos

Termo de Consentimento Institucional

Estamos realizando esta pesquisa com o objetivo de produzir a tese de doutorado em educação que investigará sobre as identidades (processos identitários) que a EJA, enquanto política de elevação de escolaridade, assumiu/assume ao longo de sua constituição no município de São Leopoldo.

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos – Doutorado em Educação, sendo que as pesquisadoras são Elisete Enir Bernardi Garcia, RG 3070768217, telefone 30374037, correio eletrônico: elisete.bernardi@gmail.com.br e professora Dr^a Berenice Corsetti, correio eletrônico: bcorsetti@unisinos.br, telefone 91140578 (Orientadora).

É garantida à Secretaria Municipal de Educação a liberdade de solicitar às pesquisadoras respostas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos e benefícios da presente pesquisa, bem como o de modificar o consentimento, a qualquer momento, que avaliar oportuno.

Comprometemo-nos a guardar sigilo sobre a identidade dos profissionais que estiverem participando da pesquisa. Entretanto, utilizaremos os dados coletados, somente para fins científicos/acadêmicos, bem como apresentaremos os resultados desta pesquisa à referida Instituição.

Atenciosamente,

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Berenice Corsetti

Doutoranda: Elisete E. Bernardi Garcia

São Leopoldo, 11 de maio de 2009

Aceite da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Leopoldo:

Nome: _____

Cargo: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Carimbo da Instituição

Termo de Consentimento Informado

Estamos realizando esta pesquisa com o objetivo de produzir a tese de doutorado em educação que investigará sobre as identidades (processos identitários) que a EJA, enquanto política de elevação de escolaridade, assumiu/assume ao longo de sua constituição no município de São Leopoldo.

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos – Doutorado em Educação, sendo que as pesquisadoras são Elisete Enir Bernardi Garcia, RG 3070768217, telefone 30374037, correio eletrônico: elisete.bernardi@gmail.com.br e professora Dr^a Berenice Corsetti, correio eletrônico: bcorsetti@unisinos.br, telefone 91140578 (Orientadora).

É garantida ao interlocutor desta pesquisa a liberdade de solicitar às pesquisadoras respostas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos e benefícios da presente pesquisa, bem como o de modificar o consentimento, a qualquer momento, que avaliar oportuno.

Comprometemo-nos a guardar sigilo sobre a identidade dos profissionais que estiverem participando da pesquisa. Todavia, utilizaremos os dados coletados, somente para fins científicos/acadêmicos, bem como apresentaremos os resultados desta pesquisa à referida Instituição.

Atenciosamente,

Doutoranda: Elisete E. Bernardi Garcia

São Leopoldo, agosto de 2009

Aceite:

Nome: _____

Função: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Roteiro de entrevista Pesquisa “socioantropológica”

Esta pesquisa visa compreender/saber e conhecer quem são os alunos da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de São Leopoldo. Gostaríamos de salientar que nenhuma pergunta tem resposta certa ou errada; o que vale é a sua opinião, o que você pensa sobre cada assunto.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Escola :

1.2- Turma

1.3 - Idade: _____ anos

1.4 – Sexo: () feminino () masculino

1.5 - Local de nascimento: () São Leopoldo
() outra cidade do Estado do RS – Qual:
() Outro Estado – Qual:

1.5.1 - Se não nasceu em São Leopoldo porque veio morar aqui?

- () Trabalhar
- () Acompanhar a família
- () Estudar
- () Outro motivo

1. 6 - Há quanto tempo reside em São Leopoldo?

- () Menos de 1 ano
- () De 1 a 3 anos
- () De 3 a 5 anos
- () De 5 a 10 anos
- () Mais de 10 anos

1. 7 - Você está: () sozinho(a) () comprometido(a) () casado(a) () união estável
() separado(a) () viúvo(a) ()
outros _____

1.8 – Você tem filhos/as: () Sim () Não

Se sim, quantos?

1.9 - Com quem você mora? () com o pai e mãe () com a mãe () com o pai () com parentes
tia/tio () com a(o) esposa(o) () sozinho/a () com os/as filhos/as () outro

1.10- A sua casa é: () alugada () própria () financiada () cedida () pensão () ocupada

1. 11 - Qual é sua cor/raça?

| | | | | |
|------------|-----------|-----------|-------------|----------|
| () branca | () preta | () parda | () amarela | indígena |
|------------|-----------|-----------|-------------|----------|

2 – EDUCAÇÃO

2.1 - Você alguma vez interrompeu seus estudos? 2.2 – Por quanto tempo? _____

2.3 - Quais foram motivos que te impediram de estudar? () distância da escola

() conflitos com a família

- () trabalho
- () doença
- () dificuldade de aprendizagem
- () mudança de moradia
- () conflitos com a escola
- ()

outros: _____

- () desinteresse

2.4 – Você considera a volta aos estudos:

- uma conquista pessoal
- uma oportunidade boa, mas difícil de conciliar com a rotina de trabalho
- difícil por ter parado muito tempo
- outro: _____

2.5 - Há quanto tempo você está estudando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?

- iniciou este ano
- 1 ano
- 2-3 anos
- mais de 3 anos

2.6 - Você já interrompeu seus estudos após a matrícula na EJA? sim não

2.6.1 - Se sim, quais foram os motivos?

- distância da escola dificuldades de aprendizagem trabalho
- conflitos na família desinteresse doença
- mudança de moradia conflitos com a escola outros

2.7 - Você falta às aulas? sim não

2.7.1 - Se sim, quais são os motivos?

2.8 - O que você gosta na escola?

E o que você não gosta na escola?

| | |
|---|---|
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |

2.9 - Se você pudesse mudar alguma coisa na escola, o que mudaria?

2.10 - Que tipo de aula você gostaria de ter?

- com debates dialogadas
- com trabalhos em grupos escrever textos
- copiar do quadro expositiva
- com vídeo outro tipo _____
- com pesquisa

2.11 - Quais os assuntos que você gostaria que fossem tratados na escola?

2.12 – Ocorreram mudanças na sua vida após o retorno aos estudos? Comente:

2.13 - Com que idade você aprendeu a ler?

- 8 anos 17 – 24 anos
- 9 – 12 anos mais de 25 anos
- 13 – 16 anos estou aprendendo

2.14 - Por que você estuda ou voltou a estudar?

- adquirir mais conhecimentos é uma exigência do mercado de trabalho
- é uma necessidade e um direito do cidadão e da cidadã uma forma de ocupar o tempo
- outro motivo. Qual?

2.15 – Quais as características, que você julga, que o professor da EJA deve ter? _____

2.16 – Que características o professor da EJA não deve ter? _____

2.17 – Você participa das atividades da escola? () sim () não
Se sim, em que

2.18 – Como você se sente ao chegar na escola?

3- TRABALHO

3.1 - Qual sua situação de trabalho atual?

() Trabalha () Não trabalha

3.1.1 - Se não está trabalhando:

- () desempregado procurando emprego há quanto tempo?
- () procurando o 1º emprego
- () aposentado/a
- () encostado/a

3.1.2 - Se está trabalhando, qual sua situação de trabalho:

- () Por conta própria () Faz bicos, trabalhos eventuais () Empregado(a) doméstico(a)
- () Trabalho remunerado carteira assinada () Trabalho remunerado sem carteira assinada
- () Negócio familiar () Estágio () Serviço voluntário () Outra situação.

Qual? _____

3.1.3 - Qual sua renda? .

- () Menos de um salário mínimo () De +3 a 4 salários mínimos
- () De 1 a 2 salários mínimos () De +4 a 5 salários mínimos
- () De +2 a 3 salários mínimos () + 5 salários mínimos

3.2 - Qual sua carga horária diária de trabalho? () 4 horas () 6 horas () 8 horas () 10 horas
() 12 horas () Outro. Qual?

3.3 – Na sua família tem mais gente que trabalha? Se sim, qual é a renda total que possuem?

- () Menos de um salário mínimo () De 1 a 2 salários mínimos
- () De +2 a 3 salários mínimos () De + 4 a 5 salários mínimos
- () De +3 a 4 salários mínimos () + 5 salários mínimos

3.4 – Você possui alguma profissão?

() sim () não Se sim? Qual sua profissão?

3.5 – Gostaria de fazer algum Curso Profissionalizante?

() sim () não Se sim, em que área?

3.6 – Você gosta do seu trabalho?

() sim () não Por que? _____

3.7 - O que seria um bom trabalho para você?

3.8 - Você conhece as exigências do mercado de trabalho em relação a sua ocupação/profissão?

sim não

3.9 - Como a escola pode contribuir para seu crescimento pessoal?

4 – ASPECTOS SOCIAIS: PARTICIPAÇÃO EM GRUPO, CONVIVÊNCIA, TEMPO LIVRE E LAZER

4.1 - Você participa de algum grupo? Participa Não participa e nunca participou Participou e hoje não participa mais Gostaria de participar Não gostaria de participar

4.2 Se participa/participou de que grupos?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Partido político | <input type="checkbox"/> Pastoral da juventude |
| <input type="checkbox"/> Grupo de teatro | <input type="checkbox"/> Grupo musical |
| <input type="checkbox"/> Grupo de danças | <input type="checkbox"/> Associação de Bairro |
| <input type="checkbox"/> Time de futebol | <input type="checkbox"/> Clube de mães |
| <input type="checkbox"/> Coral | <input type="checkbox"/> Grêmio Estudantil |
| <input type="checkbox"/> Grupo religioso | <input type="checkbox"/> Grupo de mulheres |
| <input type="checkbox"/> Grupo de pagode/ rap/ hip hop/ funk | <input type="checkbox"/> Outros |
| <input type="checkbox"/> Movimento ecológico | |

4.3 - Se participou ou participa, o que mais gostou/gosta do grupo?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> amizade | <input type="checkbox"/> é apenas uma forma de lazer |
| <input type="checkbox"/> integração social | <input type="checkbox"/> aprendizados |
| <input type="checkbox"/> a solidariedade | <input type="checkbox"/> outros: |

4.4 - Se não participa, assinale o porquê:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> não tem tempo | <input type="checkbox"/> por problemas familiares |
| <input type="checkbox"/> falta de convite | <input type="checkbox"/> outros |
| <input type="checkbox"/> não gosta | |

4.5 – Você conhece algum espaço cultural no seu bairro ou comunidade que faça algumas destas atividades:

- música teatro dança grafite bicicleta patins/ skate
 pichação rádio comunitária não conhece nenhum outras. De

quê? _____

5 – CIDADANIA

5.1 - O que é ser cidadão/cidadã?

5.2 – Você conhece seus direitos enquanto cidadão?

sim não Se sim, quais que você conhece?

5.3 - Quais são os principais problemas do seu bairro?

5.4 - Quais são os principais problemas da nossa cidade?

5.5 - O que você espera para sua vida?

5.6 - Como você está agindo para alcançar o que espera?

5.7 - Enumere de 1 a 8 os fatores que na sua opinião e vivência, são mais importantes para você melhorar de vida:

O seu esforço pessoal O apoio da família As políticas de governo
 O apoio dos amigos ou conhecidos O apoio de entidades assistenciais A sua participação em grupos organizados Você ter capacidade de fazer coisas inovadoras Estudar

5.8 – Você já tem um pequeno negócio ou deseja montar algum que seja bom para sua comunidade e para sua fonte de renda? Que tipo de negócio?

5.9 - Que tipo de trabalho ou atividade você... (*“queria fazer”, “quer fazer” ou “está fazendo”*)... no seu bairro ou comunidade?

5.10 - Que tipo de apoio você acha que seria necessário para você fazer um trabalho ou atividade como essa?

5.11 - Você conhece empresas ou serviços que financiam ou apóiam trabalhos sociais, pequenos negócios ou projetos culturais, esportivos, ambientais ou direcionados para as comunidades ou para os jovens?

não sim – Qual

5.12 - Você sabe como funcionam as Cooperativas?

6 – RELIGIOSIDADE

6.1 - Você tem religião? sim não Qual?

6.2 - Você frequenta, mesmo que de vez em quando, atos religiosos?