



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A
GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ESTEIO/RS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Brasinicia Tereza Tápia

**Sapucaia do Sul, RS, Brasil
2012**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO
ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ESTEIO/RS**

por

Brasinicia Tereza Tápia

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Leonardo Germano Krüger

**Sapucaia do Sul, RS, Brasil
2012**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO ESCOLAR NO
MUNICÍPIO DE ESTEIO/RS**

elaborada por
Brasinicia Tereza Tápia

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Leonardo Germano Krüger, Ms. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Ana Paula da Rosa Cristino, Ms. (UFSM)

Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin, Ms. (UFSM)

Sapucaia do Sul, 01 de dezembro de 2012.

AGRADECIMENTOS

A Deus por guiar meus passos.

A minha família pelo dom da vida e a oportunidade de vivê-la.

A Universidade Federal de Santa Maria instituição pública e de qualidade.

A direção do Centro Municipal de Educação Básica Oswaldo Aranha por tornar possível a realização desta pesquisa.

Ao meu orientador pelas contribuições e sugestões.

E, ao Roger pelo apoio e incentivo no desenvolvimento e conclusão desta monografia.

MUITO OBRIGADA!

*Como és inconsiderado
quando queres
que os humanos voem com tuas asas
E não lhes dás
nem ao menos uma pena.*

Kahlil Gibran

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ESTEIO/RS

AUTORA: BRASINICIA TEREZA TÁPIA

ORIENTADOR: LEONARDO GERMANO KRÜGER

Data e Local da Defesa: Sapucaia do Sul/RS, 01 de dezembro de 2012.

A presente monografia refletiu sobre as políticas educacionais brasileiras e a realidade dos discentes da Educação de Jovens e Adultos, do Centro Municipal de Educação Básica (CMEB) Oswaldo Aranha de Esteio/RS, suas expectativas, motivações e interesses, tendo em vista a perspectiva de uma educação como ato político e de direito ao longo da vida. Para tanto, a pesquisa teve como referência a análise documental do âmbito legal, informações sobre a realidade educacional brasileira publicada nos censos do IBGE e aplicação de questionário com discentes da EJA da CMEB Oswaldo Aranha. Entre os resultados constatados, sublinham-se perfis bastante heterogêneos dos discentes, muitas vezes desmotivados pelo histórico familiar de evasão e multirrepetência, fatores estes que constituem em entraves para a conclusão e continuidade dos estudos de modo satisfatório. A partir disso, é possível concluir que o acesso e permanência da população na escola em todos os níveis e modalidades de ensino dependem da qualidade da educação brasileira, considerando as competências e habilidades requeridas na atual conjuntura econômica e social do país.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ESTEIO/RS

(POLICIES OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL: CHALLENGES AND
PROSPECTS FOR MANAGEMENT SCHOOL IN THE CITY OF ESTEIO/RS)

AUTORA: BRASINICIA TEREZA TÁPIA

ORIENTADOR: LEONARDO GERMANO KRÜGER

Data e Local da Defesa: Sapucaia do Sul/RS, 01 de dezembro de 2012.

This monograph reflected on the Brazilian educational policies and the reality of the students of the Youth and Adult Education, the Municipal Center of Basic Education (MCEC) Oswaldo Aranha of Esteio/RS, expectations, motivations and interests in view of the prospect of education as a political act and law throughout life. Therefore, the research had the reference document analysis of the legal, information published in the Brazilian educational reality and the IBGE census questionnaire application with students of the MCEC EJA Oswaldo Aranha. Among the results noted, stress is quite heterogeneous profiles of students, often motivated by a family history of evasion and multi-repetition, factors that constitute barriers to the completion and continuation of studies satisfactorily. From this, we conclude that the access and retention of population in school at all levels and types of education depends on the quality of education in Brazil, considering the skills and abilities required in today's economic and social development.

Keywords: School Management. Public Policy. Youth and Adults

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Percentual de analfabetos por região brasileira (2010)	46
QUADRO 2 – Taxa de analfabetismo por Unidade da Federação (2010).....	47
QUADRO 3 – Índice de pobreza por Unidade da Federação (2010)	48
QUADRO 4 – Projeção de taxa de redução de analfabetismo no Brasil (2000-2020)	50

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Dez piores índices de adultos analfabetos (2005-2008)45

GRÁFICO 2 – Proporção de analfabetismo por faixa etária49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Objetivo geral	12
1.2 Objetivos específicos.....	12
2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	13
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
3.1 A Educação de Jovens e Adultos	17
3.2 Histórico da Educação de Jovens e Adultos	21
3.3 As Diretrizes Curriculares Nacional e as funções da Educação de Jovens e Adultos no Parecer CNE/CEB 11/2000	29
3.4 Os desafios da EJA: jovens e adultos como sujeitos da aprendizagem.....	35
3.5 A necessidade de uma mudança paradigmática em educação	38
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	45
4.1 Situação da educação no Brasil: breve panorama.....	45
4.2 A Educação de Jovens e Adultos no município de Esteio/RS: desafios e perspectivas	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS.....	63
APÊNCIDE.....	69

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira apresenta elevados índices de repetência e abandono escolar da América Latina. Segundo o Relatório de Monitoramento de Educação para Todos de 2010, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a qualidade da educação no Brasil é baixa, principalmente no ensino básico. O relatório da UNESCO aponta que, apesar da melhora apresentada entre 1999 e 2007, o índice de repetência no ensino fundamental brasileiro (18,7%) é o mais elevado na América Latina e fica expressivamente acima da média mundial (2,9%). O alto índice de abandono nos primeiros anos de educação também alimenta a fragilidade do sistema educacional do Brasil. Cerca de 13,8% dos brasileiros abandonam os estudos já no primeiro ano no ensino básico (UNESCO, 2010).

Com este cenário, a UNESCO (2010) avalia que a comunidade internacional não deverá alcançar nenhum dos seis objetivos estabelecidos no ano de 2000, em Dacar, no Senegal, que, juntos, visam a universalização do ensino fundamental até 2015. Segundo o relatório, seria necessário cobrir um déficit de US\$ 16 bilhões de dólares para atingir essas metas, acabando com o analfabetismo, que hoje atinge cerca de 759 milhões de adulto no mundo, e possibilitando que as mais de 140 milhões de crianças e jovens que continuam fora da escola tenham a oportunidade de estudar.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) apontam que mesmo com melhorias significativas na última década do século XX com queda substancial da taxa de analfabetismo e, ao mesmo tempo, aumento regular da escolaridade média e da frequência escolar (taxa de escolarização), a situação da educação no Brasil ainda não é satisfatória.

A taxa de analfabetismo do Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais de idade caiu de 10% para 9,7% entre 2008 e 2009, a quinta queda consecutiva. No entanto, mesmo com a queda, este percentual ainda representa um volume grande em números absolutos, somando 14,1 milhões de analfabetos no País em 2009. Dentre as regiões brasileiras com menor índice de analfabetismo entre a própria população é a região Sul, com 5,1% (índice que era de 7,7% há dez anos) (UNESCO, 2010).

Apesar de queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica constante e severa (UNESCO, 2010).

Segundo dados de 2011 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), divulgados pelo IBGE, o Brasil tem uma população de 13,9 milhões de brasileiros, com 15 anos ou mais, analfabetos. Dos analfabetos, 96,1% tinham 25 anos ou mais de idade. Esse contingente poderia ser considerado uma parcela da população a ser atendida pela EJA (IBGE, 2011).

O atendimento de EJA é muito aquém do que poderia ser. Essa questão precisa ser melhor analisada e os dados do censo podem contribuir para um diagnóstico e proposição de políticas de ampliação da oferta dessa modalidade de ensino. É certo, porém, que tem diminuído o número de escolas que oferecem EJA.

Para o trabalhador que almeja retornar a escola sinaliza-se um problema, pois, com menos escolas, maiores serão as dificuldades de deslocamentos que podem impedir o acesso às escolas que oferta a EJA.

Segundo os dados do Censo de 2010 apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (BRASIL, 2010a), dentre os estados da federação apenas quatro deles apresentaram crescimento em relação a escolarização do ensino fundamental, incluído a EJA: Paraná, Goiás, Mato Grosso e Roraima. Entretanto, os piores resultados de queda de matrículas em relação a 2009 foram: Mato Grosso do Sul, com queda de 39,2%; São Paulo obteve o segundo pior resultado, com queda de 23,4%; a terceira pior derrota foi no estado do Rio Grande do Sul, com 10,3%.

Estes números vão à contramão de tudo que tem sido pautado internacionalmente na EJA nos últimos anos. As crescentes exigências de conhecimentos e habilidades para a inserção no mundo do trabalho, na economia e na vida cidadã na atual sociedade do conhecimento impõem a ampliação da escolaridade dos jovens e adultos, bem como do acesso à educação e formação técnica e profissional deste segmento (UNESCO, 2010).

Assim, a partir da situação educacional brasileira, torna-se importante lançar as questões basilares dessa pesquisa: como as práticas de EJA, refletidas por meio de políticas educacionais, estão traçando sua história? Como a trajetória das políticas públicas reflete nas práticas de acesso e permanência na escola com

enfoque na realidade que cerceia os discentes da EJA no Centro Municipal de Educação Básica (CMEB) Oswaldo Aranha do município de Esteio/RS? Quais são as expectativas, motivações e interesses tendo em vista a perspectiva de uma educação como ato político e de direito ao longo da vida?

Ao se considerar essas questões apresentam-se os seguintes objetivos:

1.1 Objetivo geral

Refletir sobre as políticas educacionais brasileiras e a realidade dos discentes da Educação de Jovens e Adultos, do Centro Municipal de Educação Básica (CMEB) Oswaldo Aranha, no município de Esteio/RS.

1.2 Objetivos específicos

Analisar o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e sua trajetória até os dias atuais.

Abordar a legislação e as políticas públicas educacionais que atualmente rege a Educação para Jovens e Adultos no contexto brasileiro de modo crítico e contextualizado historicamente.

Diagnosticar o perfil dos alunos EJA do Centro Municipal de Educação Básica Oswaldo Aranha, suas expectativas, motivações e interesses.

2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Há diversas possibilidades pelas quais se podem pautar o desenvolvimento de pesquisas em educação. O conhecimento e a definição clara e precisa da metodologia empregada na pesquisa são fundamentais uma vez que, tem implicações diretas nos procedimentos a serem executados e nos resultados que se pretende alcançar.

Pesquisa é um procedimento racional e sistemático que visa proporcionar respostas possíveis a dado problema. É uma atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade.

Logo, pesquisar significa fazer opções teóricas ou conceituais, metodológicas e procedimentos que, de uma forma ou de outra, circunscrevem a pesquisa e seus resultados.

Esta pesquisa apresenta perspectivas da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa, refletindo sobre as aplicações dessas duas abordagens metodológicas nos estudos sobre educação.

Desse modo, as reflexões apresentadas nessa pesquisa evidenciam que a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa, apesar de suas particularidades metodológicas, são complementares, compondo, juntas, as ferramentas necessárias para a realidade de cada investigação.

O pesquisador na estruturação e condução do trabalho de pesquisa precisa ter consciência das ferramentas necessárias para alcançar os objetivos propostos, a base metodológica, o conhecimento abrangente das possibilidades e perspectivas do tema a ser estudado e, da ciência em geral, tendo em vista que, dessa maneira, o estudioso poderá conduzir a pesquisa por caminhos sólidos que garantam, com o máximo de precisão possível, a adequação entre o planejamento do trabalho e a realidade do fenômeno estudado que alicerçará a pesquisa.

A partir dessa visão percebeu-se que as duas formas de abordar a pesquisa científica quantitativa e qualitativa, vistas até então como antagônicas, estão apenas preocupadas com problemas e tópicos diferentes, mas igualmente importantes. Assim, o uso dessas duas abordagens na presente pesquisa apresenta um resultado significativo.

Portanto, pode-se enfatizar que o caminho adequado para a definição metodológica dessa pesquisa foi determinado pela natureza e pelos objetivos do

trabalho. Percebe-se a importância de procedimentos metodológicos quantitativos, bem como a fundamental necessidade de utilizarmos a abordagem qualitativa para a compreensão do tema em estudo no qual foi necessário romper com a crença de uma dicotomia incompatível entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa em educação.

Ao refletir sobre essas questões caracterizou-se a presente pesquisa como exploratória. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa permite proporcionar uma visão geral acerca dos objetivos traçados. Teve-se como base o suporte bibliográfico que abrange referências no âmbito legal, documentos oficiais tais como: o Censo Escolar 2010, o Projeto do novo Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020), o Projeto Lei 8035/2010, o Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2010), o Mapa do Analfabetismo no Brasil, o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000, a LDB 9394/96 e a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010a, 2010b, 2010c, 2003, 2000a, 2000b, 1996, 1988). Leituras estas que deram suporte a fundamentação teórica e subsídios para entender valores e significados que são atribuídos à educação dentro do contexto social/cultural brasileiro e na EJA.

O acesso a dados e informações sobre a realidade educacional brasileira publicado nos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010, 2009), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, o relatório da Educação para Todos (EPT) foi utilizado na elaboração de quadros e gráficos como alternativas que permitiram a análise, a descrição e a apresentação de aspectos fundamentais dos problemas educacionais brasileiro, sobretudo na EJA, no que concerne as ações e metas previstas nas políticas públicas educacionais na atualidade (UNESCO, 2010).

Conforme Gil (2008) realizou-se análise documental para a legislação supramencionada, o que permitiu buscar informações nos documentos em acordo com os objetivos da pesquisa. Para o mesmo autor, os documentos de âmbito nacional citados acima serviram como documentos de segunda mão porque de alguma forma ou de outra, já foram analisados.

Quanto à situação educacional no município de Esteio/RS, as informações a respeito do Programa Integrar e do Construindo a Educação de Jovens e Adultos, das Escolas que executam esses programas, objetivos e metas e total de alunos participantes foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE, 2012) da cidade mencionada.

O documento fornecido pela SMEE é considerado por Gil (2008) como um documento de primeira mão porque ainda não recebeu qualquer tratamento analítico.

O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados no espaço escolar foi um questionário composto de 16 perguntas fechadas e 4 abertas, totalizando 20 perguntas, aplicada aos alunos a partir de 15 anos de idade que frequentam a EJA no Centro Municipal de Educação Básica (CMEB) Oswaldo Aranha, em Esteio/RS. Também se usou de conversas informais com professores e alunos durante a aplicação do instrumento de pesquisa, as quais foram importantes para esclarecimentos e a conclusão dessa pesquisa.

Para Gil (2008), o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões com o propósito de obter as informações que interessam a pesquisa. As questões abertas solicitam ao respondente suas próprias respostas. Por outro lado, as questões fechadas solicitam a resposta de uma alternativa apresentada em uma lista.

Os parâmetros utilizados nos questionários envolvem dados de idade, gênero, faixa etária, quantidade de filhos, tempo de interrupção dos estudos, aspirações acadêmicas, qualidade da aprendizagem, gosto pelo estudo, incentivo de familiares, visão dos discentes em relação à ação docente, visão do espaço escolar, entre outras conforme apêndice A exposto no final do trabalho.

A coleta de dados ocorreu durante o mês de outubro do corrente ano, em todas as turmas e etapas da EJA da CMEB Oswaldo Aranha. O questionário foi aplicado a todos os alunos que se encontravam presentes no dia da visita as turmas. Ressalta-se que embora o total de matrículas do EJA da Escola em análise contar com aproximadamente 265 alunos, a maioria destes alunos são infrequentes ou já evadiram no decorrer do ano letivo. Assim, entre as 10 turmas (Etapa I e II, Etapa III e IV, Etapa V-A, Etapa VI-A, Etapa VII-A, Etapa VII-B, Etapa VII-C, Etapa VIII-A, Etapa VIII-B e Etapa VIII-C) da EJA obteve-se 98 questionários respondidos.

O roteiro de pesquisa elaborado e aplicado junto aos alunos da EJA no CMEB Oswaldo Aranha revelam o perfil discente do aluno EJA e suas perspectivas. Sendo válido para reflexão e indicadores do EJA na rede municipal de Esteio/RS.

Assim, é importante destacar a relevância de métodos quantitativos para esse estudo. Método que podem ser de grande valor nos procedimentos múltiplos de coleta e interpretação dos dados, bem como na fase de estruturação e apresentação

dos resultados da pesquisa. Nesse sentido, associados à interpretação qualitativa, podem fortalecer o processo de pesquisa e, conseqüentemente, a qualidade e a profundidade da investigação.

Libault (1971) descreve princípios para a pesquisa, estabelecendo quatro níveis de abordagem: nível compilatório, nível correlatório, nível semântico e nível normativo, os quais constituem etapas do trabalho de pesquisa e proporcionam uma seqüência lógica no desenvolvimento do estudo.

Utilizando-se esses níveis, o nível compilatório correspondeu ao levantamento e seleção das informações temáticas, a coleta de dados, aplicação de questionários, a visita a escola, os trabalhos de análise em gabinete e ao aprofundamento bibliográfico. No nível correlatório, as informações levantadas em bancos de dados foram correlacionadas entre si e foi possível a elaboração de tabelas e gráficos. O nível semântico constituiu-se na interpretação integrada das relações apresentadas pela coleta de dados, análise de tabelas e gráficos, ou seja, representa a análise integrada dos resultados e o diagnóstico. O nível normativo compôs-se das considerações, discussões e reflexões referentes ao tema em estudo (LIBAULT, 1971).

Assim, as etapas utilizadas têm o objetivo de estruturar e dar maior clareza na organização dos dados e informações obtidos durante a realização da pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A Educação de Jovens e Adultos

Apesar de diversos avanços obtidos a partir da discussão sobre as mudanças sociais, os elementos e as entidades que compõem a escola, as influências do modo de produção capitalista e as novas concepções sobre educação, em escala mundial, motivados por novos marcos de regulação e gestão das relações sociais, econômicas e culturais, ainda convivemos com enormes obstáculos para assegurar escolas de boa qualidade, capacitação profissional e melhorias nas condições de acesso e permanência na escola a todos.

Nas últimas décadas, no intuito de enfrentar os elevados índices de evasão e fracasso escolar, sobretudo no âmbito da EJA, se tem discutido mudanças de tendências nos paradigmas educacionais que tem provocado uma série de reflexões e alterações na legislação, na prioridade, objetivos e metas da área educacional a um segmento excluído da escola e do direito de aprender.

A EJA constitui meio para dar a esse grupo historicamente excluído dos bancos escolares uma “segunda chance” de obter as habilidades e os valores necessários à sua inserção no mundo do trabalho e na vida cidadã.

A escola, os currículos e programas não se renovam com a velocidade necessária ao extremo dinamismo e vertiginosa expansão das novas descobertas científicas e novas conquistas da tecnologia da informação que vêm transformando cotidianamente a face do mundo.

Na sociedade capitalista, o sistema escolar assume caráter de grande significação para o mercado de trabalho, através da qualificação de trabalhadores para os vários setores da economia. Exige-se cada vez mais, variados níveis de qualificação. Quanto melhor a preparação do indivíduo, melhores serão suas oportunidades de trabalho e conseqüentemente maior realização pessoal.

Porém, os dispositivos legais em prol da educação brasileira por meio da aprovação de leis educacionais, políticas, programas e ações, sobretudo a partir da década de 1980 em defesa da educação dos desfavorecidos, nem sempre foram/são implementados e desenvolvidos a contento.

O Índice de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2010, que apresenta os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta, confirma que a

escolarização é o principal fator de promoção das habilidades de alfabetismo da população. Quanto maior o nível de escolaridade, maior a chance de atingir bons níveis de alfabetismo funcional. No entanto, os resultados mostram também que nem sempre o nível de escolaridade garante o nível de habilidades que seria esperado (INAF, 2010).

O INAF¹ (2010) revela em seu relatório anual que:

Entre aquelas pessoas sem nenhuma escolaridade, quase a totalidade (95%) são analfabetas funcionais, sendo que 41% foram consideradas de nível rudimentar.

Entre aquelas que completaram de uma a quatro séries de escolaridade, mais da metade (53%) permanece nos níveis do analfabetismo funcional, com 45% chegando ao nível rudimentar. O nível básico é alcançado por menos da metade de grupo (43%) e só 5% atingem nível pleno.

A maior parte dos indivíduos que completaram, no mínimo, um ano/série do segundo ciclo do ensino fundamental atinge o nível básico de alfabetismo (59%). Vale notar, no entanto, que um quarto das pessoas com essa escolaridade (26%) ainda podem ser classificadas como analfabetas funcionais.

A universalização do ensino fundamental enfrenta desafios por conta de que a ampliação de acesso também se torne ampliação de aprendizagem. Para Saviani (2005, p.9):

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica.

Para Lopez (2009) é necessidade repensar formas de universalismo que reconheçam a heterogeneidade do cenário educativo, da forma como se articulam as desigualdades socioeconômicas e a diversidade de identidades dos sujeitos. Para tanto, há a necessidade de uma política educativa disposta a promover em cada estabelecimento de ensino propostas institucionais e educativas próprias, ajustadas ao contexto e características em que estão inseridas.

¹ **Nível rudimentar:** Localizar informação explícita em textos curtos e familiares (um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples (manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias). **Nível básico:** Ler e compreender textos de média extensão, localizar informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, ler números na casa dos milhões, resolver problemas envolvendo uma sequência simples de operações e ter noção de proporcionalidade. **Nível pleno:** Habilidades de compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos longos, realizam inferências e sínteses. Resolvem problemas de maior planejamento e controle.

A escola deve assumir um papel motivador e ativador de processos dos mais variados espaços e contextos sociais. Auxiliando as famílias, jovens e adultos na construção de valores e oportunidades extrapolando a mera formação intelectual descontextualizada.

Saviani (2005, p.72-73) sustenta que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura historicamente acumulada; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem, mas sem perder de vista a sistematização dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Para Freire (1987, p.8),

A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Isto significa que os milhões de oprimidos do Brasil – semelhantes, em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo – poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida.

O educar, de acordo com Maturana (2002, p.29), ocorre todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e 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 vivem.

Conforme o Parecer CNE/CEB N. 11/2000, superar a discriminação de idade diante dos percursos escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre seu potencial de educação no desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro e ao direito ao saber (BRASIL, 2000a).

De qualquer modo, a EJA deve ofertar além da inclusão escolar, a inclusão cidadã para que o princípio da igualdade se efetive plenamente e que não apresente somente sua face perversa de um passado dualista (burguesia e proletariado), mas revele oportunidades a jovens e adultos na inserção social com condições dignas de trabalho e de cidadania (BRASIL, 2000a).

De acordo com Freire (1981, p.11),

toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – as vezes mais, as vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo [...] está orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade.

Para Freire (1981) a mera aprendizagem da leitura e da escrita não faz milagres. Não é ela, em si mesma, a que cria empregos. Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos requer uma relação de diálogo entre educadores e educandos, pois estes são mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Ainda, incorporar esta perspectiva de educação contribuiu para redefinir atribuições e responsabilidades das práticas e propostas pedagógicas, na compreensão de valores, objetivos e conteúdos sugeridos.

Segundo Arroyo (1989) quando se trata do direito à educação, o problema fundamental da sociedade brasileira é que não há uma política que favoreça a educação do povo através de suas lutas. A seleção dos conteúdos que interessam as camadas populares não se identifica com aqueles considerados relevantes para a organização da escola. Ou seja, a questão de uma escola que atenda aos filhos das camadas populares não se restringe, mesmo que não a prescindia, a uma discussão sobre quais conteúdos ensinar nem mesmo a qual didática ou intenção pedagógica a escola deverá adotar na sua educação.

Ainda de acordo com o autor mencionado, a teoria pedagógica deve se constituir a partir de uma posição teórico-prática que não se reduza o processo de educação unicamente à escola. Uma teoria pedagógica deve ter como ponto de partida os processos sociais em que se dá a constituição dos homens e das mulheres, processo eivado de conflitos e de lutas sociais nos quais os sujeitos históricos se entificam como produtores de cultura no cotidiano das organizações políticas, na produção econômica, no trabalho e no conjunto da experiência humana.

No campo da educação popular, Arroyo (2006) caracteriza a EJA como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais historicamente negados.

Para Gadotti (2009, p.14),

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada "idade própria" e negar uma nova oportunidade a eles é negar lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é

uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural. Há ainda um agravante neste caso: muitos programas de alfabetização ainda não atendem às necessidades específicas de cada segmento da população: indígenas, negros, mulheres, deficientes, campo etc., não levando em conta as culturas e as linguagens locais.

É necessário investir no acesso e na qualidade para que a escolarização garanta de fato as aprendizagens necessárias para uma inserção autônoma e responsável na sociedade contemporânea, sobretudo para segmentos excluídos.

3.2 Histórico da Educação de Jovens e Adultos

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil representa um misto: em meio à sua desvalorização e indiferença e numerosas iniciativas e consolidação de propostas em seu âmbito.

O acesso à educação ao ensino primário só ocorreu no Brasil por volta dos anos de 1980-1990. Porém, isso não se deve, por certo, a falta de defensores da educação pública, já que expressava as reivindicações de muitos republicanos e, a constituição do Império a gratuidade da educação primária a todos os cidadãos. Entretanto, na prática o ensino primário sempre foi negligenciado. Assim, o Brasil chegou ao século XIX sem atender satisfatoriamente a educação regular infantil; quanto à alfabetização e a população de jovens e adultos de forma irregular e deficiente (CARVALHO, 2010).

Carvalho (2010) comenta que iniciativas importantes da década de 1930 permitiram o início de movimentos de educação de adultos de alguma significação. Na década de 1930, praticamente todas as unidades da federação aprovaram legislação referente ao ensino supletivo e cursos de educação profissional para adultos.

Em 1938, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos gerou estudos sobre o analfabetismo que de certa forma instigaram o início de campanhas de alfabetização em massa, realizadas na década de 1940 (CARVALHO, 2010).

Após a década de 1940 começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola (BEISIEGEL, 1997).

A partir de 1940, algumas medidas políticas e pedagógicas ampliaram a

educação de jovens e adultos: o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), decreto nº 4.458 de 14/11/1942, cujos recursos deveriam ampliar a rede de educação primária, incluindo o ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947, a primeira das grandes campanhas de alfabetização organizadas pelo governo Federal (CARVALHO, 2010).

Para Filho (1949 apud CARVALHO, 2010, p.123) a CEAA foi um movimento de educação-base a qual:

Fornecia a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis da cultura do nosso tempo, em técnicas que facilitem essa cultura- como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene, com os quais, segundo suas capacidades, cada homem possa desenvolver-se e procurar para si mesmo um melhor ajustamento social.

As elevadas expectativas em relação a CEAA não se realizaram plenamente. Constatou-se que a CEAA alcançava resultados positivos na área urbana, mas não produzia os mesmos resultados nas comunidades do interior. Assim, em 1948, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inspirada em experiências educacionais mexicanas denominadas “missões rurais” (CARVALHO, 2010, p.22).

Inicialmente ligada a CEAA, a CNER caracterizou-se em levar a educação de base ao meio rural brasileiro, de forma que as populações assistidas assimilassem conhecimento teórico e técnicas indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e ideal democrático (CARVALHO, 2010).

De acordo com Paiva (2004, p.197)

A CNER pretendia contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural, nele despertando o espírito comunitário, a ideia do valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade, para que não se acentuassem as diferenças entre cidade e campo em detrimento do meio rural, onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação e o incentivo a superstições e às crendices.

Entretanto, os objetivos e conteúdos da educação de base eram extremamente amplos e dificilmente poderiam ser alcançados por de uma campanha de alfabetização. Dessa forma, segundo Carvalho (2010), reconhece-se que esforços governamentais na área de educação de EJA devem oferecer algo mais que a simples alfabetização ou a aprendizagem das primeiras letras, porém as condições objetivas de oferta de cursos apenas permitem malemal à iniciação à

leitura e a escrita com infraestrutura improvisada e material didático bastante deficiente.

Nos anos 1950, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. A CNEA representou uma nova tomada de posição em relação ao combate ao analfabetismo. Não foi planejada como uma campanha de alfabetização em massa, mas como experiência educativa de âmbito limitado. Estava centrada na extensão e aperfeiçoamento da escolaridade primária e regular e secundariamente na educação para jovens e adultos (CARVALHO, 2010).

De modo geral, as políticas de combate ao analfabetismo, às três campanhas de alfabetização CEAA, CNER e CNEA foram insatisfatória e resumiram-se a desperdício de recursos. A CEAA se propôs a erradicar o analfabetismo de jovens e adultos por meio de campanhas rápidas e condensadas, nas cidades e no campo, com métodos únicos em todo o território nacional e professores improvisados. A CNER criada para que as comunidades rurais tivessem tratamento diferenciado nas áreas da saúde e trabalho também foi insatisfatória. Seus resultados foram limitados por condições estruturais de atraso econômico. E, ainda a CNEA, que enfrentou o analfabetismo de jovens e a adultos como resultados da ineficiência da escola primária, que carecia de profissionais capacitados, infraestrutura e mobiliário adequado e material didático de qualidade (CARVALHO, 2010).

Em 1963, as três campanhas de alfabetização já não correspondiam à nova maneira de compreensão do analfabetismo e as preocupações políticas do período desenvolvimentista e foram extintas (CARVALHO, 2010).

A EJA passa a ser tratada sob outro ponto de vista político e ideológico – a participação popular. Para Fávero e Brenner (2007), no campo da EJA, a criação do Movimento de Educação de Base (MEB) de iniciativa da igreja católica foi o único movimento que sobreviveu ao desmonte de 1964, golpe militar, por ser ligado a Igreja. Todavia, devido às pressões e à escassez de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966, sobretudo os recém-criados na Amazônia, que continuaram desenvolvendo a alfabetização.

Nos primeiros anos do regime militar o Plano Nacional de Alfabetização foi encerrado, militantes em prol da educação foram perseguidos e presos, equipamentos e matérias didáticos, destruídos (FÁVERO; BRENNER, 2007).

Em 1970, ainda sob o regime militar, deu-se início a mais uma campanha de

alfabetização em massa, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL. O MOBRAL propunha-se a 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. Os propósitos do MOBRAL eram pragmáticos, o governo pretendia formar cidadãos integrados ao novo modelo político brasileiro. Trabalhadores produtivos e aptos a proporcionar maiores rendimentos (CARVALHO, 2010).

Segundo Carvalho (2010), durante seus 15 anos de existência, o MOBRAL consumiu recursos financeiros consideráveis, sendo objeto de intensa propaganda governamental. Propondo a eliminar o analfabetismo em 10 anos, a campanha esteve presente em praticamente todos os municípios brasileiros.

Criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação da aprendizagem e alvo de denúncias e Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar a aplicação de recursos e a veracidade de índices de alfabetização divulgados, o MOBRAL foi extinto em 1985. Chegava ao fim mais uma grande campanha de alfabetização em massa, que consumiu recursos financeiros elevados, reuniu técnicos de diversas especialidades e contou com o apoio federal e municipal de todo o país, sem acabar com o analfabetismo como se propunha (CARVALHO, 2010).

O MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR. A fundação EDUCAR passou a fazer parte do ministério da educação, mas não exerceu ação direta no campo da alfabetização: apenas supervisionava e acompanhava o trabalho desenvolvido por secretarias e instituições que recebiam os recursos do programa (BRASIL, 2010).

A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços significativos para o EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito passou a ser garantia também para os que a ele não tiveram acesso em idade própria (BRASIL, 2000).

A partir dos anos de 1990, o EJA, passa a perder espaço nas ações governamentais. Com o início do governo Fernando Collor de Melo, em março de 1990, a Fundação EDUCAR foi extinta e seus funcionários colocados em disponibilidade em virtude do enxugamento da máquina administrativa pública. A União foi abdicando das atividades da EJA e transferindo responsabilidades desse segmento para os Estados e Municípios (BRASIL, 2000).

Segundo Paiva (2004), a concepção governamental de 1990 a 2002 agudizou

o afastamento da EJA como um processo de educação continuada, indispensável para acompanhar a velocidade e o desenvolvimento das ciências, além de apontar para um momento desestimulador, no qual o Governo Federal desobrigou-se dos seus encargos como administrador público.

Em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta era erradicar o analfabetismo durante o mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva. No entanto, a meta estabelecida não foi atingida, mesmo sendo lançado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC passara a contribuir com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que realizam ações de alfabetização (BRASIL, 2012).

No Programa Brasil Alfabetizado, a assistência é direcionada ao desenvolvimento de projetos com ações para a alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localiza-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implantação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas os Estados, Municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2012).

A EJA na gestão do governo Lula foi retratada como uma temática no qual as ações governamentais são identificadas como políticas de diversidade, com o intuito de promover ora a inclusão social e em outro momento focalizar a diversidade existente na sociedade brasileira (MOEHLECKE, 2009).

Esse processo é evidente, ao se analisar a estrutura do Ministério da Educação, a partir do ano de 2004 criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) a qual aglutinou os departamentos de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania – responsável pela Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação no Campo; Educação Ambiental; e Ações Educacionais Complementares (MOEHLECKE, 2009).

Moehlecke (2009, p.468), ao analisar as políticas de diversidade na educação no governo Lula, evidenciou o seguinte aspecto:

A concentração de programas com questões, públicos, demandas e histórias tão distintas é defendida com base na aposta de que seria possível, por meio dessa nova configuração, fortalecer o trabalho desenvolvido em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade para as demais secretarias e ministérios.

Em 2005 foi instituído, pela Lei N. 11.129/2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, destinado aos jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, podendo ser desenvolvido nas seguintes modalidades: PROJOVEM Adolescente – Serviço Socioeducativo, PROJOVEM Urbano, PROJOVEM Campo – Saberes da Terra e PROJOVEM Trabalhador (BRASIL, 2005).

Este programa é executado pela Secretaria Geral da Presidência da República, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, com a participação das prefeituras municipais. O objetivo do PROJOVEM é promover, em seu público específico, a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional em nível de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias realizadas de forma articulada com a formação profissional, caracterizando o estágio civil. Ao final do curso, de 12 meses de duração, todos os alunos passarão por um exame de nacional de avaliação para receberem o certificado do ensino fundamental (BRASIL, 2005).

Suas metas são promover o retorno e permanência do jovem na escola; proporcionar formação para o mundo do trabalho; apoiar na identificação de oportunidades de emprego; estimular o jovem a prosseguir nos estudos; contribuir para a identificação, planejamento e desenvolvimento de experiências de ações comunitárias e a inclusão digital como instrumento de atividade produtiva, de comunicação e integração social (BRASIL, 2005).

Em 2006, foi instituído, em âmbito federal, através do Decreto N. 5.840/2006, o Programa de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Tendo como diretriz a oferta de cursos e programas de educação profissional com a finalidade de ofertar a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de

nível médio, levando em consideração as características específicas dos jovens e adultos (BRASIL, 2006).

O Proeja pode ser adotado por instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e também pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao Sistema S². As instituições de ensino também seriam responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas (BRASIL, 2006).

O programa surgiu, tendo como princípio educativo, o trabalho a partir da formação profissional com escolarização para jovens e adultos. Os cursos oferecidos podem se dividir em três possibilidades: 1- Educação profissional técnica de nível médio com ensino médio; 2- Formação inicial e continuada com o ensino médio; 3- Formação inicial e continuada com ensino fundamental (quinta a oitava série ou sexto a nono ano). Dependendo da necessidade regional de formação profissional, seriam também admitidos cursos de formação inicial e continuada com o ensino médio (BRASIL, 2006).

Dessa forma, os cursos e programas podem atender tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio, desde que tenham como objetivo a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada. O ensino médio, por sua vez, pode ser ofertado de forma integrada ou concomitante (BRASIL, 2012).

Entre os demais programas e ações do governo brasileiro em prol da escolarização de jovens, destaca-se o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), que conta com iniciativas nas áreas de prevenção, controle e repressão qualificada à criminalidade, que reúne a União, os Estados, os Municípios e a comunidade, por meio da celebração de convênios, contratos e consórcios. Os programas locais destinam-se aos jovens de 15 a 24 anos que se encontram à beira da criminalidade ou em conflito com a lei. A reinserção dos jovens é proposta por intermédio de um processo formativo em que os programas sociais auxiliam na recuperação da cidadania (BRASIL, 2007).

Em 2009, o Pronasci tinha como prioridade a efetivação do Programa de Educação Profissional para Jovens e Adultos (Proeja) e cursos preparatórios para o

² O Sistema S conta com uma rede de escolas, laboratórios e centros tecnológicos espalhados por todo o território nacional. O Sistema S, conta com 11 instituições, que oferta cursos gratuitos e/ou pagos, geralmente com preços mais acessíveis do que oferecidos por instituições particulares de ensino entre elas o SENAI, SEBRAE, SESI, SESC, SENAR, SENAT entre outras.

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), intensificando suas ações junto ao público alvo do programa. Outra prioridade trata da reintegração de jovens presos ao mercado de trabalho e ampliação do projeto de Economia Solidária, visando desenvolver novas alternativas de geração de trabalho e renda e fortalecimento da inclusão social (BRASIL, 2012).

Em 2011, a presidente da República, Dilma Roussef anunciou que o PROJOVEM Urbano (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Participação Cidadã), criado em 2005 deixaria de ser dirigido pela Secretária Nacional de Juventude para fazer parte da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (BRASIL, 2012).

Ao mudar de direção, não só passa a ser incorporado pelo MEC, como sua oferta estará vinculada às secretarias municipais e estaduais de educação, que poderão realizar um termo de adesão com o governo federal para oferecer o programa, que passa a funcionar nas mesmas escolas da rede regular de ensino. Além disso, a formação de caráter profissional será realizada, em parte, por meio do PRONATEC em parceria, em muitos casos, com o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (BRASIL, 2012).

Segundo o Ministério da Educação o novo formato pretende manter algumas das características do PROJOVEM como um programa específico para jovens. No entanto, é preciso saber quais serão as transformações que se processarão ao ser oferecido na mesma escola em que se organiza a escola regular. A gestão escolar terá que conciliar as novas demandas dadas por esse grupo de características diferenciadas. E aos docentes é necessário antes de iniciar as atividades de ensino, conhecer o grupo com o qual irá trabalhar, um diagnóstico inicial para servir de base para o planejamento das atividades (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Ao que se pode observar a história da Educação Brasileira tem um princípio, meio e fim bem demarcado e facilmente observável. Ela é feita em rupturas marcantes, onde em cada período determinado teve características próprias. Porém, apesar de toda essa evolução e rupturas inseridas no processo, a educação brasileira ainda não evoluiu o suficiente ao que se refere à questão da qualidade (BELLO, 2001).

No entendimento de Maturana (2002, p.12):

não se pode refletir sobre a educação sem antes, simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação. Temos um projeto de país?

Ao que se pode observar a história da educação brasileira, tem um princípio, meio e fim bem demarcado e facilmente observável. Ela é feita em rupturas marcantes, onde em cada período determinado teve características próprias. Porém, apesar de toda essa evolução e rupturas inseridas no processo, a educação brasileira infelizmente não evoluiu o suficiente ao que se refere à questão da qualidade.

3.3 As Diretrizes Curriculares Nacional e as funções da Educação de Jovens e Adultos no Parecer CNE/CEB 11/2000

A EJA tem como referências os seguintes documentos: Constituição da República Federativa de 1988; a LDB 9.394/96; Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 01/2000; Plano Nacional da Educação (PNE- 2001-2010); projeto do novo Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020).

3.3.1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) assegurou aos jovens e adultos o direito público e subjetivo ao ensino fundamental público e gratuito.

3.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96

A LDB 9.394/96 destaca a integração da EJA à Educação Básica – observada a sua especificidade.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII. Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições

de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

A EJA compreendida como parte do ensino fundamental e médio é mencionada no Capítulo II, seção V., 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 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. § 2º O Poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola (BRASIL, 1996).

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) garantiu a EJA a flexibilidade da organização do ensino básico, inclusive a aceleração de estudos e a avaliação de aprendizagens extra-escolares. Estabeleceu as idades de 14 e 17 anos para o ensino fundamental e médio, além de diminuir as idades mínimas dos participantes dos exames supletivos (15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio).

A LDB 9.394/96, §1º do art.37, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, determinou a elaboração de um plano nacional de educação no prazo de um ano, a contar da data da sua publicação (BRASIL, 1996).

3.3.3 Parecer CNE/CEB N. 11/2000 e a Resolução CNE/CEB N. 01/2000

Tanto o Parecer quanto a Resolução mencionadas são instrumentos do Conselho Nacional de Educação que apresentam o novo paradigma da EJA. Sugerem: extinguir o uso da expressão supletivo; restabelecer o limite etário para o ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio); atribuir à EJA as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora; promover a formação dos docentes; contextualizar currículos e metodologias, obedecendo aos princípios da proporção, equidade e diferença; Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação e Jovens e Adultos.

Desse modo, o Parecer CNE/CEB N. 11/2000, apresenta uma proposta que tem por finalidade subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais de educação, bem como nas instituições e escolas que atendem a EJA (BRASIL, 2000a).

A EJA vista como categoria organizacional, com finalidades e funções específicas pelo Parecer CNE/CEB N. 11/2000 deve proporcionar ações:

reparadora, equalizadora e qualificadora, compreendendo a função reparadora não só como a entrada no circuito de direitos civis pela restauração de direito negado, o direito a uma escola de qualidade (aos negros e indígenas principalmente), mas também o reconhecimento da igualdade ontológica (parte da filosofia que trata do ser enquanto ser independente de suas particularidades) de todo e qualquer ser humano (BRASIL, 2000a).

Importante, porém, não confundir a noção de reparação com a de suprimimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos (BRASIL, 2000a).

A EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000a).

A ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado (BRASIL, 2000a).

De acordo com Soares (1998, p.24)

um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão a negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida

inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (CURY, 2001).

De acordo com Parecer CNE/CEB N. 11/2000, tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira, quanto à inclusão do conjunto dos brasileiros vítimas de uma história excludente estão por se completar em nosso País. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e de adultos, estes últimos incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas (BRASIL, 2000a).

Para o Parecer CNE/CEB N. 11/2000 (BRASIL, 2000a), uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação do Estado interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social.

Ao considerar o princípio da igualdade a EJA apresenta as funções reparadora, equalizadora e qualificadora (Parecer CNE/CEB N. 11/2000 – BRASIL, 2000a). A Função Reparadora da EJA deve ser vista, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

Já a Função Equalizadora dá suporte aos trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes e aposentados, a reentrar no sistema educacional. Aos que tiveram uma interrupção forçada seja por repetência ou evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, possibilitando a esses indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. A função equalizadora relaciona-se diretamente à igualdade de oportunidades (BRASIL,

2000a).

Assim, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a pessoas de todas as idades, sobretudo aos jovens e adultos, permitindo que estes atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Por sua vez, a Função Qualificadora ou permanente propicia a atualização de conhecimento por toda a vida. Ela é o próprio sentido da EJA. A função qualificadora tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares. Ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, e solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000a).

De qualquer forma, no Parecer CNE/CEB N. 11/2000 (BRASIL, 2000a) a educação é indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea indica que em todas as épocas da vida é possível criar conhecimento, desenvolver competências e habilidades e valores que muitas vezes ultrapassam o ambiente escolar.

De acordo com o Parecer CNE/CEB N. 11/2000 (apud DRESCH, 2001) ainda está circunscrita aos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem exclusivamente no âmbito dos espaços escolares limitados, em geral, às salas de aula, aos laboratórios e ao pátio. A Educação de Jovens e Adultos é muito mais abrangente, englobando todos os conhecimentos aprendidos e ensinados pelos sujeitos entre si, tacitamente ou não, em todos os meio-ambientes sócio-culturais de atuação e/ou participação – reconhecidos como espaços educativos e educadores para muito além da circunscrição da escola.

3.3.4 O Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2010)

O PNE 2001-2010 é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. Sua finalidade é orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, estados e municípios), o que o

torna uma peça chave no direcionamento da política educacional do país (BRASIL, 2001).

A EJA estabeleceu objetivos e metas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até 2010, erradicar o analfabetismo. O PNE para a EJA apontou vinte e seis metas e objetivos a serem cumpridos em dez anos, no qual cabe destacar:

5.3 Objetivos e Metas

1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
2. Assegurar, em cinco anos, 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 que não tenha atingido este nível de escolaridade.
3. Assegurar, até o final da década, 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 (BRASIL, 2001).

Entre as metas que deveriam ter sido cumpridas estava o crescimento significativo da educação infantil, a redução das taxas de repetência no ensino básico, a efetiva universalização do ensino fundamental (ou seja, a totalidade das crianças concluindo esse nível de ensino), a garantia de que a totalidade dos jovens pelo menos iniciasse o ensino médio e, quanto ao ensino superior, de que pelo menos 40% dos estudantes matriculados estivessem cursando sua graduação em instituições públicas (UNESCO, 2012).

Quanto ao analfabetismo, este deveria já ter sido erradicado. Havia também metas referentes à formação de professores e à infraestrutura material das escolas. É claro que para essas metas serem atingidas seriam necessários recursos; as metas, evidentemente, não foram alcançadas (UNESCO, 2012).

O novo Plano Nacional de Educação (PNE)³ para o decênio 2011/2020, Projeto de Lei N. 8035/2010, foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. As metas seguem

³ Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 10 jul. 2012.

o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tanto as metas quanto as estratégias premiam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. Além disso, há estratégias específicas para a inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida (BRASIL, 2010b).

O novo PNE dá relevo à elaboração de currículos básicos e avançados em todos os níveis de ensino e à diversificação de conteúdos curriculares e prevê a correção de fluxo e o combate à defasagem idade-série. São estabelecidas metas claras para o aumento da taxa de alfabetização e da escolaridade média da população (BRASIL, 2010b).

Entre outras propostas mencionadas no texto estão a busca ativa de pessoas em idade escolar que não estejam matriculadas em instituição de ensino e monitoramento do acesso e da permanência na escola de beneficiários de programas de transferência de renda e do programa de prestação continuada (BPC) destinado a pessoas com deficiência. O documento determina a ampliação progressiva do investimento público em educação até atingir o mínimo de 7% do produto interno bruto (PIB) do país, com revisão desse percentual em 2015. (BRASIL, 2010b).

3.4 Os desafios da EJA: jovens e adultos como sujeitos da aprendizagem

Em um país com grandes dimensões continentais como o Brasil, nem sempre é tarefa fácil chegar até quem necessita ser alfabetizado.

A educação como direito humano e fundamental tem sido a premissa básica dos que defendem a educação para todos e ampliam discussões em prol da inclusão. Entretanto, ao se analisar a modalidade da educação de jovens e adultos, as soluções se estendem diante de significativas conquistas legais, mas de poucas práticas expressivas.

A EJA passou e passa por inúmeras mudanças, com conquistas significativas na legislação nos últimos anos. No entanto, percebe que essa modalidade de ensino sempre esteve relegada ao segundo plano na agenda dos governantes e da própria sociedade (SANTANA, 2008).

No Brasil, a EJA convive historicamente com um alto índice de evasão. As razões para esses índices vão desde a incompatibilidade entre o horário das aulas e o trabalho até a metodologia, que não respeita as especificidades desse aluno. Na tentativa de diminuir esses números, o governo federal tem ampliado, nos últimos anos, os investimentos no setor, com destaque para a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ainda que os valores pagos sejam os menores do sistema, e de Valorização dos Profissionais da Educação, e nos programas de escolha de livros didáticos e repasse de verba para a alimentação escolar (ANDRADE, 2011).

De outro, há uma variedade de programas surgidos nos últimos anos, como Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que concorrem com a EJA e revelam as dificuldades de apontar um caminho eficaz para o setor (FRAIDENRAICH, 2011).

Neste sentido, as políticas públicas têm um papel fundamental na garantia desse direito e na melhoria do cenário. No entanto, iniciativas dos gestores também podem contribuir, e muito, para reduzir a evasão. Mudar esses elevados índices de evasão requer, sobretudo, pensar em um modelo mais flexível de escola, conectado com a vida. Além de investir na formação e aperfeiçoamento docente, o docente de estudantes da EJA deve ter presente que as relações de ensino-aprendizagem se baseiam na experimentação, no desafio, na perspectiva de inovação e do desbravamento de espaços novos e desconhecidos (MONTEIRO JUNIOR, 2011).

Para Cury (2004), o docente da EJA, deve estar atento para tornar o ensino relevante para esses jovens e adultos historicamente excluídos, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela exclusão da educação regular ou por ter que trabalhar e atender suas famílias.

É preciso compreender que os alunos de EJA conciliam aulas com trabalho e afazeres domésticos. Que a presença na escola deve ser atrativa, pois muitos já abandonaram os bancos escolares e necessitam de apoio e incentivo para que não desistam novamente. Os alunos de EJA buscam a oportunidade que lhe foi negada, pelos mais variados motivos e, esperam romper barreiras preconceituosas, que são transpostas em função de um grande desejo de aprender (CURY, 2004).

O aluno da EJA tem uma característica de responder pelos seus atos e palavras, além de assumir responsabilidades diante dos desafios da vida. Eles

quando chegam à escola, trazem consigo muitos conhecimentos, que podem não ser aqueles sistematizados pela escola, mas são “saberes nascidos dos seus fazeres” (CURY, 2004, p.188).

Para Freire (1981, p.44) os educandos necessitam descobrir o que há por trás de muitas de suas atitudes em face da realidade cultural para assim enfrentá-la de forma diferente.

Para Gadotti (2009, p.17):

A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento.

Neste sentido, a autonomia do conhecimento pressupõe que o ser humano passe a ser sujeito e não apenas objeto de sua própria história, à medida que se criam condições para a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres. Ser autônomo é transitar pelo conhecimento com a capacidade de avaliar com liberdade, coerência e ética o mundo em que está inserido (MONTEIRO JUNIOR, 2011).

Assim, os cidadãos devem ser formados não somente devido a necessidades mercadológicas, mas também por serem consideradas as aspirações das pessoas em fazer parte do movimento de intensificação da troca de experiências, de conhecimento e de informações. A escola e os espaços educativos são desafiados cotidianamente. Todavia, a escola não se constitui como o único e preponderante espaço educativo, posto exclusivo de informação e conhecimento. A escola permite às pessoas se aproximarem e interagirem (MONTEIRO JUNIOR, 2011).

A interação das pessoas entre si e com o mundo, por meio do processo de cocriação de conhecimentos e experiências, abre novas possibilidades em todos os aspectos do relacionamento humano (MONTEIRO JUNIOR, 2011).

Para Freire (1989, p.48)

A educação das crianças, dos jovens e dos adultos tem uma importância muito grande na formação do homem novo e da mulher nova. Ela tem de ser uma educação nova também, que estamos procurando pôr em prática de acordo com as nossas possibilidades. Uma educação completamente diferente da educação colonial. Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo.

Os educadores são articuladores no processo pedagógico, são eles capazes de gerir competências e estímulos para a construção do conhecimento e formação cidadã de cada educando.

3.5 A necessidade de uma mudança paradigmática em educação

A ciência ocidental conheceu notáveis progressos no decurso desses três séculos que vão de Newton à atualidade. Faz parte do complexo de cultura a partir do qual, em cada geração, os homens tentam encontrar uma forma de coerência intelectual (PRIGOGINE; STENGERS, 1997).

Sob o entendimento de Capra (1996) o antigo paradigma que modelou a sociedade ocidental, consiste em ideias e valores mecanicistas, marcadamente abordando a vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, e pelo progresso econômico e tecnológico ilimitado, além da sociedade patriarcal, onde a mulher é vista em posição inferior à do homem.

Capra (1995, p.25) define paradigma social como “uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual se constitui a base da maneira como a comunidade se organiza”. Sendo assim, questões de ordem política e cultural devem ser consideradas na análise educacional, uma vez que o Homem age segundo seus costumes e padrões.

Faz-se necessário abandonar antigas visões e estar disposto a realizar profundas mudanças em nosso entendimento da vida e das relações humanas. A mudança de paradigma pressupõe transformações em nossos valores. Para tal entendimento, Capra (1995) esclarece que necessitamos de uma perspectiva ecológica que a visão de mundo cartesiana não nos oferece. Precisamos, pois, de um novo paradigma, de uma nova visão da realidade, de uma mudança em nossos pensamentos, percepções e valores.

No padrão atual de reprodução do capital, são inúmeras questões brasileiras de descontentamento, exploração e degradação social que, de uma forma ou outra, desvalorizam o ser humano pelas situações de inferioridade e desprezo com as quais é obrigada a conviver, sobretudo o acesso desigual e/ou precário a educação. Trata-se de uma contradição à contínua evolução da tecnologia.

O paradigma social adotado, o qual, no caso da sociedade industrial capitalista, encontra-se alicerçado numa cultura que privilegia demasiadamente o consumo.

Para Gadotti (2010) o que foi socialmente construído pode ser socialmente transformado. Outro mundo é possível. Outra globalização é possível. Precisamos chegar lá juntos e, sobretudo, em tempo. Além disso, é necessário mais do que compromisso ecológico, é fundamental o compromisso ético-político, alimentado por uma pedagogia, isto é, por uma ciência da educação e uma prática social definida. Nesse sentido, a ecopedagogia, inserida nesse movimento sócio-histórico, formando cidadãos capazes de escolherem os indicadores de qualidade do seu futuro, se constitui numa pedagogia inteiramente nova e intensamente democrática.

Uma abordagem atual de cidadania precisa levar em consideração a crescente necessidade de valorização do oikos⁴ e as implicações da sustentabilidade que é, de forma simplista, promover o melhor para as pessoas e para o ambiente presente e futuro (MONTEIRO JUNIOR, 2011).

Para Monteiro Junior (2011, p.30), “a cidadania pressupõe a participação dos indivíduos na construção de um todo ‘indivisível’, em que há implicações de ordem filosófica e prática, relacionadas ao comportamento e à postura de cada um na formação de um espaço comum.”

Talvez sejamos muito jovens, para analisar o processo histórico, o qual inclui nossa própria evolução na criação do Universo, já que a presença do homem sobre a Terra é calculada em aproximadamente em um milhão de anos. Porém, como seres pensantes, é nossa obrigação permitir que a nossa presença sobre a Terra se perpetue por outras gerações (NEGRET, 1997).

Se considerarmos o homem primitivo, talvez possamos avaliá-lo como mais sábio, ou menos ambicioso, frente ao seu convívio com a natureza. A sabedoria indígena é exemplo da convivência direta com a Terra, os quais, condicionados pelos estímulos ambientais percebidos pelos seus sentidos, são (ou eram) ótimos caçadores e que desenvolveram suas tradições, arte, o mito, a harmonia, como espíritos da natureza (NEGRET, 1997).

⁴ Oikos – palavra grega que significa *lar, o universo habitado*. O termo ecologia deriva de "oikos", significando, de uma forma geral, o "estudo da casa", "do ambiente que nos rodeia" (*Oikos* = casa+ *Logos*= conhecimento, estudo).

Hoje, uma relação mais intensa com a natureza é fácil de ser verbalizada e expressa como mística. Talvez não tenha espaço para ser refletida na correria cotidiana, onde o espírito de comunhão com a Terra não faz mais sentido, desde que a visão cosmológica de integração entre o divino, o natural e o humano foi arrasada pela sociedade moderna, de ideias mecanicistas e fixas, causa da atrofia de nosso raciocínio, valores e sentimentos. A não ser por poucos que insistem que a nossa sobrevivência futura dependerá desse reaprendizado de convívio, precisamos reafirmar que necessitamos despertar e desenvolver nossa capacidade mística para nos relacionarmos corretamente com a Terra (NEGRET, 1997).

O nosso modo de pensar o mundo originou-se na Europa. Nossa cultura ocidental e a tradição cristã levaram-nos a refletir sobre duas correntes: a científica e a religiosa, o sagrado e o profano, talvez vinculado a especulações de conhecimento de nossas origens e de nosso fim. No entanto, um dos aspectos fundamentais é o relacionamento entre os seres humanos e o resto da natureza, onde “as ações humanas formaram o meio ambiente no qual as gerações sucessivas e as diferentes sociedades viveram” (PONTING, 1995, p.236).

As revoluções do pensamento inspirado pela revolução científica do século XVII são apresentadas como o triunfo do intelecto humano. O crescimento econômico, a produção, o consumo, significam as necessidades e aspirações que vêm comprometendo o patrimônio natural, a soberania e a degradação social (NEGRET, 1997).

A visão antropocêntrica é mantida no ocidente, mesmo depois de Copérnico onde a permuta Terra/Sol, mudava a visão do mundo da época. No entanto, ao longo da história, as concepções de mundo vêm mudando radicalmente pelos estudos desenvolvidos e aprimorados pela Física, Astronomia e Matemática, mas a difusão dos sistemas de produção, salientando o capitalismo, nos faz sentir superiores em nossa relação com a natureza, dificultando assim, um convívio que nos leve à sustentabilidade (MORIN, 1977).

De acordo com Capra (1996), os problemas de nossa época devem ser vistos de forma sistêmica (interligados e interdependentes), envolvendo dessa maneira uma mudança radical em nossa visão de mundo, na ciência e na própria sociedade.

Desse ponto de vista surge o conceito de sustentabilidade que, para Negret (1997, p.145):

deve constituir um compromisso inadiável da humanidade como resposta a nosso conhecimento científico atual, a nossa reflexão e consciência, de que os modelos atuais de desenvolvimento geram miséria humana e devastação natural.

Segundo a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991), desenvolvimento sustentável é um modelo de desenvolvimento que possibilita atender às necessidades presentes de uma determinada sociedade ou comunidade, sem comprometer as possibilidades das futuras gerações, o qual abrange dois conceitos-chave: 1) o conceito de necessidades, sobretudo as necessidades essenciais dos pobres do mundo, que devem receber a máxima prioridade; e, 2) a noção das limitações que o estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, impedindo-o de atender as necessidades presentes e futuras; envolvendo assim, transformações na economia e na sociedade.

Retomando Capra (1996), tem-se que sustentabilidade é resultado de um complexo de organização que envolve interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade e diversidade, que são alguns dos princípios da ecologia. Essas características empregadas pelos ecossistemas podem, segundo o autor, se colocadas em prática nas sociedades humanas, proporcionar a sustentabilidade, uma vez que tanto as comunidades ecológicas quanto as comunidades humanas podem ser consideradas como redes, as quais são organizacionalmente fechadas, mas abertas aos fluxos de energia e recurso.

Conforme Negret (1997, p.46),

o processo simultâneo de concentração da riqueza e pauperização de grandes massas de trabalhadores explica-se fundamentalmente pelo contínuo desenvolvimento das forças produtivas de trabalho e pelo aumento da composição orgânica do capital [...]. Estes fenômenos resultantes da acumulação materializam-se no tempo e no espaço a nível regional e urbano, através de migrações maciças da população em busca de emprego e melhores condições de sobrevivência, no surgimento de favelas, na insegurança e violência urbana, nos movimentos sociais que reivindicam maior justiça, na degradação do meio ambiente e na degradação social [...].

Baseando-se na proposta de Ecosofia, de Guattari (1990), em que o autor identifica três diferentes ecologias, as quais afetam ao meio ambiente, às relações sociais e à subjetividade humana, e que tem como preocupação a vida frente às mutações técnico-científicas, articuladas a uma ético-política, considera-se que as formações políticas e os órgãos executivos devem compreender essas

problemáticas em seu conjunto. Segundo o autor só haverá resposta à crise ecológica com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural, reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais.

O paradoxo proposto pelo autor inclui o desenvolvimento contínuo do meio técnico-científico versus a incapacidade social de se apropriar desse meio e torná-lo operativo, ao mesmo tempo em que se anuncia que a ciência sempre encontra soluções para os mais diversos problemas, surgem indagações sobre como os cientistas engrenam suas teorias e, se existe de fato um “método” que defina e garanta a “verdade” do conhecimento de uma maneira objetiva e racional (THUILLIER,1995).

Vivenciamos um período histórico crítico frente às variáveis sociais, econômicas e ambientais em que se busca um desenvolvimento ousado, conjugando uma convivência harmoniosa homem/natureza.

De acordo com Negret (1997), os problemas sociais e ambientais são dialéticos, causa e efeito deles mesmos, porque a pobreza degrada o meio ambiente e o meio ambiente degradado precipita os seres humanos no labirinto da miséria, da indigência. Desse modo, as injustiças e exclusões sociais são alimentadas por políticas econômicas que ameaçam não apenas o meio ambiente, mas também a própria democracia.

Segundo Bastos (1997, p.1), “conhecer um pouco de economia torna-se quase uma necessidade em nossos dias, pois as questões econômicas invadem a cada momento a vida do cidadão comum, através da sua atividade profissional, política, social, ou mesmo enquanto consumidor de bens e serviços adquiridos no mercado”, e, se afetam a vida do cidadão comum, afetam também o meio ambiente.

Outra questão que perpassa a problemática da relação sociedade-natureza, e que acaba por influir na própria concepção de sustentabilidade é a ideologia, uma vez que ela influencia diretamente na construção e na difusão do paradigma social. É esse paradigma social que, em última análise determina o tipo de relação que uma dada sociedade estabelece com o meio natural (BASTOS, 1997).

O conceito de ideologia é empregado com várias conotações. Para Marx (apud BASTOS, 1997), refere-se à consciência deformada da realidade adotada pela classe dominante e de acordo com seus interesses. Esse conceito hoje é empregado para significar um conjunto de ideias, valores, representações e crenças sobre a sociedade (BASTOS, 1997).

Segundo a mesma autora, as teorias se propõem a explicar e elucidar os fenômenos e acontecimentos que nos cercam, e são através das hipóteses que as teorias podem ser ou não confirmadas. As hipóteses são determinadas pelas visões de mundo, que conseqüentemente estão fundamentadas numa ideologia, determinando o modo de pensar em períodos históricos distintos.

Assim, Bastos (1997, p.3) fundamenta que:

embora não constituindo um sistema coerente de pensamento, as ideologias fundamentam as formas de pensar, ou pontos de vista, vinculados aos interesses de grupos ou classes sociais, constituindo uma estrutura dentro da qual os indivíduos entendem a sociedade e nela participam. Dentro de uma sociedade coexistem ideologias diferentes, mas, que em geral, encontra-se uma ideologia dominante, que está de acordo com o *status quo* e, por isso mesmo, é aprovada pelas classes dominantes.

Dessa maneira, as ideologias originam teorias diferentes, que interpretam distintamente a realidade social. Assim, deve-se propor um estudo que abranja mais que a ecologia e o ambiente, mas a própria política, num sentido amplo, já que “a distribuição desigual do poder econômico reflete-se na distribuição desigual do poder político, o que introduz um forte vizez na democracia” (BASTOS, 1997, p.105).

Para Bourdieu e Passeron (2010, p.12) “a escola é, de certa forma, uma maneira de perpetuar as relações de força de uma sociedade classista”. A arma de uma escola é sua ideologia.

Uma educação contemporânea, segundo Monteiro Junior (2011), precisa ser fundamentada em princípios pedagógicos orgânicos, ou seja, deve contemplar as multiplicidades de formas, sentidos, combinações e complexidades dos elementos existentes para um resultado produtivo comum.

Ainda salientando Monteiro Junior (2011), uma educação orgânica é inspirada no potencial interativo de ligação e religação de saberes e conceitos, além de uma retomada consciente do entendimento do espaço humano e social como algo finito, natural e carente de cuidados e respeito permanentes.

Para Alves (2007, p.10):

A educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos. Deviam ser, por isso, indivisíveis e indissociáveis. Como os dois olhares com que nos abrimos o mundo. Com as duas faces, a visível e a oculta, do que somos. Os caminhos existem para ser percorridos.

A educação é um terreno fértil e fundamental de transformação social. Apenas ela será capaz de romper com o *status quo* e tornar-se promotora de

cidadania. A escola e sua pedagogia devem se voltar para o desenvolvimento de cada um, dentro do “todo”, que é interativo e orgânico. Essa concepção é fruto do sentimento profundo de igualdade e de direito que cada Homem tem, independente das circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver, de forma mais completa possível as suas capacidades físicas, sociais e intelectuais (ROBIN, 1981).

Assim, entendemos que o professor deve ter consciência que o educando, enquanto sujeito ativo interage com o que acontece a sua volta e precisa ser desafiado a reflexão e a aspirar mudanças, evitando os caminhos preestabelecidos que o leve a alienação de sua essência criativa.

4 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

4.1 Situação da educação no Brasil: breve panorama

O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2010 aponta que a baixa escolaridade média da população e a desigualdade reinante ainda representam um enorme problema na educação brasileira. O que a mantém na pauta das discussões políticas e econômicas, pela necessidade da universalização da educação básica a melhoria na sua qualidade e a erradicação do analfabetismo. É, portanto, de grande importância identificar os avanços, perspectivas e os desafios existentes nas condições educacionais dos brasileiros (UNESCO, 2010).

De acordo com o mesmo documento, o analfabetismo e a pobreza estão fortemente correlacionados. É nos países e comunidades mais pobres que se encontra a maior incidência de analfabetismo (UNESCO, 2010).

Conforme o gráfico abaixo (Gráfico 1) percebe-se que apenas dez países respondem por 72% do número total de adultos analfabetos.

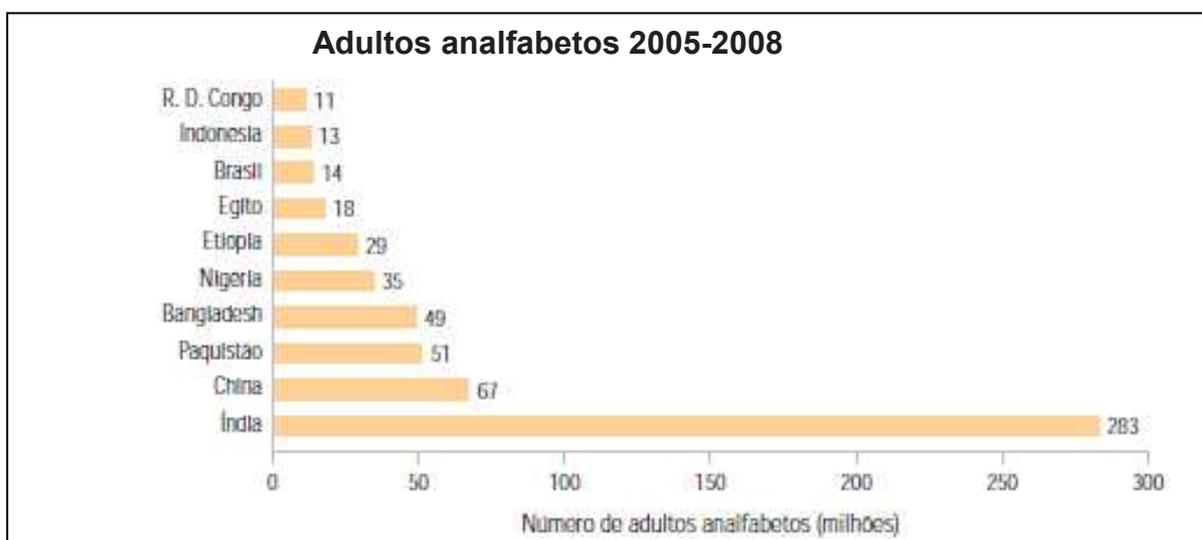


Gráfico 1 - Dez piores índices de adultos analfabetos (2005-2008)

Fonte: Relatório de Monitoramento Global EPT 2010 (UNESCO, 2010).

O Brasil conseguiu reduzir sua população adulta analfabeta em 2,8 milhões de 2000 a 2007, e a China tem mantido forte progresso na alfabetização universal de adultos. Na Índia, as taxas de alfabetização estão se elevando, mas não o bastante para evitar que o número de adultos analfabetos atingisse 11 milhões na

primeira metade da década passada. Nigéria e Paquistão registram progressos bastante sutis (UNESCO, 2011).

No Brasil, conforme o quadro a seguir (Quadro 1), a análise por regiões brasileiras demonstra que a região sul apresenta o menor número de analfabetos com 4,47%, seguido pela região sudeste com 5,11%, região centro-oeste 6,64%. Já as regiões norte e nordeste apresentam os índices mais elevados de analfabetismo que segundo pesquisas associam-se a desigualdade de renda, que, ainda é bastante acentuada entre as cinco regiões brasileiras, apesar da tendência de redução observada nos últimos anos (IBGE, 2010).

REGIÕES BRASILEIRAS	ANALFABETISMO (%)
Região Sul	4,47
Região Sudeste	5,11
Região Centro-Oeste	6,64
Região Norte	10,6
Região Nordeste	17,6

Quadro 1. Percentual de analfabetos por região brasileira (2010)

Fonte: IBGE, 2010.

A posição privilegiada no nível de instrução da população da região sul, comparativamente as demais regiões brasileiras merece ser destacada. Porém, com cautela, pois internamente são inúmeras e significativas as diferenças regionais que ainda perduram mesmo com melhoras expressivas dadas pelas taxas de escolarização ao longo dos últimos anos.

Segundo indicadores do atlas socioeconômico, o Rio Grande do Sul, por exemplo, no fundamental a taxa de escolarização passou de 87,2% em 1980, para 96,5% em 2000. No ensino médio o aumento foi ainda maior, passando de 20,6% em 1980, para 45,3% em 2000. No entanto, internamente verifica-se que mais de 65% dos municípios gaúchos apresentam percentual de analfabetismo acima da média estadual (6,7%).

Ao analisar os Estados da Federação dos dados de 2010, o quadro 2 na próxima página demonstra que os menores índices de analfabetismo são apresentados pelo Distrito Federal, Santa Catarina, Rio de Janeiro, São Paulo e o Rio Grande do Sul, nos quais a taxa de analfabetismo é inferior a 5% da população, valor inferior ao percentual brasileiro de 9,02% da população. Porém os estados de Alagoas, Piauí e Paraíba o analfabetismo ultrapassa 20% da população (IBGE, 2010).

UNIDADE FEDERATIVA	ANALFABETISMO (%)
Acre	15,9
Alagoas	22,52
Amapá	7,89
Amazonas	9,60
Bahia	15,39
BRASIL	9,02
Ceará	17,19
Distrito Federal	3,25
Espírito Santo	7,52
Goiás	7,32
Maranhão	19,31
Mato Grosso	7,82
Mato Grosso do Sul	7,05
Minas Gerais	7,66
Paraná	5,77
Paraíba	20,20
Pará	11,23
Pernambuco	16,73
Piauí	21,14
Rio de Janeiro	4,09
Rio Grande do Norte	17,38
Rio Grande do Sul	4,24
Rondônia	7,93
Roraima	9,69
Santa Catarina	3,86
Sergipe	16,98
São Paulo	4,09
Tocantins	11,88

Quadro 2. Taxa de analfabetismo por Unidade da Federação (2010)

Fonte: IBGE, 2010.

As avaliações educacionais evidenciam que o desempenho está associado, frequentemente, a características socioeconômicas e culturais dos alunos, a fatores como atraso escolar e a aspectos relacionados à qualidade da educação oferecida. De acordo com o IBGE (2010) a renda ainda é o principal fator que define o analfabetismo no Brasil. Um país que apresenta uma das piores concentrações de renda do mundo, onde a renda dos 20% mais ricos é 32 vezes maior que aquela dos 20% mais pobres, a distribuição da educação e do analfabetismo não poderia ser diferente.

Em relação ao índice de pobreza, os Estados das regiões Norte e Nordeste apresentam os piores índices relacionados à pobreza no país, possuem também o maior percentual de analfabetos. É possível constatar essas informações no quadro da próxima página (Quadro 3).

UNIDADE FEDERATIVA	ÍNDICE DE POBREZA
Acre	18,9%
Alagoas	20,5%
Amapá	12,8%
Amazonas	19,3%
Bahia	17,7%
BRASIL	8,5%
Ceará	18,4%
Distrito Federal	1,9%
Espírito Santo	4,3%
Goiás	3,7%
Maranhão	26,3%
Mato Grosso	5,9%
Mato Grosso do Sul	5,0%
Minas Gerais	4,7%
Paraná	3,0%
Paraíba	16,3%
Pará	19,2%
Pernambuco	16,1%
Piauí	21,6%
Rio de Janeiro	3,9%
Rio Grande do Norte	13,0%
Rio Grande do Sul	2,9%
Rondônia	7,9%
Roraima	17,9%
Santa Catarina	1,7%
Sergipe	15,3%
São Paulo	2,7%
Tocantins	11,9%

Quadro 3. Índice de pobreza por Unidade da Federação (2010)

Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, a partir de dados do Censo do IBGE, 2010. *A linha de pobreza igual a R\$ 70,00 per capita por mês.

A alfabetização abre as portas para melhores condições de vida, melhoria da saúde e oportunidades de crescimento. De acordo com o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2010, quanto a Educação de Jovens e Adultos o compromisso assumido em Dacar para lidar com as “necessidades de aprendizagem de todos os jovens” combinou com elevado nível de ambição. Segundo dados presentes nesse Relatório, o marco de Ação de Dacar inclui um objetivo específico para a alfabetização de adultos: a abrangência de 50% até 2015, objetivo que certamente não será atingido, refletindo o descaso de longa data para com a educação de jovens e adultos nas políticas educacionais (UNESCO, 2010).

A população não-alfabetizada no Brasil, segundo o IBGE (2010), é composta por pessoas de idade mais avançada, ou seja, idosos e adultos mais velhos. Na próxima página, nota-se no gráfico 2 que o público adulto em relação às outras

faixas etárias é a que mais necessita de intervenções e ações no âmbito educacional. Também, apresenta que a faixa etária superior a 40 anos de idade representa um crescimento significativo ao que se refere ao índice de analfabetismo.

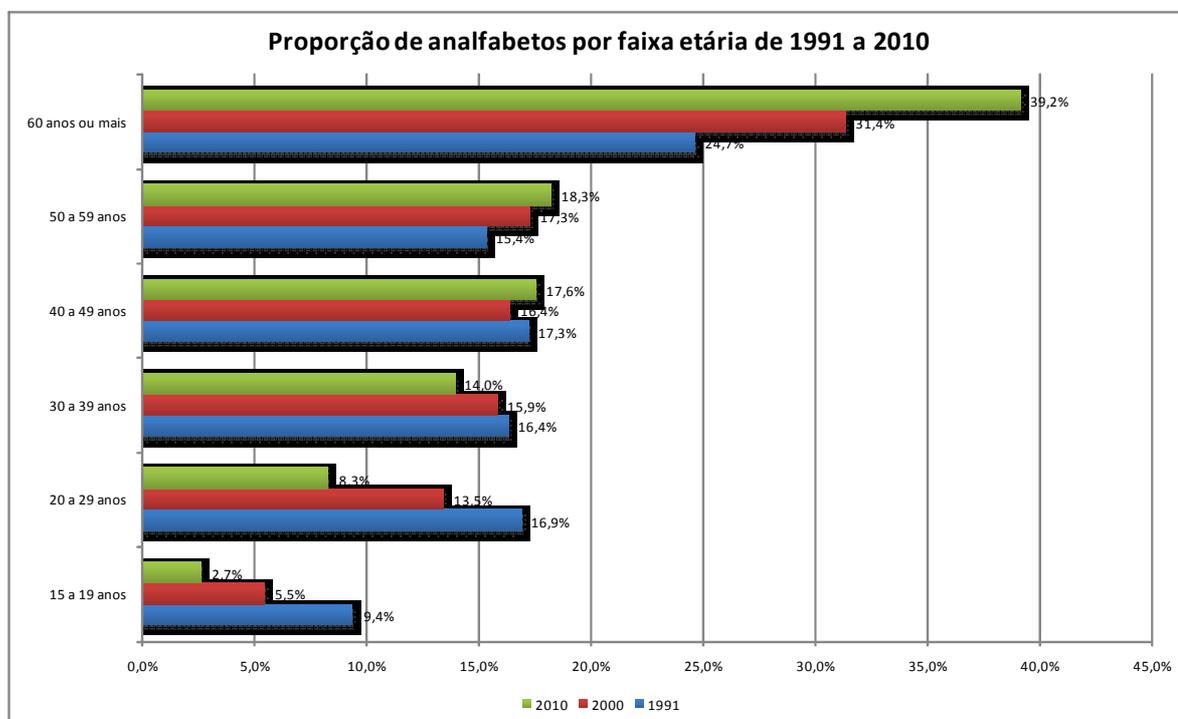


Gráfico 2. Proporção de analfabetismo por faixa etária
Fonte: Censo IBGE 2010

De acordo com relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2010 (UNESCO, 2010), as políticas presentes, no entanto, têm abarcado na EJA grande parte de jovens com distorção idade série/ano e negando aos adultos e idosos acesso a escola que atendam especificamente às suas necessidades e peculiaridades enquanto sujeitos sociais. Os números evidenciam problemas de acesso à escola que grande parte da população brasileira mais velha teve quando estavam no período adequado para frequentar as aulas, assim como problemas do presente com a baixa cobertura/eficácia dos programas de alfabetização de adultos e idosos.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) de 2009, a baixa eficácia dos programas de alfabetização de adultos e algumas causas podem ser destacadas: (a) pela baixa cobertura, já que, há poucos analfabetos frequentando a escola, não só pela falta de acesso, pela falta de estratégias pedagógicas, como também pelo desinteresse em procurar “educação escolar”

nessa etapa avançada da vida; (b) baixa eficácia na alfabetização, o público matriculado na EJA apresenta um histórico de fracasso escolar, uma vez que, já frequentou a escola e tem sérias dificuldades de aprendizagem (IBGE, 2009).

Segundo o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), um compromisso assumido na reunião de avaliação da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em Jomtien, no ano de 1990, é a falta de compromisso político amplamente citada como uma razão para o desenvolvimento lento na alfabetização da EJA, pois entre as medidas e programas estabelecidas que visem alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, pouco se cumpriu.

De acordo com o quadro abaixo (Quadro 4), das projeções estabelecidas para as próximas décadas se verifica que algumas delas não foram atingidas, pois, a erradicação do analfabetismo previsto para as faixas etárias de 10 a 19 anos, e 20 a 29 anos até 2010, embora tenha reduzido significativamente conforme gráfico anterior (Gráfico 2), não foi eliminado como se almejava.

IDADE	2000	2010	2020
10 a 19	0,15	---	---
20 a 29	0,08	---	---
30 a 39	0,06	0,04	---
40 a 49	0,15	0,06	0,04
50 a 59	0,24	0,15	0,06
60 a 69	0,31	0,24	0,15
70 a 79	0,09	0,05	0,03

Quadro 4. Projeção de taxa de redução de analfabetismo no Brasil (2000-2020)

Fonte: IBGE – Censos Demográficos (apud SOUZA, 1999, p.16).

De acordo com Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (SECADI, 2011) para que a redução do analfabetismo se estabeleça as políticas públicas destinadas a jovens e adultos devem ampliar e qualificar a oferta de EJA no contexto da Educação Básica dispondo de múltiplas formas e espaços formais e não-formais de ensino e aprendizagens, garantindo a continuidade da escolarização aos egressos do Programa Brasil Alfabetizado na Educação de Jovens e Adultos, bem como ampliar o acesso de gestores e educadores da EJA às políticas de formação inicial e continuada. Para tanto, é necessário à implementação de Política Pública de Educação de Jovens e Adultos a partir de financiamentos, formação de professores e gestores e fortalecimento das redes intersetoriais.

4.2 A Educação de Jovens e Adultos no município de Esteio/RS: desafios e perspectivas

As informações desse item foram obtidas junto a Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE, 2012) de Esteio/RS, que busca a inserção de alunos trabalhadores na escola. O Instituto Integrar desenvolve, em parceria com a SMEE, o Programa Integrar desde 2010. No período de 2010-2011, o Programa Integrar envolveu mais de 140 jovens e adultos do município. Esse Programa surgiu em 1995 no Estado de São Paulo, e em 1996 no Rio Grande do Sul. Ele busca desenvolver uma metodologia que propõem juntar os saberes construídos pelos trabalhadores ao longo de suas trajetórias de vida e de trabalho, com os saberes necessários para a sua formação escolar.

O Programa Integrar é voltado para jovens com mais de 15 anos de idade e adultos acima de 23 anos de idade que tenham estudado até o 5º ou 6º ano do ensino fundamental. Atualmente, o Programa é realizado em 4 turmas Integrar para adultos acima de 18 anos, e 06 turmas da ação integrada para adolescentes de 15 à 18 anos. Conta com cerca de 76 alunos nos Centros Municipais de Educação Básica Santo Inácio, Oswaldo Aranha, Eva Karnal, e Maria Lygia.

O Programa é formado por eixos temáticos como o mundo do trabalho e as transformações sociais; a cultura, a cidade e as políticas públicas; e educação, cidadania e meio ambiente. Para trabalhar os eixos, além das aulas são realizadas atividades como oficinas e passeios.

Cada tema é trabalhado por um trimestre e, ao final, os alunos recebem uma avaliação, feita pelo parecer dos professores. Para receber o certificado no final, é preciso atingir os objetivos do Programa e ter frequência mínima de 75% das 800 horas/aula previstas.

Além do Programa Integrar, a SMEE desenvolve o projeto Construindo a Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Nascido em 2001, após aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, é constituído de um grupo de profissionais da Educação, que pertencem à rede municipal e atuam em sala de aula. Participam de encontros semanais com a assessoria pedagógica da SMEE, estudando, planejando, avaliando as pautas, com objetivo de possibilitar reflexões teórico-

práticas, na construção de um currículo interdisciplinar.

A proposta político-pedagógica do Projeto CEJA, que visa à construção plena da cidadania e da autonomia moral e à transformação da realidade, tem como princípios norteadores: a leitura da realidade; a participação coletiva; a construção do conhecimento; o exercício pleno da cidadania e o resgate de valores.

O Projeto CEJA visa oportunizar o acesso e permanência na escola de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental em idade própria, respeitando as suas vivências e conhecimentos, redimensionando o tempo e o espaço da aprendizagem. Procura reconhecer as singularidades e especificidades da práxis pedagógica da EJA. A articulação do currículo com o mundo do trabalho e a formação continuada de educadores visa a instrumentalização com referenciais teóricos e metodológicos que deem conta das especificidades desta modalidade de ensino.

Para a SMEE, o desafio na EJA é pensar uma prática educativa a partir de um contexto socioeconômico, político e cultural, considerando as especificidades e particularidades dos sujeitos – sejam eles trabalhadores ou não, numa perspectiva de atender a demanda ainda existente de alunos e garantir acesso e permanência destes.

Na busca de construção de uma educação emancipatória, democrática, inclusiva e de qualidade, direciona esforços para a aprendizagem e atribui, aos educandos, o papel de sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos. A inclusão da EJA no Projeto Educativo das Escolas é de vital importância para o cumprimento das funções de reparar, equalizar e qualificar.

No município de Esteio/RS, 3 (três) das 23 (vinte e três) escolas da rede municipal de ensino ofertam essa modalidade, a saber: Centro Municipal de Educação Básica Maria Lygia Andrade Haack, Centro Municipal de Educação Básica Oswaldo Aranha e Centro Municipal de Educação Básica Santo Inácio.

O desafio desses Centros para determinar as identidades dos cursos da EJA pressupõe um olhar diferenciado para seu público, acolhendo de fato seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem. Para tanto se deve ter uma proposta flexível e adaptável às diferentes realidades, contemplando temas como cultura e sua diversidade, relações sociais, necessidades dos alunos e da comunidade, no meio ambiente, cidadania, trabalho e exercício da autonomia.

No município de Esteio/RS os Projetos CEJA são estruturados por disciplina e

por semestre; têm sido crescentemente procurados por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamento. Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela exclusão da educação regular, ou por ter que trabalhar.

O aluno da EJA tem suas características, perfil e expectativas e é a partir do conhecimento desses interesses que se podem minimizar os efeitos negativos da multirrepetência e da evasão escolar e facilitar a reinserção no processo de aprendizagem dos educandos, que por vez e outra, já abandonaram os bancos escolares.

Para dar conta do conjunto de desafios e perspectivas dessa pesquisa, a qual sublinha a EJA no município de Esteio/RS, elegeu-se o Centro Municipal de Educação Básica Oswaldo Aranha como universo de estudo possibilitando a reflexão do trabalho na EJA e indicadores do perfil discente desta modalidade.

4.2.1 O espaço escolar: Centro Municipal de Educação Básica Oswaldo Aranha

Em 28 de setembro de 1960 foi criado o Grupo Escolar Oswaldo Aranha, que funcionava como escola especial. Em agosto de 1965, essa Escola, que até então atendia alunos com deficiência auditiva, passou a ter ensino regular de 1ª e 2ª séries com quinze alunos. No ano de 1966, o atendimento foi ampliado até a 5ª série, e no ano de 1969 foi criada uma classe de Jardim de Infância, com 23 alunos. A Escola para surdos que até então se denominava Oswaldo Aranha passou a funcionar em Prédio da Prefeitura Municipal com o nome de Escola Especial Padre Reus.

Em 1984, a escola recebeu nova denominação: Escola Municipal de 1ª Grau Incompleto Oswaldo Aranha. A partir do Parecer CEED N. 1493/93, no ano de 1993 a Escola teve autorização para funcionamento de 6º série do ensino de 1º grau Incompleto e o compromisso do poder público de prover a ampliação do acervo bibliográfico, assim como um local e material específico para as disciplinas de Ciências e Educação Artística.

Em 1994 foi implementado o Laboratório de Informática e neste mesmo ano iniciou o Grupo Ecológico Alma Verde. No dia 23 de maio de 1997 foi criado o Círculo de Pais e Mestres e aprovado o seu estatuto.

A partir da Lei Municipal N. 3054, de 9 de agosto de 2000 iniciou a parceria

com o Conselho Escolar até então estabelecida. Em 2001 foi regulamentado o Projeto CEJA (Construindo a Educação de Jovens e Adultos) e autorizado o funcionamento das 7ª séries.

Em 2002 foi adquirido terreno ao lado da Escola para futura ampliação. Nesse mesmo ano o atendimento foi ampliado para atender a 8ª série, passando a escola a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Oswaldo Aranha.

Durante sua trajetória a Escola teve várias intervenções na sua estrutura a fim de qualificar o atendimento da comunidade que se desenvolveu.

A partir de 2009, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Oswaldo Aranha passa a denominar-se Centro Municipal de Educação Básica Oswaldo Aranha (CMEB) a fim de também contemplar a Educação Infantil. Segundo a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa escola não atua com o ensino médio, apenas com os demais níveis: Ensino Fundamental e Educação Infantil.

O CMEB Oswaldo Aranha tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Esteio e segue as orientações da Secretaria Municipal de Educação e Esportes. É integrante de uma Rede Municipal de Ensino que é composta por 18 Instituições de Ensino Fundamental e 4 (quatro) de Educação Infantil. Cabe ressaltar que essa Escola é uma das 3 (três) escolas da referida Rede Municipal que atende a modalidade de EJA atualmente.

Os alunos são provenientes de famílias moradoras da região central do município que é onde a Escola se localiza, pois um dos critérios de matrícula é pertencer ao zoneamento da mesma.

A Comunidade Escolar participa ativamente, sobretudo na reelaboração do projeto político-pedagógico, instrumento que define a identidade da escola e define caminhos para a construção coletiva, aspirações e objetivos que se deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar.

Atualmente, a Escola é composta pelos seguintes espaços físicos que são equipados de acordo com a finalidade dos mesmos: uma quadra de esportes, um laboratório de informática, um laboratório de aprendizagem, um laboratório de artes e ciências, uma cozinha, uma sala para o Programa Mais Educação, um refeitório, uma despensa (para armazenamento de alimentos), 15 salas de aula, uma biblioteca; uma sala de direção e vice, uma sala de supervisão escolar e uma sala de orientação educacional. Tem um quadro funcional com 9 membros da Equipe

Diretiva, 63 professores, 13 funcionárias e 1 vigia.

Este Estabelecimento de Ensino, atualmente, atende 1.199 alunos nos três turnos. Sendo eles: 427 alunos da manhã, 452 alunos à tarde e 320 alunos à noite, sendo que destes, 110 alunos são atendidos em turno integral através do Programa Mais Educação.

4.2.2 Os discentes do Centro Municipal de Educação Básica Oswaldo Aranha

Os discentes da CMEB Oswaldo Aranha chegam à escola desencantados com históricos de evasão e repetência. Segundo depoimento dos alunos da EJA, muitos se sentem desmotivados em conciliar trabalho e estudo. Porém, reconhecem a necessidade do estudo para a inserção no mercado de trabalho, cada vez mais exigente e seletivo.

Os discentes do CMEB Oswaldo Aranha afirmam terem abandonado os estudos por falta de oportunidade dado pela ausência de vagas e/ou escolas próximo a suas residências. No caso específico das mulheres, o abandono da escola é justificado pela necessidade de dedicar-se a família, atender irmãos mais novos e filhos. A dificuldade de estudar ocorre por causa da proibição do companheiro, por ter que segui-lo e ir morar onde ele for, ou pelas atribuições da maternidade. Isso indica que o casamento e o cuidar dos filhos ainda são vistos como obrigação para as mulheres. Elas tiveram o direito à educação negado por causa da construção do gênero feminino que impõe as obrigações domésticas para as mulheres e propicia situações de vida adversas, impostas pela maternidade e pelo casamento.

Pode-se entender que no caso das mulheres, as causas da interrupção dos estudos relacionam-se às limitações pessoais que sofreram, seja por causas sociais, econômicas ou culturais. Assim, o principal motivo da volta ao estudo para os homens é o trabalho, e para as mulheres o desenvolvimento pessoal.

Os discentes da CEJA revelam a intenção de concluir rapidamente o ensino fundamental e objetivam, além de ter um emprego melhor, prosseguir estudando e chegar à universidade.

Os alunos veem seus professores como profissionais incentivadores e facilitadores da aprendizagem, em meio às dificuldades que enfrentam para estar em sala de aula. As dificuldades esboçadas são o cansaço pelo dia exaustivo de

trabalho, a dificuldade de concentração, o grupo reduzido de alunos, a pouca participação e interação destes nas aulas, tornando-as por vezes monótonas e pouco atrativas. A base de conhecimento dos alunos é diversificada no tocante às experiências de vida, pois muitos se viram obrigados a parar de estudar por longos e variados períodos de tempo, o que se traduz em dificuldade de reaprender. O horário de início das aulas dificulta que cheguem no horário estabelecido, sendo justificado pelos atrasos frequentes deste grupo de alunos.

A heterogeneidade de interesses e idades presentes na sala de aula é fato desafiador ao professor da EJA no processo ensino-aprendizagem. A reprodução de um processo de escolarização que se perpetua há séculos demonstra seu insucesso e precisa ser repensado com urgência.

É necessário mudar as antigas visões de ensino. Para repensar a educação é necessário repensar a escola, o que talvez possa começar ao se oferecer condições mínimas para que os discentes encontrem no espaço escolar “sentido” com seu cotidiano.

No CMEB Oswaldo Aranha, entre a participação dos discentes entrevistados, houve a predominância do gênero masculino (61,2%), e o gênero feminino 38,8%. Com isso, ainda é possível afirmar que se reproduz os moldes de uma sociedade patriarcal onde a mulher ainda tenha tarefas ligadas ao lar, necessitando menos de estudo.

De acordo com resultados analisados a partir das entrevistas realizadas com os discentes da EJA no CMEB, evidencia-se que 74,5% dos alunos pertencem à faixa etária que varia de 15 a 18 anos, 18,4% na faixa etária de 19 a 25 anos, e 7,1% na faixa etária de 26 a 50 anos. Conclui-se assim um perfil de alunos jovens. Os motivos do atraso seriam fatores sociais na ausência da educação familiar, o fator econômico da necessidade de realizar um trabalho e a falta de motivação pessoal que ocorreram na evasão escolar ou na multirrepetência.

Conforme se observa, ao analisar o tempo sem estudar um percentual de 52% afirmam não terem abandonado os estudos, apenas terem reprovado mais de uma vez em determinada série/ano. Dos que haviam abandonado os estudos, 37,7% permaneceram de 1 a 2 anos longe da Escola, 1,2% de 3 a 4 anos, e 9,1% sinalizam o abandono por mais de 5 anos. Estes últimos caracterizam o público adulto.

Entre os motivos que caracterizam o abandono dos bancos escolares está o

trabalho entre 25% dos entrevistados, 20% a falta de oportunidade, 7% a rotina e 9% a falta de vontade. Interessante ressaltar que 39% dos entrevistados não abandonou os estudos porém repetiram a mesma série/ano mais de uma vez.

O público jovem busca a elevação de escolaridade para alcançar a universidade, uma melhor inserção no mercado de trabalho e ascensão no emprego. Assim, 70,4% desejam continuar os estudos e ingressar na universidade; 22,5% desejam um emprego melhor; 5,1% apenas almejam concluir o ensino fundamental; e, 2% responderam outra opção, justificando que frequentam a escola pelo convívio com os colegas e para terem uma tarefa e/ou função, principalmente caracterizada pelo grupo de adultos.

O acesso à universidade é incentivado pelos docentes e pelas atuais políticas governamentais que disponibilizam bolsas para estudantes de baixa renda, acessos por ações afirmativas e até oportunidade de financiamento estudantil para os estudantes que desejam ingressar em um curso superior.

O público jovem admite estar tentando concluir seus estudos, porém alegam ser difícil concluí-lo, pois é necessário compartilhar o tempo com o trabalho e o casamento. Deste modo 85,7% declaram-se solteiros, 12,2% casados, 1,1% separados, e 1% viúvo.

Em relação ao número de filhos, 86,7 % não possuem filhos, e 13,3% tem de 1 a 2 filhos. Esse fato deveria contribuir para um melhor empenho dos discentes em sua trajetória escolar. Aos que possuem filhos declaram que os filhos apoiam seus estudos e que retornar aos estudos implica a responsabilidade de buscar um futuro melhor para eles.

Ao se observar como está sendo a aprendizagem, 64,3% dos discentes consideram-na boa, 19,4% dizem ser regular, e 16,3% caracterizam a aprendizagem como ótima. Salienta-se que a aprendizagem não é apenas a aquisição do conhecimento e informações, mas um processo complexo de inúmeras relações que se estabelece entre professores e alunos.

Quando indagados sobre como percebem seus professores, os alunos entrevistados responderam positivamente a essa percepção. Sendo 82,7% os que visualizam o professor como incentivador e facilitador da sua aprendizagem. Elogiam os professores e os caracterizam como pessoas flexíveis, atentos as dificuldades de cada um e abertos ao diálogo. Entretanto, 16,3% dos entrevistados veem o professor como uma pessoa comum, realizando seu trabalho, e apenas 1%

acredita que os professores não estão preparados.

Salienta-se que o professor da EJA “precisa facilitar” a organização e o bom andamento das aulas e o entendimento do conteúdo entre todos, já que há inúmeros jovens com histórico de indisciplina no ambiente escolar.

A opção pela EJA pelos discentes entrevistados revela a necessidade de concluir mais rapidamente os seus estudos e poder concluí-lo concomitante ao trabalho. Relatam que seus trabalhos oportunizam a geração de renda e garante seu sustento, e os estudos lhe darão oportunidades de um emprego melhor, que por sua vez terão melhores salários. Assim, 79,6% dos discentes afirmam gostar de estudar, enquanto 20,4% o fazem apenas por necessidade.

Entre os discentes entrevistados, 92,9% são incentivados pelos familiares a estudar. Os mais jovens tem o apoio dos pais que insistem em seu processo de escolarização. Já os adultos são incentivados por seus filhos que veem na Escola a oportunidade de socialização. Os demais, ou seja, 7,1% declaram não ter incentivo porque já vem de uma história familiar de escolarização incompleta ou bastante precária, e que resolveram retornar aos bancos escolares por iniciativa própria.

A baixa escolaridade revelada pelos alunos da EJA entrevistados relaciona-se a poucas oportunidades de trabalho. Dessa forma, 47,1% dos alunos estão desempregados, 41,9% empregados, e 11% aposentados ou com algum tipo de benefício social. Dos empregados, apenas 36,6% possuem carteira assinada e são amparados por leis trabalhistas. Os demais, 63,4% não possuem carteira assinada. Destes, 19% são trabalhadores junto a familiares em oficinas, lavagens, atendimento de loja, artesanato.

A partir desses dados é possível afirmar que o nível de escolaridade e a função que exercem refletem diretamente na renda mensal aproximada percebida. Dos entrevistados, 86,2% declaram receber uma faixa salarial de 1 a 2 salários mínimos mensais. 6,3% recebem de 3 a 4 salários mínimos, e 7,5% renda inferior a um salário mínimo mensal. Para os alunos que estão fora do mercado de trabalho, a escola é vista como indispensável para o ingresso no mercado de trabalho.

De âmbito geral, as dificuldades encontradas para frequentar atualmente o espaço da EJA revelam questões associadas ao deslocamento trabalho-escola e o cansaço natural dos que trabalham durante o dia. Também, a motivação para os estudos ora é afetada por situações de vida, como trabalho, família, desemprego, a diversidade na faixa etária, conflito de gerações e dificuldades específicas,

sobretudo, no tocante as disciplinas com maior ou menor facilidade em razão de suas habilidades e competência para dada área do conhecimento.

Quanto às sugestões para tornar as aulas mais atrativas para o aprendiz, muitos manifestam (92,8%) já estarem satisfeitos com o ensino que lhe é oferecido. Os discentes que sugerem contribuições citam maior participação em eventos culturais, aulas mais dinâmicas, mais conteúdos e atividades em sala de aula.

Para os entrevistados, a modalidade da EJA na Escola é um espaço que possibilita a recuperação de sentidos e ações que foi impedido de vivenciar. Ao mesmo tempo, esse retorno à Escola traz lembranças e memórias que produzem formas de habitar, perceber e de se apropriar do espaço escolar.

O espaço do CMEB Oswaldo Aranha é, para os discentes entrevistados, um lugar bom de estar porque gostam de frequentá-lo. Isso também representa se apoderar do espaço escolar ao desenvolver um sentimento de pertencimento e apropriação do espaço que frequenta pela exposição e valorização dos trabalhos realizados em sala de aula, embora muitas vezes se sintam prejudicados pelo ritmo de vida, pelo trabalho, estudo e zelo da família. Diariamente, já chegam cansados na Escola, o que limita o uso e construção do espaço.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A redemocratização do Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, acelerou as mudanças na educação brasileira impulsionadas pela mobilização popular de luta pelo direito à educação de qualidade e para todos. Medidas estruturais de organicidade das políticas, programas e ações no campo educacional expressam a necessidade de garantir a equalização das oportunidades de acesso a uma educação de qualidade e de nela permanecer.

A política educacional brasileira sempre foi coerente com as políticas e projetos ideologicamente implantados a cada governo no país, que são visivelmente excludentes e/ou segmentadas.

As tentativas de ofertar educação com qualidade, de garantir acesso e permanência e de erradicar o analfabetismo, se fazem presente ao longo da história da educação brasileira. No caso brasileiro, o analfabetismo atinge todas as faixas etárias, embora com intensidades diferentes. As expressivas diferenças regionais também se revelam em relação ao nível de alfabetização e a renda das famílias.

As reformas educacionais, no entanto, ao invés de nivelar a qualidade da educação escolar, aprofundam diferenças e desigualdades. A educação pública deve promover condições de igualdade, garantir estrutura e criar ambiente que visem à superação do sistema escolar seletivo e excludente.

O processo de aprendizagem se estabelece ao longo da vida, da infância a velhice, no entanto, as dificuldades de conclusão escolar na idade e período adequados remetem aos índices de repetência e evasão escolar que se concentram nas regiões menos desenvolvidas e com população de maior percentual de baixa renda.

São muitas as demandas e as diversidades de grupos que carecem de uma educação de qualidade e de um ensino voltado à profissionalização.

Particularmente, no município de Esteio/RS, esses desafios não são diferentes. Além de buscar garantir a escolarização, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem apropriar-se de habilidades básicas, essenciais a leitura, escrita e conhecimentos gerais para continuidade dos estudos e exercício da cidadania. Nesse sentido, os Professores são levados a repensar constantemente a sua prática pedagógica partindo dos saberes, vivências e culturas

dos próprios alunos afim de uma prática multidisciplinar e dialética. De qualquer forma é preciso atender as diferentes necessidades, interesses e especificidades de jovens e adultos presentes nas turmas de EJA.

Cabe ao professor da EJA privilegiar currículos mais flexíveis, com a valorização dos saberes, experiência e necessidades de tempo e espaço dos jovens e adultos. Propiciar um processo educativo que priorize os alunos como protagonistas do processo ensino-aprendizagem e sócio-político. Acreditar que os responsáveis por administrar trabalho e família também são capazes de envolver-se na aprendizagem e é papel do professor influenciar diretamente através de incentivos e desafios positivos para a superação da dificuldade apresentam afim de que os alunos da EJA desejem retornar no dia seguinte.

A análise das informações obtida junto aos alunos do CMEB Oswaldo Aranha demonstra que, mesmo havendo um grande número de desistências e infreqüências no decorrer do ano letivo, os alunos jovens e adultos que se encontram em sala de aula têm seus objetivos definidos, isto é, buscam na Escola e no Professor apoio para avançar e concluir seus estudos, estímulos capazes de potencializar sua autoestima, autonomia e tomada de decisões.

Entretanto, os alunos da EJA da CMEB Oswaldo Aranha apontam sérios obstáculos na conciliação entre o trabalho e a escola. Mesmo assim, sonham em obter o diploma universitário como pressuposto para a melhoria das suas condições social e financeiras.

A percepção discente requer do professor auxílio e compreensão na sala de aula, e muitas vezes, na sua vida pessoal, já que chegam à escola desgastados e desmotivados pelo histórico de fracassos, necessitando que o professor promova sua autoestima.

Para os alunos da EJA da CMEB Oswaldo Aranha, a Escola assegura um espaço de participação e construção da cidadania. Estimula a dimensão sócio-afetiva e as relações interpessoais com os grupos de convívio. Utiliza a tecnologia da informação como instrumento de inclusão digital e construção do conhecimento.

Ressalta-se também, que os desafios são muitos. Há um longo caminho a ser percorrido porque é necessário retomar algumas ações no campo da EJA que demandam as instâncias municipais e a sociedade civil, a luta pelos direito à educação e da cidadania exigindo a continuidade da ação indutora da União nas políticas de EJA, sobretudo, financiamento. Ampliar acesso e permanência da

população na escola em todos os níveis e modalidades ampliando a qualidade da educação brasileira, considerando as competências e habilidades requeridas na atual conjuntura econômica e social do país.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Rio de Janeiro: Papirus, 2007.

ANDRADE, M. Para acabar com o abandono na EJA. In: NOVA Escola. Edição 012. Fevereiro/Março 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/acabar-abandono-eja-evasao-623608.shtml>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

_____. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1989.

BASTOS, V. L. **Para entender a economia política**: Noções introdutórias. 3. ed. Rio de Janeiro : Forense, 1997.

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1997.

BELLO, J.L. de P. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BOURDIEU, P ; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. **Censo Escolar 2010**. Brasília: INEP/MEC, 2010a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. **PNE 2011-2020: planos e estratégias**. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2012.

_____. **Projeto de Lei 8035/2010**, 15 de dezembro de 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. **Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI)**. Brasília: Ministério da Justiça, 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/pronasci>>. Acesso em: 10. jul. 2012.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA **Decreto N. 5.840/2006**, de 13 de julho de 2006. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso 10 jul. 2012.

_____. **Lei N. 11.129/2005**, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP/MEC, 2003.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Congresso Nacional, Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: <<http://www.publicações.inep.gov.br>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

_____. **Parecer CNE/CEB N. 11/2000**, aprovado em: 10 mai. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2000a.

_____. **Resolução CNE/CEB N. 1/2000**, aprovada em: 5 de jul. 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2000b.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARVALHO, M. **Primeiras letras**: alfabetização de Jovens e Adultos em espaços populares. São Paulo: Ática, 2010.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

CURY, C.R.J. Formação Continuada e Certificação de Professores. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 7(1): 187-193, 2004.

_____. Ensino escolar brasileiro: desafios e perspectivas. **Sarmiento**. Coruña. n.5, p.65-76, 2001.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**. Campinas, ano XXI, n.55, p.58-77, novembro/2001.

DRESCH, N. L. **A Formação Contínua de Professores para o Ensino Fundamental regular noturno de Jovens e Adultos na Escola**: Ações, Tensões e Contradições de uma Política Pública Municipal. 2001. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FÁVERO, O; BRENNER, A.K. Educação de Jovens e Adultos no Brasil 1940-1960. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 8., 2007. Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2007.

FRAIDENRAICH, V. EJA em segundo plano. In: NOVA Escola. Edição 239. Janeiro/Fevereiro 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-plano-618045.shtml>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra.1981.

FREIRE, P; NOGUEIRA, A. **Que fazer**. Teoria e Prática em educação popular. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, M. **A educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. São Paulo: Papirus, 1990.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). **Principais resultados**. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

LIBAULT, A. Os quatro níveis da pesquisa geográfica. In: INSTITUTO DE GEOGRAFIA. **Métodos em questão**. São Paulo: USP, 1971.

LOPEZ, E.M.T. **As origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

MATURANA, M. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.461-487, maio/ago. 2009.

MONTEIRO JUNIOR, A.G. **Educação Orgânica**. Curitiba: Ahom Educação, 2011.

MORIN, E. O método I - **A natureza da natureza**. 2.ed. Portugal: Biblioteca Universitária, Publicações Europa- América, 1977.

NEGRET, R. **Na trilha do desenvolvimento sustentável**: ecologia-natureza e sociedade. Goiás: ITDS, 1997.

_____. **Na trilha do desenvolvimento sustentável**. Ecologia-Natureza e sociedade. Goiás: ITDS, 1994.

PAIVA, V.P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2004.

PONTING, C. **Uma história verde do mundo**. Tradução de Ana Zelma Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.p. 236-264.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança**. 3.ed. Brasília: Ed. da UnB, 1997.

ROBIN, P. **Manifesto a los partidários de la educacion integral**. Barcelona: Clamvs Scriptovrs, 1981.

SANTANA, D.A. **A escola frente aos desafios da educação de jovens e adultos**. Publicado em 11 de março de 2008. Disponível em: <
<http://www.webartigos.com/artigos/a-escola-frente-aos-desafios-da-educacao-de-jovens-e-adultos/4717/>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE (SMEE). **Educação de Jovens e Adultos**. Esteio: SMEE, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, D.B. de. **Trabalho e Educação**: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

TRUILLIER, P. **De Arquimedes a Einstein**: a face oculta da investigação científica. Tradução Maria Inês Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1995.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, 2011**: UNESCO, 2011.

_____. **Monitoramento dos objetivos de Educação para Todos, 2010**: UNESCO, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA

1. Número total de alunos da turma _____
2. Etapa _____
3. Idade
() 15 a 18 anos () 19 a 25 anos () 26 a 50 anos () 51 anos ou mais
4. Sexo:
() masculino () feminino
5. Estado civil:
() Solteiro () Casado () Separado/divorciado () Viúvo
6. Número de filhos:
() nenhum () 1 a 2 () 3 ou 4 () 5 ou mais
7. Em algum momento teve que abandonar os estudos? () sim () não
8. Em caso positivo por quê?
() Em virtude do trabalho
() Falta de oportunidade (ausência de vaga e/ou escola próxima a residência)
() Dificuldade de conciliar a rotina doméstica casa e filhos com a escola.
() Falta de vontade
() Outro motivo. Qual? _____
9. Há quanto tempo não estudava?
() 1 ou 2 anos () 3 ou 4 anos () mais de 5 anos
10. Você gosta de estudar?
() sim () não
11. Você trabalha?
() sim () não () aposentado(a)
12. Trabalha com carteira assinada
() sim () não
13. Trabalha com algum parente ou familiar
() sim () não
14. Qual sua renda mensal aproximada?
() menos de um salário mínimo
() de 1 a 2 salários mínimos
() de 3 a 4 salários mínimos
() mais de 5 salários mínimos
15. O que almeja com seus estudos?

- concluir apenas o ensino fundamental
- prosseguir estudando e chegar a faculdade
- conseguir um emprego melhor

16. Você tem incentivo de algum familiar para estudar?

- sim não

17. Como está sendo sua aprendizagem?

- regular boa ótima

18. Como você percebe seus professores?

- Incentivadores e facilitadores do aprendizado
- Despreparados e autoritários
- Uma pessoa comum

19. Quais os motivos que lhe fizeram estudar na EJA?

20. Quais são as dificuldades que você encontra para frequentar a escola?

21. Como você percebe o espaço escolar?

22. Em sua opinião como as aulas poderiam ser mais atrativas para seu aprendizado?
