

VILSON PEREIRA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UM ESTUDO SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS**

**GOIÂNIA-GO
2012**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

VILSON PEREIRA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UM ESTUDO SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Romilson Martins Siqueira.

GOIÂNIA-GO

2012

Santos, Vilson Pereira dos.

Educação de jovens e adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas [manuscrito] / Vilson Pereira dos Santos. – 2012.

166 f. : il. graf.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2012.

“Orientador: Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira”.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Direito. 3. Evasão Escolar. 4. Mundo do Trabalho. 5. I. Título.

VILSON PEREIRA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UM ESTUDO SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Romilson Martins Siqueira.

Aprovada em _____ de _____ 2012

BANCA EXAMINADORA

Prof. Doutor Romilson Martins Siqueira (Orientador)

Prof.^a Doutora Maria Emília de Castro Rodrigues (UFG)

Prof. Doutor Aldimar Jacinto Duarte (PUC Goiás)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha amada esposa Eliene que me apoiou em todos os momentos da minha vida e, principalmente, durante minhas idas e vindas de Palmas à Goiânia. Dedico às minhas três lindas e maravilhosas filhas, Ana Bheatriz, Júlia e a caçulinha Alice.

Dedico à memória dos meus avós Manoel Francisco dos Santos, Aurora Pereira dos Santos, Rufino Francisco dos Santos e Adelaide Maria da Conceição dos Santos, que mesmo analfabetos me ensinaram muito mais do que a escola ensina.

Dedico a meu pai João Francisco dos Santos (analfabeto) e à minha mãe Maria Luíza Pereira dos Santos que me ensinaram a dar os primeiros passos da minha vida.

Dedico também aos meus oito irmãos: Juracy, Gilvan, Jamilson, Joilson, Maria da Paz, Neivon, Maria de Fátima e Maria Daiane.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus por sempre me dar força e, sobretudo, saúde, condições que foram essenciais no decorrer da elaboração deste trabalho.

Agradeço ao meu orientador o professor Doutor Romilson Martins Siqueira, que topou essa empreitada comigo e me apoiou incondicionalmente nos últimos meses do mestrado. Agradeço de coração por todos os conselhos que me deu que foram de suma importância para a conclusão deste trabalho. Obrigado pelo apoio e confiança em mim depositados.

Agradeço à Prof. Dr^a. Maria Emília de Castro Rodrigues e ao Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte por participarem da banca examinadora de qualificação deste trabalho e, especialmente, pela valiosa contribuição que deram nessa ocasião. Agradeço, mais uma vez, por terem aceitado participar também da banca de defesa.

Agradeço à Professora Dr^a. Maria de Araújo Nepomuceno, minha primeira orientadora que me ajudou e me defendeu muito, mas teve que se ausentar por motivos pessoais. Meu muito obrigado.

À Pontifícia Universidade Católica de Goiás e aos professores do Mestrado pelo diálogo e contribuição para o meu crescimento acadêmico.

Alessandra, secretária do curso de mestrado, pelo atendimento atencioso e gentil

A CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que tornou possível a realização do curso.

Aos meus colegas do mestrado: Adilson, Rodrigo Fidelis, Jhonny, Denise Rabuske, Cleberson, Danuza, Elisângela, Fernanda, Heleno, Jaqueline, Lucinei, Patrícia, Waleria, Selma, Nidal e à grande amiga Thelma Perini.

A todos os meus primos e, especialmente, ao Selmar e sua esposa Margarida por me acolher em sua casa.

Ao amigo Bismarque Roberto por ter me apoiado sempre que precisei. Obrigado.

Ao meu sogro Antônio Meireles, e minha sogra Anésia, às cunhadas Érita, Elieusa, e Jecilene, pelo apoio e torcida.

Aos amigos Robson, Geovane, Laerte, Fabrizio, Sandra, Renilton, Marcos Matos, Alex Silas.

A toda a equipe da Escola Municipal Caraíba pelo apoio, principalmente aos seis sujeitos dessa pesquisa. Obrigado.

À diretora Maria Rosa, Sureia, Luzandira e toda equipe da Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros em Palmas.

À Maria José Antunes por ser a responsável por essa conquista. Incentivou-me a entrar no mestrado, permanecer e terminar me apoiando nesses dois anos e meio de luta. Muito obrigado Zezé.

Cidadão

Tá vendo aquele edifício moço
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas prá ir, duas prá voltar
Hoje depois dele pronto
Olho prá cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz desconfiado
"Tu tá aí admirado?
Ou tá querendo roubar?"
Meu domingo tá perdido
Vou prá casa entristecido
Dá vontade de beber
E prá aumentar meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer...

Tá vendo aquele colégio moço
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem prá mim toda contente
"Pai vou me matricular"
Mas me diz um cidadão:
"Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar"
Essa dor doeu mais forte
Por que é que eu deixei o norte
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava
Mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer...

Tá vendo aquela igreja moço
Onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo
Enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também
Lá foi que valeu a pena
Tem quermesse, tem novena
E o padre me deixa entrar
Foi lá que Cristo me disse:
"Rapaz deixe de tolice
Não se deixe amedrontar
Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio, fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asa
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar
Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio, fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asas
E na maioria das
Eu também não posso e

Hié! Hié! Hié! Hié!
Hié! Oh! Oh! Oh!

Zé Ramalho

RESUMO

Este estudo trata da temática da Educação de Jovens e Adultos, particularmente naquilo que implica pensar as causas do abandono da escola por seus sujeitos. Nesse sentido, toma como ponto de partida para suas análises a trajetória de vida e escolar de seis ex-alunos evadidos da EJA na Rede Pública Municipal de Palmas, Capital do Estado do Tocantins. Para referendar suas análises, utiliza-se como referenciais teóricos autores, tais como Marx (2001), Ianni (1998), Bobbio (2004), Freire (1987), dentre outros. Os estudos ajudaram este pesquisador a compreender o objeto desta pesquisa, a partir das discussões sobre o direito à educação, sobre a EJA como modalidade de educação, o perfil dos sujeitos dessa modalidade, bem como as mediações que possibilitaram explicar as causas da evasão escolar desses sujeitos. O lugar de apreensão destas análises se deu a partir das Constituições, Documentos Legais, dos discursos e movimentos nacionais e internacionais, bem como das falas dos sujeitos pesquisados. Para essa pesquisa foram utilizados diferentes instrumentos: entrevista semiestruturada com a utilização de gravador e análise documental (investigação de fichas individuais de alunos, atas de resultados finais e o arquivo passivo) na escola pesquisada. Quanto aos resultados, pôde-se verificar que um dos fatos mais marcantes relacionados à evasão dos sujeitos pesquisados está vinculado principalmente à questão do próprio trabalho dos ex-alunos, sendo ele também o principal motivo da procura pelo retorno à escola, além de outros fatores como: problemas de saúde, problemas familiares, moradias distantes, e conflitos intergeracionais dentro da escola. Da mesma forma, este estudo foi elucidativo no sentido de apreender que uma pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos não pode prescindir de análises que aproximem esta temática do campo das contradições e exclusão social. Portanto, o que deve estar em causa nesses estudos é, sobretudo, aquilo que os sujeitos pensam, vivem, exprimem, significam e dão sentido à educação.

PALAVRAS CHAVES: Educação de Jovens e Adultos; Direito; Evasão Escolar; Mundo do Trabalho.

ABSTRACT

This study deals with the themes of Education for Youths and Adults, particularly implies thinking what the causes of dropping out of school by their subjects. In this sense, takes as a starting point for their analyzes the trajectory of life and six school alumni escapees EJA in the municipal Palmas, capital of the state of Tocantins. To endorse their analysis, is used as theoretical writers such as Marx (2001), Ianni (1998), Bobbio (2004), Freire (1987), among others. The studies helped this researcher to understand the object of this research, from the discussions on the right to education, which is the EJA as education modality, the profile of the subjects of this kind, as well as mediations that enabled explain the causes of truancy these subjects. The place of apprehension of these analyzes occurred from the Constitutions, Legal Documents, speeches and national and international movements, as well as the speech of individuals surveyed. For this research different instruments were used: semistructured interview using the recorder and document analysis (investigation of individual student records, minutes of the final results and file liabilities) in the school studied. As for the results, it was found that one of the most striking facts related to evasion of the subjects studied is mainly linked to the issue of own work of former students, he also being the main reason for seeking the return to school, and other factors as health problems, family problems, housing distant, and intergenerational conflicts within the school. Likewise, this study was instructive in the sense of understanding that research on the Education of Youth and Adults can not ignore analysis that approach this topic in the field of the contradictions and social exclusion. So what should be at issue in these studies is primarily what the subjects think, live, express, give sense and meaning to education.

KEYWORDS: Youth and Adults; law; Dropouts; World of Work.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AI-1 – Ato Institucional número 1
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CPC – Centros de Cultura Popular
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DDHC – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão
DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda
DNE - Departamento Nacional de Educação
DUDH – Declaração Universal dos direitos Humanos
EC - Emenda Constitucional
EDA – Educação de Adultos
EDUCAR - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMC – Escola Municipal Carafba
FECIPAR - Faculdade de Ciências e Letras de Paraiso
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário
FPE – Fundo de Participação dos Estados
FPEJA-TO - Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Tocantins
FPM – Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEP - Fórum Nacional de Defesa da Educação Pública

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMC – Organização Mundial do Comércio
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONG – Organização Não Governamental
PAS - Programa de Alfabetização Solidária
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PEI - Programa de Educação Integrada
PMP – Prefeitura Municipal de Palmas
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PNEE - Portadores de Necessidades Educacionais Especiais
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEA - Serviço de Educação de Adultos
SEDUC - Secretaria Estadual de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SESI - Serviço Social da Indústria
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil
UNDIME-TO - União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITINS - Universidade do Tocantins

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos sujeitos pesquisados.....	95-96
---	-------

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos sujeitos.....	97
Gráfico 2 – Situação educacional dos pais.....	100
Gráfico 3 – Motivos da migração para Palmas.....	103
Gráfico 4 - Evolução populacional de Palmas de 1991 a 2011.....	104
Gráfico 5 – Composição econômica de Palmas em 2008 (IBGE)	105
Gráfico 6 - Salários dos sujeitos.....	111

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A QUESTÃO DO DIREITO: UM OLHAR NA HISTÓRIA.....	33
1.1. A educação na Constituição Imperial de 1824.....	34
1.2. A educação na Constituição Federal de 1891.....	37
1.3. A educação na Constituição Federal de 1934.....	41
1.4. A educação na Constituição Federal de 1937.....	44
1.5. A educação na Constituição Federal de 1946 e os movimentos de educação popular.....	48
1.6. A educação na Constituição Federal de 1967.....	55
1.7. A educação na Constituição Federal de 1988.....	63
CAPÍTULO II - DÉCADA DE 1990 E CONFIGURAÇÃO DA EJA: NOVOS ATORES E NOVOS ELEMENTOS PARA SE PENSAR A DEFESA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	71
2.1. A Educação de Jovens e Adultos no cenário internacional	71
2.2. A Educação de Jovens e Adultos no cenário nacional.....	77
2.3. A Educação de Jovens e Adultos no cenário local: o Fórum Permanente de Educação de Jovens Adultos do Tocantins – FPEJA.....	87
CAPÍTULO III - NAS MARCAS DO ABANDONO ESCOLAR, A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	94
2.1. Os sujeitos que frequentam a EJA.....	95
2.2. Os sujeitos no contexto urbano: um olhar para cidade e para a escola.....	102
2.3. O mundo do trabalho e a família.....	108
2.4. Educando e educador da EJA como sujeitos do processo de ensino aprendizagem.....	117
2.5. Relações professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem.....	126
2.6. As razões do abandono.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	151
ANEXO I.....	161
ANEXO II.....	164
ANEXO III.....	165
ANEXO IV.....	166

INTRODUÇÃO

‘O trabalhador só se sente a vontade no seu tempo de folga, porque o seu trabalho não é voluntário, é imposto, é trabalho forçado’.

(Karl Marx)

A pesquisa sobre o tema “**Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas**” parte de dois interesses que se coadunam: o primeiro, refere-se a um projeto de estudo deste pesquisador que, desde a sua graduação, já alimentava o desejo de compreender a concepção de educação e, em particular, dos sentidos atribuídos à Educação de Jovens e adultos - EJA. Desta forma, o ingresso como aluno do curso de História, já em 2002, na Universidade Federal do Tocantins, no campus de Porto Nacional, foi fundamental para a busca do conhecimento para sua atuação profissional. Nessa época, já havia o questionamento sobre o por quê da EJA e seus sujeitos serem considerados de menor importância no campo dos direitos e, conseqüentemente, das políticas educacionais.

Neste sentido, durante o curso de licenciatura em história, este pesquisador dedicou-se a estudar e a investigar os métodos didáticos utilizados na Educação de Jovens e Adultos. Nos quatro anos em que esteve na Universidade, fez o Estágio Supervisionado e viu ali na escola os métodos aplicados em sala de aula. Folheou a velha cartilha que pensava que já estaria extinta e, no entanto, estava sendo amplamente utilizada. Durante o período de estágio, constatou ainda um alto índice de evasão dos educandos da EJA, fazendo com que tomasse a decisão de pesquisar os motivos pelos quais esses educandos evadem-se das escolas.

O segundo interesse pela escolha de estudo da temática adveio das experiências que foram vivenciadas e, ainda, vivencia-se diariamente como professor nessa modalidade de ensino. Foi lidando com a realidade de vida e escolar desses sujeitos que as inquietações para a pesquisa foram se delineando. Mais do que pesquisar um objeto em específico, este estudo retrata as inquietações deste pesquisador em relação à exclusão social e às causas da evasão escolar de pessoas provenientes de camadas populares.

Portanto, este trabalho tem como **objetivo** investigar a trajetória escolar de alguns sujeitos, e ainda identificar as dimensões que ocasionaram a evasão dos mesmos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da “Escola Municipal Caraíba” (EMC), do município de Palmas - TO. Da mesma forma, este estudo aborda o sentido da escola e da educação para diferentes sujeitos que convivem em um mesmo espaço educativo onde ocorrem inúmeros conflitos geracionais. Quem são esses sujeitos? O que buscam na escola? Por que dela evadiram? Estas são questões que perpassaram os objetivos deste estudo.

Mas por que ouvir e estudar estes sujeitos na EJA?

Por que todos eles trazem consigo as marcas de exclusão do processo educacional à época do ensino fundamental e que, por motivos diversos, encontraram na modalidade EJA as condições de retorno à escola. Da mesma forma, questiona-se o por quê da evasão nesta modalidade de ensino ser tão presente.

No quadro das estatísticas, o Brasil precisa apresentar números apreciáveis de alunos que frequentam a escola. Nesse quadro, podem ser destacados alguns dos problemas da EJA: "os números", muitas vezes fictícios ou tão somente fantasiosos, expressam dificuldades ligadas ao despreparo dos professores, ao desestímulo dos alunos, à inadequação do material didático utilizado para trabalhar com o educando adulto, além de as escolas possuírem uma estrutura física precária, sem biblioteca, laboratórios, espaços esportivos, de convivência, lazer, etc. Daí pode-se imaginar o que se reserva aos alunos da EJA, levando-os, muitas vezes, a abandonar a escola.

Tendo-se em vista tais argumentos, este trabalho parte de um pressuposto de Arroyo (2006): “[...] penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino, mas seu [...] ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos” (p. 22), para, em seguida investigar os motivos que os levaram a desistir da escola.

A *justificativa* para este estudo encontra lugar na importância da análise da educação de jovens e adultos no campo das discussões sobre a educação como um direito humano e fundamental. Portanto, compõe parte desta discussão questões como os direitos do homem, o sentido público como condição universal, o conceito de Estado, bem como a presença e ausência da EJA no contexto da história da educação brasileira. Como parte deste processo de análise, toma-se os sentidos atribuídos à educação de adultos como um direito resguardado nas Constituições Federais do Brasil, nas Leis e Decretos específicos para a educação e nas conferências e, além disso, instrumentos teóricos nacionais e internacionais que orientam o debate sobre essa modalidade. Portanto, este estudo se justifica, ainda, por sua relevância no sentido de buscar compreender o lugar e o sentido atribuídos ao direito de aprender de jovens e adultos.

Empreender uma reflexão crítica sobre este assunto implica situar este debate no campo da contradição social e da tensão entre a garantia e a negação de direitos humanos fundamentais.

A questão do direito necessita, ainda, ser discutida no contexto histórico-social e político do Brasil, haja vista que a sua garantia ou ausência é um assunto cíclico e

contraditório. Todavia, foram os movimentos políticos, econômicos e ideológicos de cada época que permearam os debates sobre o direito nas esferas civil, política e social. Os direitos do homem são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que se travam por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem (BOBBIO, 2004).

Como a questão do direito não se dá sem a perspectiva da contradição histórica e da luta por sua efetivação, Telles (2011) afirma o seguinte:

[...] o direito é o resultado desse processo de tensão que se opera na questão social, porque ‘implica na trama das relações sociais, a privação de direitos põe em foco o modo como as diferenças sociais são percebidas, elaboradas e objetivadas no campo social. Pois o modo que os direitos são atribuídos ou negados, reconhecidos ou recusados traz inscrito, ao menos tacitamente formulados, os critérios pelos quais são discriminadas as diferenças e definidas suas equivalências possíveis, montando as regras simbólicas das reciprocidades esperadas’ (TELLES apud SIQUEIRA, 2011, p. 85).

Portanto, a defesa de um direito implica pensar nas contradições sociais que colocam em evidência a exclusão de determinados segmentos, bem como na luta por sua efetivação. Para Paiva (2009), “[...] a questão do direito a emerge em um conjunto de oposições existentes em práticas sociais a que alguns têm acesso e outros não, configurando tanto a negação quanto o privilégio de alguns de poder participar dessas práticas” (p. 61).

Nesse debate a Declaração Universal dos Direitos do Homem afirma que “[...] todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Isso quer dizer que os homens nascem livres. Mas, e depois que nascem, continuam livres? A condição de igualdade de direitos também se constitui como histórica e social, já que não se opera de forma naturalizada na sociedade capitalista. Assim, há que se pensar que “[...] a liberdade e a igualdade é um ideal a perseguir, não uma existência, mas um valor, não um ser, mas um dever” (BOBBIO, 2004, p. 49).

Mesmo o direito sendo algo desejável e um ideal a perseguir, Bobbio (2004) expõe que

[...] nem tudo que é desejável e merecedor de ser perseguido é realizável. Para a realização dos direitos do homem, são frequentemente necessárias condições objetivas que não dependem da boa vontade dos que os proclamam, nem das boas disposições dos que possuem os meios para protegê-los (p. 63).

Este pesquisador concorda com este autor quando o mesmo afirma que as condições para a garantia do direito dependem de condições concretas para sua efetivação. Portanto, a

questão do direito não é natural, mas, sim, social. Da mesma forma, o autor afirma ainda que sem os direitos do homem reconhecidos e protegidos não há democracia¹, e sem democracia não existem as condições mínimas para que alguns direitos sejam reconhecidos. No mundo capitalista em que se vive, atualmente, a igualdade expressa em relação aos direitos de todos os cidadãos² transformou-se em desigualdade e competitividade que estigmatiza as classes populares.

Para o capitalismo, as desigualdades são vistas como normais, isto é, como algo sem relação com a produção no convívio na sociedade. Todavia, este trabalho discorda desse entendimento, uma vez que se concebe que as divisões em classes dão-se à medida que o indivíduo está situado economicamente e sócio-politicamente na sociedade.

Com base nos estudos de Ianni (1998), pode-se dizer que o capitalismo se delinea como um modo de produção no qual a sociedade passa a ser dividida entre a burguesia e o proletariado que são classes sociais revolucionárias e antagônicas. Enquanto uma instaura o capitalismo, a outra começa a lutar pela destruição desse regime. Ainda na sua concepção, “[...] a perspectiva de classe não é única, mas é a determinante, na produção da consciência das pessoas e grupos sociais” (p. 26).

Nesse sentido, um dos fundamentos da desigualdade encontra-se na lógica de constituição do modo de produção e sociabilidade capitalista que opera na divisão do trabalho e sobrepõe uma classe sobre a outra, tendo a classe dominante o controle sobre os dominados pelos meios de produção e por intermédio da propriedade privada. O trabalho, além de ser uma forma de subsistência, é também uma maneira de se exercitar a dominação e o controle das classes. É explorando ao máximo a mão-de-obra das camadas populares que a classe dominante controla todas as ações e a vida dos operários. O trabalhador é obrigado a trabalhar exaustivamente até que suas forças sejam esgotadas, ficando, assim, impedido de estudar. Por sua condição alienante e alienadora, o trabalho no capitalismo constitui-se, portanto, como um dos empecilhos à realização do projeto educativo dos jovens e adultos. É nesse contexto que,

¹ Para Bobbio (1999), a democracia “[...] é um conjunto de normas de conduta e de organização, constituindo uma unanimidade e tendo por conteúdo a regulamentação das relações fundamentais para a convivência e sobrevivência do grupo social, tais como as relações familiares, as relações econômicas, as relações superiores de poder, também chamada de relações políticas, e ainda regulamentação dos modos e das formas através das quais o grupo social reage a violação das normas de primeiro grau ou a institucionalização da sanção” (p. 349).

² Para Dallari (1998, p. 14), “[...] a idéia (*sic*) de cidadania está intimamente relacionada às condições básicas para participar da vida pública, o que exige assegurar os direitos fundamentais aos indivíduos, ou seja, a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá a pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”. Para Milton Santos (2012), “[...] o cidadão é aquele sujeito que se reconhece como ser histórico, transformador e solidário. Ainda, para o autor, cidadão “é o indivíduo que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los” (SANTOS apud CRUZ, 2012, p. 7).

mais uma vez, a questão do direito à educação como bem universal torna-se novamente negado a esses sujeitos, uma vez que a miséria social os fez abandonar a escola no período regular.

Segundo Gadotti (1998), “[...] a burguesia, libertada pela alienação da força de trabalho de grandes massas, não acumula apenas o capital material, mas igualmente o capital cultural. A educação e a ciência tornam-se propriedade privada, monopólio do capital.” (p. 129). Na sua visão, ainda que a pedagogia burguesa só se preocupe em estabelecer a relação entre a escola e a atividade prática, considerando o trabalho como um instrumento de formação de nível inferior em relação à atividade teórica do ensino, o fato é que o trabalhador só pode estudar trabalhando.

Para suprir suas necessidades básicas, o homem, proveniente das classes populares, submete-se a jornadas de trabalho exaustivas, o que lhe impede de ter condições para, após o seu trabalho, ir à escola em busca de conhecimento. Segundo Gadotti (1998). “[...] com a divisão do trabalho ocorre uma superintelectualização das elites e um embrutecimento das massas trabalhadoras” (p. 136). Para o autor, essas desigualdades que não são somente econômicas, mas também intelectuais, conduzem o operário a não ter o direito de acesso à educação para poder ampliar sua capacidade de criação ou seu intelecto.

As desigualdades que estão presentes na sociedade se dão, também, no sistema escolar. Elas são provenientes da divisão cultural entre as classes populares e as mais abastadas. Nesse sentido, apesar do direito à educação fazer parte dos chamados direitos sociais do homem, a educação de qualidade é acessível apenas à burguesia, prevalecendo as desigualdades sociais. A negação do direito às classes populares à educação, particularmente em relação aos jovens e adultos trabalhadores, leva à negação de outros direitos. Mas o que vem a ser o direito?

A questão do direito também precisa ser recolocada no campo histórico e social, uma vez que o direito encontra-se na tensão entre aquilo que se produz na relação³ entre Estado-Sociedade. Nesse sentido, o conceito de Estado⁴ adotado neste trabalho é aquele cunhado por Antônio Gramsci, uma vez que o mesmo possibilita que se compreenda os embates e as forças que se travam na disputa pela constituição de um direito e sua expressão no conjunto de determinados segmentos sociais. Portanto, trata-se da noção ampliada de Estado: “[...] na

³ Na relação Estado e Sociedade, as ações do Estado justificam “[...] todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também, consegue obter consenso ativo dos governados.” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980 p. 129)

⁴ A despeito de essa pesquisa apresentar a temática sobre o conceito de Estado, há que se ressaltar que este assunto não é objeto de estudo deste trabalho. Por isso não será aprofundada a discussão (Nota do pesquisador).

noção geral de Estado (ampliada) entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção’). (GRAMSCI, 1982, p. 165)

Para Manacorda (1990), dois planos superestruturais se articulam na abordagem do conceito gramsciano de Estado, ao se considerar a efetiva correlação de forças que se trava no âmbito da sociedade civil ou organismos privados (voltados para exercer a hegemonia⁵) e a sociedade política ou Estado (voltado para exercer o domínio ou governo “jurídico”). O Estado não é visto apenas como um aparelho parlamentar e a ampliação de seu conceito se traduz em dois movimentos fundamentais: de crítica à noção restrita de Estado e de proposta de sua noção ampliada.

Para Gramsci, o Estado é a própria sociedade organizada e constituída de instituições complexas, públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel histórico transforma-se por meio das lutas e relações de grupos específicos e poderes que se articulam pela busca da garantia da hegemonia dos seus interesses. Para Gramsci (1988), o Estado, em sentido amplo, comporta duas esferas principais:

[...] a **sociedade política** (Estado em sentido restrito ou Estado-coerção), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar; e a **sociedade civil**, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc. (GRAMSCI apud COUTINHO, 1988, p. 76-77) (grifos do pesquisador).

Mas por que se tomar a questão do direito à Educação de Jovens e Adultos a partir da noção ampliada de Estado em Gramsci? Por que nesse contexto os direitos do homem são orientados e definidos por determinados compromissos e opções políticas que se estabelecem no âmbito de uma determinada constituição de Estado, considerando-se, também, as condições da sua existência material. Portanto, a educação encontra-se nesse campo, uma vez que sua materialização também se dá a partir do embate social.

⁵ Para Gramsci (1977), “[...] a hegemonia significa que o Estado capitalista não baseia o seu poder apenas na força, na pura repressão aos seus adversários, embora a repressão não seja extinta. Para que os grupos dominantes obtenham o consenso na sociedade, eles permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem seus projetos sociais e políticos. Com isso, vão se constituindo mediações entre a economia e o Estado, que se expressam na sociedade civil: o partido político, o sindicato, a imprensa, a escola. É um movimento próximo daquilo que Gramsci, certamente inspirado na reflexão de Hegel, entendeu como ‘trama privada’, chamando a sociedade civil de ‘aparelho ‘privado’ de hegemonia’”. (GRAMSCI apud DORES, p. 336).

Para Bobbio (2004), os “[...] direitos do homem são aqueles que pertencem, ou deveriam pertencer, a todos os homens, ou dos quais nenhum homem pode ser despojado”. Ainda na sua concepção, os “[...] direitos do homem são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização” (p. 37).

Segundo Bobbio (2004), a história da geração dos direitos tem início com os iluministas e o jusnaturalismo, com a Revolução Francesa e sua Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1793), como modelo para novas diretrizes nas constituições modernas. O artigo fundamental dessa Declaração é o segundo, no qual são enunciados os seguintes direitos: "a liberdade, propriedade, a segurança e a resistência à opressão". Pode-se ver que dos quatro direitos anunciados “[...] a liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo. Assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos” (DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789, p. 2).

Com o advento da Revolução Francesa, inaugurou-se a ideia de um evento político que firmava o fim de uma época e o princípio de outra. Retrata-se nela, a partir da aprovação da Declaração dos Direitos do Homem, uma nova era. O ponto de partida dessa declaração é a afirmação de que o homem tem direitos naturais que, enquanto naturais, são anteriores à instituição do poder civil e, por conseguinte, devem ser reconhecidos, respeitados e protegidos.

A partir de então, há um novo entendimento acerca da relação indivíduo-Estado, sendo que, nas questões em que o Estado predominava sobre o indivíduo, passa-se, agora, a prevalecer os interesses do indivíduo sobre o Estado, fato que institui uma concepção individualista do direito, conforme expõe Bobbio (2004):

[...] na concepção individualista, ao contrário, justo é que cada um seja tratado de modo que possa satisfazer as próprias necessidades e atingir os próprios fins, antes de mais nada a felicidade, que é um fim individual por excelência. [...] o estudo da sociedade deve partir do estudo das ações do indivíduo [...] há duas formas de individualismo sem as quais o ponto de vista dos direitos do homem se torna incompreensível: o individualismo ontológico, que parte do pressuposto da autonomia de cada indivíduo com relação a todos os outros e da igual dignidade de cada um deles; o individualismo ético, segundo o qual todo indivíduo é uma pessoa moral. O individualismo é a base filosófica da democracia: uma cabeça, um voto (p. 77).

Sobre os Fundamentos dos Direitos do Homem, Bobbio (2004, p. 35-36), parte do pressuposto (como filósofo e não como jurista) de que “[...] os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles reconhecidos”. Por isso, afirma a seguinte ideia:

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (p. 25).

Na sua concepção, o elenco dos direitos do homem se modificou e continua a se modificar com a mudança das condições históricas. Direitos declarados absolutos no final do século XVIII foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas: “[...] o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas” (BOBBIO, 2004, p. 38).

Para o autor, “[...] quanto mais aumentam os poderes dos indivíduos, tanto mais diminuem as liberdades dos mesmos indivíduos” (BOBBIO, 2004, p. 51). Desde o início da era moderna a questão do reconhecimento ou negação dos direitos do homem se coloca como pauta de discussão.

Todavia, foi somente depois da Segunda Guerra Mundial que essa discussão passou da esfera nacional para a internacional envolvendo um amplo debate entre as nações. Se é correta a compreensão de que os direitos do homem se constituem como um fenômeno social, então, há que se discutir em que condições concretas esses direitos se revelam socialmente. Nesse sentido, Bobbio (2004) afirma o seguinte:

[...] uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que dever ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembleia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção (p. 97).

Nesse sentido, ter os Direitos garantidos em uma Constituição não significa que os mesmos serão atendidos. Para conquistar um direito requer-se muita disputa ideológica e após essa conquista, a luta deve continuar para que seja atendido tal direito.

Os direitos fundamentais estão divididos em duas categorias principais: objetivos e subjetivos. O direito objetivo é o mesmo que direito positivo, ou seja, é um conjunto de regras

impostas pelo Estado a todos os seres autorizando-os a fazer ou não fazer alguma coisa. O direito objetivo conforme Bobbio (2004) está dividido em três categorias: direitos civis, direitos sociais e direitos políticos. Bobbio (2004) afirma que “[...] com relação aos direitos políticos e aos direitos sociais, existem diferenças de indivíduo para indivíduo, ou melhor, de grupos de indivíduos para grupos de indivíduos” (p. 85).

O direito civil, conforme expõe Quintanilha (2007), é um direito privado e tem como objetivo as normas que regulam as relações entre particulares. Referem-se às liberdades individuais dos sujeitos, como o direito de ir e vir, o direito à vida, à liberdade de expressão, à propriedade, à igualdade perante a lei, não ser preso sem provas, não ser julgado sem defesa justa, não ter o lar violado. Os direitos civis têm ainda como objetivo garantir a liberdade de escolhas e dos rumos da vida de um sujeito como a escolha da sua profissão, local de sua moradia, religião, escola dos filhos, matrimônio, divórcio e o direito à herança sem comprometer a liberdade dos outros.

Os direitos sociais, civis e políticos são estabelecidos historicamente e, portanto, são produto das relações e dos conflitos entre grupos sociais em determinados momentos da história. Para Telles (2011),

[...] os direitos sociais podem ser entendidos como uma espécie de contrato de serviços que o contribuinte estabelece com o Estado [...]. A definição da justiça social como tarefa do Estado teve por efeito neutralizar a questão da igualdade numa lógica perversa em que as desigualdades são transfiguradas no registro de diferenças sacramentadas pela distribuição diferenciada dos benefícios ocultando a matriz real das exclusões (TELLES apud SIQUEIRA, 2011, p. 29).

Os direitos sociais são uma conquista das classes populares e se realizam por meio do Estado e tem como finalidade diminuir as desigualdades sociais. É o direito que tem por objetivo garantir aos indivíduos condições materiais tidas como indispensáveis para a sua vida. Para Norberto Bobbio os direitos sociais fundamentais são três: “[...] direito à instrução, direito ao trabalho e direito à saúde” (2004, p. 66). Os direitos sociais obrigam o Estado, como representante da inteira coletividade, a intervir positivamente na criação de institutos aptos a tornar, de fato, possível o acesso à instrução, o exercício de um trabalho, e o cuidado com a própria saúde. Enquanto os direitos individuais se inspiram no valor primário da liberdade, os direitos sociais se inspiram no valor primário da igualdade. São direitos que tendem a corrigir as desigualdades que nascem das condições socioeconômicas de cada sujeito.

Nessa mesma perspectiva, a Constituição brasileira de 1988 garantiu os Direitos Sociais no capítulo II, onde estão registrados nos artigos 6 a 11. Os direitos sociais definidos nesses artigos são: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

Os direitos sociais são, também, conquistados historicamente, ou seja, são produto das relações e conflitos de diferentes setores sociais em determinados períodos da história. Nasceram por meio das lutas dos trabalhadores que durante a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no século XVIII, lutavam pelo direito ao trabalho, a um salário digno e pelo direito de, também, usufruir da riqueza e dos recursos produzidos pela sociedade burguesa.

Já os direitos políticos referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade, isto é, à participação no poder. Entre eles estão a possibilidade de se fazer manifestações políticas, organizar partidos, votar e ser votado. O exercício desse tipo de direito confere legitimidade à organização política da sociedade. Deste modo, os direitos políticos reforçam os direitos civis. Enquanto os direitos civis se referem ao espaço da liberdade dos indivíduos em relação ao Estado, os direitos políticos abrangem a atuação dos indivíduos no Estado e na vida social.

Ao participar da vida política, os indivíduos interferem em todos os outros direitos, os definem formalmente e legislam a esse respeito. Nesse sentido, a garantia dos direitos políticos, além do direito de votar e ser votado, implica uma sociedade organizada e atuante que controla e orienta os poderes do Estado, além de participar deles. Para se manter os direitos políticos preservados e garantidos deve-se existir liberdade de expressão. Sem ela não se pode ter os direitos políticos⁶ dentro de um Estado.

Já o direito subjetivo refere-se à possibilidade facultada de cada um agir de acordo com a lei e de invocar a sua aplicação para defender interesses próprios legítimos, ou seja, é a permissão que o ser humano tem de agir conforme o direito objetivo. O direito subjetivo é fundado no direito objetivo e está ligado aos chamados direitos naturais. O direito natural é uma ideia abstrata do direito que forma um conjunto de princípios que se supõe deveria existir em todas as legislações ou que nelas deveriam estar presentes.

⁶ No Brasil, os direitos políticos nem sempre foram garantidos. Durante o período do Brasil Império (1822-1889) os pobres não tinham o direito de votar e tampouco de serem votados. Na República Velha (1889-1930) o voto e o direito de ser votado continuaram restritos à classe dominante. As mulheres só conquistaram efetivamente o direito de votar e serem votadas somente em 1934. O direito foi transgredido também em outros períodos, como na ditadura do Estado Novo, de 1937 a 1945, e no período do Regime Militar, de 1964 a 1985 (nota do pesquisador).

Bobbio (2004) afirma que “[...] os direitos naturais são os que cabem aos homens em virtude de sua existência” (p. 102). Nesse sentido, o homem, antes de ter os chamados direitos civis conquistados que são o produto da história, tem direitos naturais que o precedem e esses direitos naturais são o fundamento de todos os direitos.

Assim, direitos como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à alimentação, à propriedade e à habitação são pressupostos naturais do homem enquanto ser individual (BOBBIO, 2004).

Sobre os direitos naturais Bobbio (2004) afirma o que se segue:

[...] a idéia (*sic*) de que o homem enquanto tal tem direitos, por natureza, que ninguém lhe pode subtrair, e que ele mesmo não pode alienar, essa idéia (*sic*) foi elaborada pelo jusnaturalismo moderno. Segundo John Locke, o verdadeiro estado do homem não é o estado civil, mas o natural, ou seja, o estado de natureza no qual os homens são livres e iguais, sendo o estado civil uma criação artificial, que não tem outra meta além da de permitir a mais ampla explicitação da liberdade e da igualdade naturais (p. 48).

Assim, o direito natural é o ordenamento ideal, correspondente a uma justiça superior e anterior. Trata-se de um conjunto de princípios que pode não fazer parte do direito positivo, ou seja, não depende do ordenamento da vida social que se origina no Estado.

A educação também é um direito público subjetivo, pois constitui um direito de todos os sujeitos, podendo qualquer possuidor desse direito, seja homem, mulher, branco, negro, índio, pobre ou rico, exigir o seu cumprimento. O direito à educação faz parte dos chamados direitos sociais que prezam a igualdade entre as pessoas em países constituídos. Beisiegel (1974, p. 49) confirma que “[...] o direito à educação é um direito social de cidadania genuíno”.

No Brasil, a educação, como um direito subjetivo, é um tema relativamente novo se comparado com a história brasileira, a qual, desde o início da colonização portuguesa, sempre foi tratada como uma assistência aos que não podiam pagar por ela, tornando-se apenas um direito garantido após a inscrição desse direito na Constituição Federal de 1934. Desde o início da colonização portuguesa, a educação foi um privilégio das elites políticas e econômicas do Brasil.

Entende-se que a educação é um bem público comum a todos sem distinção de classes sociais ou privilégios de alguns. Na concepção de Arendt (2008):

[...] o termo ‘público’ abrange ‘dois fenômenos intimamente correlatos, mas não perfeitamente idênticos’. O primeiro é a aparência (*sic*), aquilo que pode ser visto e ouvido por todos, que constitui a

‘realidade do mundo e de nós mesmos’, isto é, uma realidade comum. O segundo é o significado de ‘público’ como sinônimo de “mundo”, comum a todos que dele participam, mas maior e, portanto, diferente ‘do lugar que nos cabe dentro dele’ (ARENDRT apud SILVA, 2008, p. 49) (Grifos da autora).

Como bem comum, universal, a educação é um direito que garante outros direitos. Por essa razão, é possível compreender a educação como um “bem público”, ou seja, um direito fundamental necessário à consolidação de um Estado democrático. Sendo a educação um bem público, implica ao Estado o dever de realizar políticas públicas para que a educação atinja a todos os indivíduos.

Para Pinheiro (2005), “[...] a palavra público é utilizada em diversos sentidos e o uso sem critério pode gerar incompreensões e dar margem inclusive a manipulações ideológicas” (p. 256). Para esse autor, o que pode ser público em uma determinada situação pode ser privado em outra e a distinção entre essas esferas será tanto difícil quanto mais se atribuir a esses termos um significado mais genérico. No Brasil, Pinheiro (2005), afirma que “[...] na área educacional o conflito público-privado é antigo e remonta aos primórdios dos anos 1930” (p. 258).

No campo da relação Estado-Sociedade, a educação como um bem público é um tema polêmico. As discussões sobre o direito à educação não se delimita à atualidade brasileira. A discussão em torno do direito à educação atravessou os séculos da existência brasileira. Também, não é de hoje que se discute o acesso à educação de todos os cidadãos no mundo.

No auge da Revolução Francesa, em 1793, que tinha como principal objetivo acabar com absolutismo na França, foi admitida pela Convenção Nacional Francesa (espécie de Assembleia Nacional Constituinte) a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que, no seu artigo 22, assegurava o seguinte: “[...] a instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1793, p. 2). Assim, essa Declaração ainda não traz a educação como um direito e sim como uma necessidade humana.

Um século e meio depois a educação como um “direito” universal do homem foi, enfim, instituída pela primeira vez na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 em Paris, França.

Com os mesmos ideais e princípios da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, criada durante a Revolução Francesa com os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, essa Declaração de 1948 reafirma os direitos civis e as liberdades dos cidadãos além dos direitos políticos e sociais. Em seu artigo 26, assim, ela afirma o seguinte:

[...] toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 4).

Nessas duas declarações aparece a palavra instrução, ao contrário de educação. Entende-se, aqui, que o termo instrução é usado nessas declarações devido ao contexto histórico estabelecido nas épocas em que foram escritas, o que revela uma concepção restrita ao doutrinar, capacitar, treinar, qualificar ou preparar para o trabalho. A declaração de 1793 foi criada no auge da Revolução Industrial, daí a necessidade de preparar e disciplinar os trabalhadores. A de 1948 foi criada após a Segunda Guerra Mundial e tinha a finalidade de qualificar e controlar as massas de trabalhadores, pois era um período em que o mundo estava dividido entre dois blocos econômicos: o comunismo liderado pela União Soviética e o capitalismo liderado pelos Estados Unidos.

Sendo um dos mais importantes documentos lavrados no século XX com 30 artigos, a DUDH estabelece no seu preâmbulo o “[...] ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 1).

Essas duas declarações (a de 1793 e a de 1948) trazem ordenamentos que confirmam que a problemática do direito à educação esteve sempre presente na luta pela conquista e gozo dos direitos humanos. É evidente que essas duas declarações acertadas internacionalmente entre vários países, sobre a garantia do direito à educação, representaram e ainda representam uma importante contribuição para a garantia e reafirmação dos direitos e, ainda, ao acesso de todos os cidadãos à educação.

É no contexto da relação entre a história, as contradições sociais, o papel do Estado, a organização da sociedade, bem como da definição do projeto educativo para a sociedade, que o tema do direito à educação de jovens e adultos é tratado neste trabalho. Sendo assim, o problema, o referencial teórico e o percurso metodológico empreendido para a realização desta pesquisa foram cotejados pela discussão ora anunciada nesta justificativa.

Dessa forma, o **problema de estudo** deste trabalho é assim formulado: quem são os sujeitos da EJA, o que constitui sua trajetória de vida e escolar e quais mediações explicam seu abandono da escola?

Como **referencial teórico** foram empreendidas leituras no campo da contradição de social, do direito, da discussão das políticas educacionais contemporâneas e da Educação de Jovens e Adultos. Dentre os autores de referência, pode-se citar: Marx (1971), Gramsci (1975), Bobbio (2004), Ianni (1988), Freire (1987), Gadotti (1998), dentre outros que permitiram compreender a educação e a identidade dos sujeitos que compõem a EJA. Foram recorrentes neste trabalho os seguintes temas: direito, os sentidos atribuídos à educação, a identidade dos sujeitos que frequentam a EJA, o conflito entre capital x trabalho, a exclusão social e suas classes sociais, a evasão escolar, dentre outros.

Para empreender as análises deste trabalho, optou-se por uma **metodologia de pesquisa** que conciliou o estudo de caso com base em entrevistas semiestruturadas⁷. Em relação ao Estudo de Caso, este procedimento possibilitou reconhecer alguns aspectos que levam os alunos da EJA a evadirem-se da escola. O Estudo de Caso justifica-se pelo fato de a pesquisa ser feita com um pequeno grupo composto por seis (06) sujeitos evadidos da escola EMC. Mas por que pesquisar 06 (seis) sujeitos a partir de um estudo de caso? Porque esses sujeitos trazem em suas trajetórias aspectos singulares e universais que permitem a este pesquisador fazer inferências a outras dimensões específicas de outros sujeitos. Um primeiro aspecto comum aos sujeitos pesquisados pode ser percebido em suas histórias como migrantes pobres, filhos de lavradores, cujas trajetórias escolares foram irregulares até mudarem para a periferia de Palmas. Para Goldenberg (2004):

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um

⁷ No momento da entrevista, segue-se, na maioria das vezes, a sequência elaborada para esta coleta, embora, se partisse de dúvidas ou informações do respondente, o que atende justamente ao que propõe a entrevista do tipo qualitativa, como é o caso da entrevista semiestruturada, visto que facilita a reflexão, interação e espontaneidade entre ambos (BOGDAN; BIKLEN, 1994) (TRIVIÑOS, 1995).

todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (p. 32)

Nesse sentido, o estudo de caso “[...] é um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado que possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística” (GOLDENBERG, 2004, p. 34). Segundo a autora, não é possível formular regras precisas sobre as técnicas utilizadas em um estudo de caso porque cada entrevista ou observação é única. Os dados não são padronizados e não existe nenhuma regra objetiva que estabeleça o tempo adequado de pesquisa. Um estudo de caso pode durar algumas semanas ou muitos anos. Nessa perspectiva, ele distingue-se por fazer novas descobertas, pois é muito frequente que surjam novos problemas que não foram previstos no início da pesquisa (GOLDENBERG, 2004).

Para esta pesquisa não se delimitou um número exato de sujeitos a serem entrevistados, visto que é muito difícil a localização de um número definido dos evadidos. O desafio metodológico foi saber quem são os sujeitos evadidos e encontrar esses adultos que novamente foram excluídos da escola.

Sobre os critérios de escolha da escola em que os sujeitos seriam entrevistados destacam-se: ter garantias da direção da escola que teria acesso irrestrito aos dados para a pesquisa; a escola teria que ser da rede pública municipal e oferecer o ensino fundamental na modalidade de EJA; e que a escola estivesse localizada em uma região popular de Palmas.

Seguindo esses três critérios, chegou-se à Escola Municipal Caraíba. De posse da carta de apresentação da PUC Goiás, obteve-se uma autorização da Secretaria Municipal de Educação - SEMED para que, além dos documentos da escola, fossem analisados - caso houvesse necessidade - documentos de outros órgãos da educação como a própria Secretaria de Educação, que tem uma Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Em contrapartida, a SEMED solicitou que os resultados da pesquisa fossem repassados para aquela instituição. Portanto, foram objetos de estudos nessa Escola as Atas de Resultados Finais, o Arquivo Passivo e os dados gerenciais da escola.

Para se chegar aos prováveis sujeitos desta pesquisa, este estudo passou por três etapas: pesquisa documental à escola, contato via telefone e visita na residência dos prováveis sujeitos.

O primeiro passo foi localizar os sujeitos nas Atas de Resultados Finais. Naquelas atas de resultados finais constava a situação de todos os alunos – se desistente, formado, frequentando, etc.- e também a localização dos dados pessoais do aluno – endereço, telefone, idade, etc.- no arquivo passivo da escola. Constatou-se que entre 2000 e 2010 foram

matriculados 6.525 alunos e, desse número, 963 desistiram. Com o nome dos alunos desistentes em mãos procurou-se nas atas de resultados finais a sua localização no arquivo passivo pelo número da caixa e letra inicial do nome do aluno.

Antes de procurar os dados pessoais dos ex-alunos no arquivo passivo - para agilizar a busca e ganhar tempo – procurou-se junto à Secretária da Escola, no sistema eletrônico de matrículas da SEMED, os nomes de todos os ex-alunos localizados nas atas de resultados finais para saber se esses sujeitos estavam matriculados em alguma outra escola no momento da pesquisa. Durante a consulta foi constatado que alguns voltaram a estudar. Os que tinham retomado os estudos foram descartados, pois os sujeitos desta pesquisa seriam apenas ex-alunos.

O arquivo passivo estava localizado em uma pequena sala sem janelas e nenhuma ventilação, tornando, assim, o local muito abafado e quente. Verificou-se caixa por caixa do arquivo passivo. Ao analisar as pastas individuais dos ex-alunos, constatou-se que, em grande parte desse material, estavam faltando documentos como certidão de nascimento/casamento, comprovante de endereço e telefone. Durante a pesquisa nas pastas individuais não se encontrou o histórico escolar de muitos alunos. No seu lugar havia uma avaliação feita pelo próprio aluno que não se apresentava com documento comprobatório de sua escolaridade no momento da matrícula.

Encontrou-se dossiês de ex-alunos com apenas o nome e a numeração de alguns documentos escritos à mão e, em algumas situações, apenas o nome do (a) aluno (a) constava em sua ficha cadastral. Em muitos casos, nos documentos da EMC não se encontrou dados significativos para a busca, ora os dados cadastrais estavam incompletos, ora indisponíveis. É impossível encontrar, após alguns anos de desistência, ex-alunos apenas pelo seu nome. Mesmo com muitos percalços, conseguiu-se localizar os dados pessoais de 38 ex-alunos permitindo prosseguir para a etapa seguinte. Ou seja, de 963 ex-alunos da EMC só conseguiu-se encontrar 38 com seus dados completos no arquivo passivo.

Inicialmente, foi proposto no projeto desta pesquisa que seriam pesquisados ex-alunos evadidos entre 2000 e 2010. Mas logo no início desta investigação, eliminou-se os evadidos entre 2000 e 2005. Tomou-se essa decisão após conversa informal com a Coordenadora Pedagógica da EMC, pois ela salientou ser perda de tempo localizar os ex-alunos daquele período, devido às frequentes mudanças de endereço dos mesmos. Antes da exclusão desse período, procurou-se ano a ano, sem sucesso, localizar esses sujeitos. Além disso, a escola não tinha um controle efetivo dos documentos e dos dados pessoais dos

evadidos, dificultando, ou mesmo inviabilizando, a localização dos alunos referidos. Somente a partir de 2007 é que conseguiu-se localizar 38 possíveis sujeitos da pesquisa.

Em face da incerteza de se localizar ex-alunos para esta pesquisa, não se delimitou um número exato de sujeitos a serem entrevistados, pois, a quantidade da amostra dependia da localização dos prováveis participantes, bem como do número de sujeitos que concordassem em participar da pesquisa no período de coleta dos dados. Decidiu-se, portanto, que todos aqueles que fossem localizados e concordassem em participar da pesquisa seriam incluídos.

O endereço, apesar de parecer mais seguro para a localização dos sujeitos, não era suficiente, pois, esses sujeitos mudam frequentemente de residência e, também, de telefone, existindo algumas exceções quanto à permanência deste último. Constatou-se nesta pesquisa que os alunos da EJA, em geral, estudam próximos de casa ou do trabalho e quando mudam de emprego ou casa também, em geral, o fazem da escola. Isso ficou constatado após a busca aos sujeitos nos endereços informados na escola. Com 38 nomes em mãos, tentou-se um primeiro contato via telefone com todos os possíveis sujeitos da pesquisa a fim de dar-se maior agilidade ao trabalho. Nessa etapa constatou-se que alguns números dos telefones constantes da ficha de matrícula, não pertenciam mais aos ex-alunos. Da mesma forma, nem todos os prováveis sujeitos possuíam esse meio de comunicação.

De todos os 38 contatos, por telefone, conseguiu-se localizar apenas cinco. Como o objetivo era o de encontrar-se um quantitativo maior, procurou-se nos endereços deixados pelos ex-alunos na escola. Foi uma tarefa exaustiva, pois o espaço geográfico de Palmas é muito extenso e com endereços complicados, muitas vezes foram encontrados bairros sem placas de endereçamento nas ruas e residências. Foram mais de dois meses tentando-se localizar esses evadidos sem sucesso algum.

Após a localização dos prováveis sujeitos, partiu-se para mais uma fase da pesquisa que era o primeiro contato pessoal e a explicação dos seus objetivos. Ao encontrar os sujeitos em seus endereços, este pesquisador foi bem recebido e não encontrou nenhuma resistência ou indisponibilidade por parte dos participantes da pesquisa.

Após o primeiro contato, marcou-se outros encontros a fim de se possibilitar a este pesquisador maior entrosamento e, também, material para pesquisa. Fez-se uma primeira entrevista que serviu como teste tanto para os sujeitos da pesquisa quanto para o pesquisador, visto que ambos eram inexperientes perante o gravador. Revendo-se a metodologia de pesquisa, concluiu-se que cinco (5) sujeitos ainda não eram suficientes para se empreender uma análise na pesquisa. Nesse caso, o pesquisador passou a frequentar a escola quase toda semana em busca de fatos novos, o que resultou, em uma dessas visitas, no encontro na

secretaria da escola de mais um ex-aluno evadido da EJA que lá havia ido em busca do seu histórico escolar. Encontrar esse sujeito foi o fato mais importante que aconteceu durante essa pesquisa, pois, o mesmo tinha sido alfabetizado naquela escola. Assim, a pesquisa passou a contar com seis sujeitos.

No primeiro encontro, os sujeitos concordaram em participar da pesquisa e foram orientados pelo pesquisador sobre o objetivo do estudo e informados a respeito do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dessa forma, informou-se que, conforme explicitado no TCLE, os materiais coletados dos sujeitos seriam mantidos em completo sigilo e, além disso, os resultados da pesquisa poderiam ser utilizados como dados para outras pesquisas afins sob a responsabilidade do pesquisador. Também os resultados da pesquisa seriam divulgados em veículos de divulgação científica, e que materiais como, por exemplo, fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos seriam utilizados somente para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências). Foram informados, ainda, que ao término da pesquisa os dados coletados seriam mantidos sob os cuidados do pesquisador.

Em relação às entrevistas, destaca-se algumas dificuldades no decorrer da pesquisa. Uma delas refere-se à dificuldade encontrada pelos sujeitos em compreender e responder às perguntas. Isso se deve ao fato do não entendimento por parte desses sujeitos do por quê da realização da pesquisa, bem como da falta de tempo para as respostas no momento da entrevista. Da mesma forma, algumas respostas não possibilitaram maior aprofundamento da análise, uma vez que os sujeitos apresentaram poucos elementos que pudessem esclarecer o objeto desta pesquisa. Por esse motivo, outra dificuldade encontrada foi o entrecruzamento dos dados a partir das falas desses sujeitos, uma vez que alguns questionários ficaram sem algumas respostas.

Na **exposição das análises**, a composição da dissertação ficou assim organizada:

- No primeiro capítulo, intitulado “**A educação e a garantia do direito à educação de adultos: um olhar na história**”, discutiu-se o sentido ou a negação dos direitos atribuídos à Educação de Jovens e Adultos nas Constituições Federais brasileiras, objetivando-se, com isso, compreender os aspectos econômicos, políticos e sociais que implicaram na presença ou ausência do direito à EJA no discurso oficial bem como no campo das políticas educacionais que deveriam primar pela consecução desses direitos.
- No segundo capítulo, intitulado “**Década de 1990 e a configuração da EJA: novos atores e novos elementos para se pensar a defesa da EJA**” discutiu-se as orientações gerais provenientes de debates da sociedade civil em âmbito nacional e

internacional (Jomtien, Dakar, CONFINTEA), bem como o papel dos fóruns em defesa da EJA.

- No Terceiro capítulo, intitulado “**Nas marcas do abandono escolar, a negação do direito à educação**”, tratou-se da identidade dos sujeitos que compõem a EJA, especificamente dos adultos, pois é nesse universo que se encontram os sujeitos desta pesquisa. Neste capítulo procurou-se desvelar o perfil e o papel dos sujeitos adultos na sociedade bem como o sentido da escola para os mesmos. Discorreu-se, brevemente, sobre a história da cidade de Palmas e do processo migratório do qual participaram os sujeitos desta pesquisa. E, também, foram analisadas as falas dos sujeitos a fim de se apreender as mediações que os levaram a desistir da escola.
- Nas **considerações finais**, fez-se algumas inferências acerca dos resultados da pesquisa, naquilo que implica os motivos da evasão escolar dos sujeitos desta pesquisa sem a pretensão de se apresentar conclusões definitivas sobre as questões que envolvem a EJA.

Mais do que respostas à pergunta inicial desta pesquisa, as conclusões apontam para a necessidade de se problematizar o tema da Educação de Jovens e Adultos em aspectos como: o papel dos movimentos sociais, a ideia de EJA enquanto política pública, a necessidade de estudos sobre o perfil dos sujeitos dessa modalidade de educação, particularmente, naquilo que diz respeito à sua subjetividade, dentre outros. Nesse sentido, abriram-se questionamentos para buscas futuras, atendendo-se a função de praxe das conclusões de pesquisas, ou seja, a abertura de novas linhas de possibilidades de estudos futuros.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A QUESTÃO DO DIREITO: UM OLHAR NA HISTÓRIA

'Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.'

(Paulo Freire)

O presente capítulo retoma as discussões sobre a problemática da educação de jovens e adultos, situando-a no campo do direito. Para tanto, parte-se de um olhar sobre a história como forma de se compreender a dinâmica dos processos que orientam a defesa ou a negação do direito à educação de jovens e adultos. Mas por que se recuperar esta discussão no campo da história? Porque a compreensão da história como movimento dinâmico, complexo e contraditório, implica a ação e presença humana no mundo. Nesse sentido, “[...] a história é a verdadeira história natural do homem.” (MARX, 2001, p. 183). O pressuposto de Marx sobre a condição da “história” como “natural do homem” não significa a naturalização dos fatos, fenômenos, muito menos dele próprio. Trata-se de dizer que a história é constitutiva do homem porque o próprio homem a constrói.

Portanto, retomar a história da educação delimitando-se aquilo que constituiu a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, significa olhar para a história e ver suas rupturas e continuidades num processo que também não se dá sem a presença da contradição social.

Entende-se aqui que a questão do direito à educação é um campo de luta que implica contradições, disputas, interesses e hegemonias. Neste caso, a educação de jovens e adultos também não foge a essa perspectiva, uma vez que remete este pesquisador à defesa de uma dupla negação do direito: a primeira quando estes sujeitos tiveram que abandonar a escola regular, e a segunda, quando precisam disputá-la como espaço legítimo para se retomar a escolarização.

Como a questão aqui tratada remete-se ao campo do direito e do sentido público, será necessário apreender a EJA a partir de onde são engendrados os contextos econômico-social-político-cultural. Neste caso, a opção pelo recorte histórico também se deu pelas fontes de estudo: destacar-se-á, aqui, o lugar da educação nas Constituições brasileiras. Esta opção se justifica uma vez que as Constituições retratam aquilo que há de mais universal e mais

político em termos do sentido do direito público. Elas dialogam, garantem, negam e ocultam, inclusive, aquilo que preconizam as Declarações Universais anteriormente retratadas. Ademais, cada período histórico será demarcado pelo recorte Constitucional tendo-se por base em cada análise os principais aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, os principais eventos e marcos internacionais que se constituíram a partir das Constituições e a principal legislação referente ao tema.

Entende-se que, para que o direito à educação seja garantido e cumprido pelo poder público e exigido pelos cidadãos, é necessário que esse direito esteja inscrito na Constituição Federal e em leis específicas. Mas qual o sentido atribuído à educação no conjunto desses documentos legais? O que eles reafirmam ou negam em suas linhas, entrelinhas e ausência de linhas? De modo especial, qual o lugar destinado à educação de jovens e adultos no âmbito desses documentos? Estas e outras questões serão aqui analisadas no contexto desses instrumentos legais.

1.1 A educação na Constituição Imperial de 1824

No período imperial prevalecia o domínio das oligarquias rurais e escravistas que não simpatizavam com a universalização da educação básica, pois, para aquelas oligarquias o mais importante eram as universidades que tinham harmonia com a ideologia política do Estado. Essa ideologia estatal tinha como preceito garantir a ordem social, a estabilidade da monarquia e, conseqüentemente, a preservação e continuidade do regime monárquico. E foi nesse período carregado de conflitos políticos e uma sociedade dominada pelas oligarquias rurais que nasceu a Constituição de 1824.

Promulgada em 1824, a primeira Carta Magna do Brasil foi uma imposição do Imperador D. Pedro I que, usando atos ditatoriais, fechou a Assembleia Constituinte e vetou o projeto de 1823. Após o seu veto, D. Pedro I criou seu próprio projeto de lei sem a participação popular, e nesse novo projeto concedeu a si mesmo poderes absolutos. Essa Constituição, a primeira do Brasil, registrou a educação em seus artigos, apesar de ela não citar a palavra educação e sim instrução. Ela não traz de forma detalhada a organização da educação de adultos⁸ e nem indica a criação de leis que regulamentam a educação, ou seja,

⁸ Observa-se, portanto, que o processo educacional brasileiro iniciou-se logo no começo do período colonial com a chegada dos padres jesuítas que foram incumbidos pela Coroa Portuguesa de catequizar os indígenas que aqui viviam muito antes da chegada dos europeus. A educação de adultos surgiu também no Brasil ainda no período colonial destinada a todas as pessoas que não tinham estudado na idade adequada (Haddad; Pierro, 2007). Segundo Rodrigues (2000), “[...] a educação de adultos (EDA) iniciou-se como parte da luta

não deu a devida atenção ao ensino. Essa Constituição registra apenas a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, mas não determina que seja um direito. Vieira (2007) afirma que “[...] a presença desses dois únicos dispositivos sobre o tema no texto de 1824 é um indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político” (VIEIRA, 2007, p. 294).

O artigo 179, parágrafo XXXII, trata apenas da “instrução primaria, e gratuita a todos os cidadãos”. Considerando que naquele momento histórico a maioria da população brasileira era composta de escravos, e que aqueles sujeitos não eram considerados cidadãos, boa parte dos brasileiros não podiam frequentar a educação de adultos. Sobre a educação de adultos no período Imperial (1822-1889). Haddad; Pierro (2007), afirmam que

[...] a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma ‘instrução primária e gratuita para todos os cidadãos’, portanto, também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal (p. 86).

Apesar de a Constituição Imperial garantir a educação a todos os cidadãos, incluindo os adultos, ali não se incluía escravos e ex-escravos. Naquele período da história do Brasil ser cidadão era restrito às pessoas brancas e livres, saídas das elites e que poderiam ocupar cargos públicos na administração do Império. Haddad; Pierro (2007) afirmam que no período Imperial (1822-1889), “[...] só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres” (HADDAD; PIERRO, 2007, p. 87).

Assim, conforme Haddad; Pierro (2007) “[...] ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (HADDAD; PIERRO, 2007, p. 87). No período Imperial, o Brasil era basicamente agrário e não interessava que toda a população tivesse acesso à educação, pois, esta era desnecessária para determinados indivíduos como escravos africanos, indígenas e mestiços, visto que estes eram direcionados ao trabalho manual, principalmente, nas grandes plantações de café e cana-de-açúcar.

pela educação popular no Brasil, que emergiu ainda no período colonial, buscando a difusão do ensino primário destinado a todos os cidadãos, pois, naquela época, vivendo numa sociedade escravocrata, somente eram considerados cidadãos os membros das elites econômicas, sendo que apenas a esta parcela da população se destinava a educação escolar” (p. 30).

Sobre o direito à educação naquele período histórico, Cury (2000) afirma o seguinte:

[...] num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade e nem objeto de uma expansão sistemática. [...] A educação escolar era o apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual (p. 13).

Somente com a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 (Ato Adicional que alterou a Constituição Imperial de 1824), é que a instrução pública ganha mais um inciso dando competência às Províncias para organizarem e oferecerem a educação aos cidadãos.

Já em 1878, o Governo Imperial cria o Decreto Leôncio de Carvalho que oficializa cursos noturnos para os adultos. Gonçalves; Silva (2005) argumentam que “[...] o Decreto de Leôncio de Carvalho, de 1878, cria os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte. Tendo como público alvo o indivíduo livre e liberto, pode-se inferir que, desde sua origem, as escolas noturnas eram vetadas aos escravos”. (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 184)

Mesmo constando no Decreto a possibilidade de negros alforriados ingressarem nos cursos noturnos, na prática isso não acontecia, visto que mesmo livres sua situação pouco se diferenciava da dos cativos. Continuavam vivendo em situação de escravidão, sendo submetidos às mazelas de serem negro em um país escravocrata, racista e preconceituoso.

Observa-se que na Constituição de 1824, e sua alteração ocorrida dez anos depois, não há referência quanto ao orçamento federal que deveria ser destinado ao ensino público. Garantia no papel, mas não dava condições para que a instrução chegasse a todos os cidadãos, não passando de uma intenção legal (HADDAD; PIERRO, 2000).

Constatou-se, portanto, que na Constituição de 1824 há um distanciamento entre o divulgado e o concretizado na educação dos adultos, tendo-se em vista que naquele período a cidadania só era outorgada a uma pequena parcela da população. Naquele período, houve, também, uma política de descentralização da educação básica no Brasil, posteriormente ao Ato Adicional de 1834, que resultou na transferência de responsabilidades às províncias, sem que houvesse um plano ou programa nacional de educação a ser seguido por elas. Ao Governo Federal era reservado o direito sobre a educação das elites.

1.2. A educação na Constituição Federal de 1891

Nos últimos anos do governo Imperial, vários setores da sociedade brasileira ficaram insatisfeitos com os rumos da política. Dentre eles, o movimento republicano, o qual lutava em prol da Proclamação da República e defendia o fim da escravidão, os conflitos com Igreja Católica e com o exército que não tiveram o reconhecimento esperado pelo governo após a Guerra do Paraguai⁹ (1864-1870). Nesse sentido, todos esses acontecimentos acabaram não sustentando o modelo monárquico de governo.

Em 15 de novembro de 1889 foi proclamada a República pelo exército brasileiro sem nenhuma resistência nem a participação popular. O governo provisório da denominada “República Velha (1889-1930)” tinha à sua frente os militares. Os civis assumiram o poder em 1894 e, por meio da política do café com leite (CARONE, 1970), concretizaram a hegemonia das oligarquias agrárias, representadas pelas figuras dos coronéis de São Paulo e Minas Gerais, que passaram a se alternar na presidência da República. É nessa época que se origina a expressão “voto de cabresto” dada à imposição e domínio dos coronéis aos eleitores. Ainda sobre esse período Patto (1990) afirma o que se segue:

[...] o período de 1889 a 1930 foi de vigência de uma República oligárquica; arranjos de bastidores e a manipulação do voto pelas elites dirigentes garantiam o domínio dos coronéis e transformavam o princípio do ‘governo do povo, pelo povo e para o povo’, inscrito na primeira Constituição República (sic), num claro indicador de que a ‘comédia ideológica’, iniciada no Império, continuava (p. 55).

Ainda nesse período histórico, o governo republicano implantou uma série de reformas urbanas na capital do país (Rio de Janeiro) com fins sanitários como a retirada dos cortiços do centro da cidade. A precariedade sanitária dos cortiços desencadeava constantes epidemias tais como, febre amarela, peste bubônica e varíola. Diante dessa situação, o Governo implantou um projeto de saneamento básico e reurbanização do centro da cidade do Rio de Janeiro incluindo a retirada dos cortiços. Além disso, o Governo começou uma campanha de vacinação obrigatória sob a responsabilidade do médico e sanitarista Oswaldo

⁹ A Guerra do Paraguai (1864-1870) foi um dos maiores conflitos armados internacionais ocorrido na América do Sul. Foi travada entre o Paraguai e a Tríplice Aliança, composta por Brasil, Argentina e Uruguai. A guerra estendeu-se de dezembro de 1864 a março de 1870. Para saber mais sobre grandioso conflito armado lê a Tese de Doutorado de Marcelo Santos Rodrigues, intitulada de “*Guerra do Paraguai: os caminhos da memória entre a comemoração e o esquecimento*”, defendida em 2009 pela Universidade de São Paulo – USP.

Cruz (1872-1917). Essas medidas ocasionaram a Revolta da Vacina¹⁰ (1904). Insatisfeita com essas medidas, a população provocou grandes manifestações. As manifestações populares e conflitos se espalharam pelas ruas da Capital Federal com a destruição, por populares, de bondes e prédios públicos. A ordem pública só retornou após a revogação, pelo Governo, da obrigatoriedade da vacina (BERTOLLI FILHO; MEIHY, 1995). Houve também várias outras revoltas (FAUSTO, 2002; FAORO, 1975) internas naquele período tais como a Guerra de Canudos (1896-1897); a Guerra do Contestado (1913-1916); a Revolta da Chibata (1910); a Revolta da Armada (1893); a Coluna Prestes (1925-1927); o Tenentismo (1924).

No aspecto cultural, ocorreram várias manifestações importantes como a Semana de Arte Moderna, em 1922, na cidade de São Paulo. Festas populares como o carnaval começaram a ganhar repercussão em todo o território nacional. O futebol chega ao Brasil no início do século XX e se torna o esporte das multidões. O cinema também chega ao Rio de Janeiro como uma das maravilhas do século (MORAES, 1994).

Voltando-se ao ponto de partida desta seção, com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, houve a necessidade de se escrever uma nova Constituição que se adequasse à nova realidade política do país, o que ocorreu em 1891. Baseada no modelo norte-americano¹¹, a Constituição Republicana do Brasil de 1891 introduziu o princípio federalista no País, garantindo aos estados que se organizassem por leis próprias, desde que respeitassem a Carta Magna e reconhecessem a soberania nacional. Com essa nova configuração administrativa ocorrida após o fim do Império e a implantação do modelo de Governo Republicano, houve mudanças relevantes no sistema de ensino do país. Porém, foram poucas as oportunidades pelas políticas de educação garantidas pelo Estado que pudessem atingir a todos, já que a educação naquela época atendia exclusivamente às elites econômicas.

A Constituição de 1891 apresentou um maior número de dispositivos sobre a instrução do que o documento de 1824. Continuou garantindo a sua gratuidade, mas, ainda, não colocou a educação como um direito do cidadão. Mesmo assim, sua importância é expressiva para a educação, pois, especificou alguns pontos que serão aprimorados nas Constituições seguintes.

¹⁰ Ver Bertolli Filho; Meihy (1995).

¹¹ A Constituição Norte Americana tem como princípios a limitação do poder estatal e a valorização da liberdade individual. Inspirou e serviu de exemplo às outras colônias do continente americano. Pioneiro, o modelo americano destacava-se pelo federalismo, republicanismo e controle de constitucionalidade (SCHWARTZ, 1966).

O artigo 35 da Constituição de 1891 afirmava que o Congresso deveria “*animar no país o desenvolvimento das letras*”. Ainda não falava em direito à educação nem sobre orçamento público destinado à educação. No que se refere ao artigo 35 da Constituição Federal de 1891, nota-se o seguinte:

Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 2º animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal (BRASIL, 1891, p. 7).

Apesar de, por um lado, o artigo 35 incumbir o Congresso Nacional de “*animar o País, mas não privativamente*”, por outro não informa claramente a competência dos Estados para legislar sobre a educação. Ao contrário, abre brechas para que eles não tenham intervenção do Governo Federal como determina o artigo 5º que “[...] incumbe a cada Estado prover, a expensas próprias, as necessidades de seu Governo e administração; a União, porém, prestará socorro ao Estado que, em caso de calamidade pública, os solicitar” (BRASIL, 1891, p. 1).

Cury (2005) expõe que “[...] o Governo Provisório se omitiu em entender a educação primária, pelo menos como terreno explícito do Estado. Esta questão ou ficaria por conta dos Estados, ou seria pelo Congresso Constituinte” (p. 73). Essa Constituinte avançou no campo dos direitos civis e políticos, mas negou os direitos sociais, sendo a educação o único direito social inscrito junto aos direitos civis.

Além das mudanças propostas na Constituição Federal de 1891, a educação brasileira continuou favorecendo a elite em detrimento de grande parte da população brasileira composta principalmente de jovens e adultos analfabetos ou semianalfabetos que, pela condição de nascimento, não tinham acesso à escola.

Naquele período histórico, a educação de adultos continuou no mesmo patamar das épocas anteriores. Continuou beneficiando apenas as elites e as classes populares permaneceram à margem do direito educacional. Sobre a EJA no início do período republicano, Haddad; Pierro (2007) afirmam que “[...] a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas” (p. 88). Apesar das manifestações em prol da educação de adultos começarem em meados de 1920, foi somente a partir da década de 1940 que, de fato, começaram a surgir questões mais específicas sobre a EJA.

A década de 1920 foi um período de grandes iniciativas e ficou conhecida como a década das reformas educacionais que favoreceram a Educação de Adultos. As mudanças começaram a aflorar em meados dos anos 1920 por meio de vários debates em prol da Educação de Adultos. Sobre essa década Haddad; Pierro (2007) expõem que

[...] a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos (p. 88).

Foi por meio desses debates que surgiram reformas educacionais em vários Estados em prol da educação de adultos como a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Mario Casassanta, em Minas Gerais (1927), a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928), e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928). A experiência do Distrito Federal foi a mais importante de todas e liderada por Fernando de Azevedo nos anos de 1927-1930.

Segundo Faria Filho; Vidal (2002)

[...] no caso do Rio de Janeiro, produzindo-se como marco na constituição de um sistema educacional, a reforma Fernando de Azevedo constituía um discurso que ao mesmo tempo projetava um novo futuro para a educação pública e pretendia romper com as iniciativas anteriores (p. 31).

A experiência do Distrito Federal foi concebida após uma luta exaltada com disputas e debates intensos em torno da reforma educacional. Sobre essa reforma Vanilda Paiva (1987) expõe que:

A reforma de 28 (sic) encontrou aí apenas dois prédios escolares, uma enorme confusão em matéria de regulamentação do ensino e a sistemática utilização do sistema de educação elementar como fonte de empregos e de negociações entre os políticos locais. A reforma de 28 (sic), na verdade, pretendia ser mais que a renovação do sistema da capital federal, pois seu promotor acreditava que ela poderia servir de modelo para reformulações estaduais (p. 105).

Após uma série de debates e a aprovação dessa reforma pelo conselho de educação da capital federal, Fernando de Azevedo passou a construir prédios escolares expandindo o aparelho público de ensino. Essa reforma marcou um capítulo importante das disputas em torno da educação popular. Ela ampliou os serviços e os campos de intervenção da escola pública na sociedade. Apesar de importantes, essas reformas pouco contribuíram para acabar com o alto índice de analfabetismo no Brasil.

Ao retomar o objeto dessa seção, observa-se que a Constituição Republicana de 1891 manteve a ação do ensino básico como ação descentralizada sob a responsabilidade dos estados e dos Municípios e, mais uma vez, a educação das elites foi garantida em prejuízo da educação para as camadas populares. Destaca-se também que a Constituição de 1891 proibiu o voto das pessoas analfabetas, ou seja, “[...] 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (HADDAD; PIERRO, 2007, p. 87). Apesar de a Constituição Federal de 1891 conter a defesa do liberalismo e a autonomia dos Estados, manteve a educação excludente e pouco democrática.

1.3. A educação na Constituição Federal de 1934

Com a expansão das cidades surgiram vários grupos sociais, relativamente cultos e politizados, como as classes operárias, o empresariado industrial e as classes médias urbanas (advogados, médicos, engenheiros, funcionários públicos, intelectuais, militares e pequenos comerciantes). No final da década de 1920, o Estado oligárquico entra em crise sob a pressão de vários grupos sociais urbanos. Diante dessa insatisfação popular, Getúlio Vargas (1882-1954), que havia perdido as eleições presidenciais para Júlio Prestes (1882-1946), assumiu no dia 03 de novembro de 1930 a presidência como chefe do Governo Provisório da Revolução, até então considerado “democrático” (CARONE, 1970).

O Governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1937) interviu em vários setores da vida do país, particularmente no que se refere à industrialização. No campo cultural houve também interferências do Governo Provisório. Nem o carnaval escapou. O Governo instituiu concursos para apontar as músicas do ano, criou bailes oficiais e tornou obrigatória, às escolas de samba, a apresentação de enredos com base na história do Brasil. Em 1934, quatro anos após a ascensão ao poder de Getúlio Vargas, é promulgada a quarta Constituição Federal considerada liberal e democrática (CARONE, 1985).

Embora tenha durado apenas três anos, a Constituição de 1934 trouxe um capítulo inteiro sobre a Educação e a Cultura, no qual pode-se observar certo empenho em prol de uma Educação diferente da que já existia, dedicando 10 artigos (cap. II, que trata da educação e da cultura, art. 148 a 158) exclusivamente ao direito de todos os cidadãos à educação. Na Constituição de 1934 não figura mais o termo instrução, mas, sim, educação e cultura. Os termos educação e cultura aparecem naquele período histórico porque defendia-se o conceito de que os cidadãos deveriam ser educados não somente para o trabalho, mas também para o exercício da cidadania.

A Constituição de 1934 foi criada nos anos em que Getúlio Vargas não governava como um ditador e o interesse à educação naquele momento da história era voltado, principalmente, para a formação de mão-de-obra já que os principais ideais de Vargas eram industrializar e modernizar o Brasil.

De uma forma geral, essa Constituição (1934) dedicou mais artigos em relação à Constituição anterior (1891) sobre o sistema educacional. Destaca-se, aqui, uma das principais mudanças em relação à Constituição de 1891 que atribui tarefas específicas à União: "traçar as diretrizes da educação nacional" (art. 5º, Inciso XIV). As diretrizes são leis que regem, organizam e disciplinam a educação escolar e se desenvolvem por meio do ensino em instituições próprias, sejam públicas ou particulares. Como não havia naquele período histórico nenhuma lei que organizasse a educação no país, incumbiu-se o Conselho Nacional de Educação (CNE) (criado junto com o Ministério da Educação e Saúde em 1930) de traçar tais diretrizes para organizar e definir o papel de todos os setores envolvidos, incluindo o Estado, a iniciativa privada e a família.

Foi a partir dessa Constituição (1934) que surgiu o termo "*direito*" situando a educação como um direito adquirido por todos os cidadãos (artigo 148). O termo direito, referente à educação na Constituição de 1934, surgiu devido ao contexto político da época. Era uma época de transição política entre uma forma de governo oligárquica sustentada pelo latifúndio agrário considerado ultrapassado para um novo modelo de governo que queria industrializar o país. Mesmo assim, essa Constituição ainda trouxe o termo "animar" a educação para todos os cidadãos brasileiros, ou seja, atribui a responsabilidade da educação apenas para com os cidadãos (BRASIL, 1934, p. 38).

Nos artigos 150 e 152, percebe-se a importância de se implantar o Plano Nacional de Educação¹². O Plano Nacional de Educação deveria "[...] determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior" (BRASIL, 1934, p. 39). Deveria organizar e manter a educação nos Territórios e no Distrito Federal, exercer o supletivo e liberdade de ensino para todos os graus. O Plano Nacional de Educação previsto na Constituição de 1934 deveria estabelecer algumas metas a serem cumpridas. Sobre essas metas, Vieira (2007) afirma o seguinte:

¹² O Plano Nacional de Educação é um conjunto de metas feitas pelo Governo e que devem ser alcançadas em determinado período. Geralmente a vigência de um Plano Nacional de Educação é de dez anos. Essas metas incluem várias medidas como acabar com analfabetismo, aumentar a oferta de vagas nas escolas, etc. (Nota do pesquisador).

[...] as normas do Plano Nacional de Educação, prevendo liberdade de ensino em todos os graus e ramos observadas as prescrições da legislação federal e da estadual e reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegura a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna [...] a oferta do ensino em língua pátria [...] a proibição do voto aos analfabetos [...] a isenção de impostos para a profissão de professor [...] exigência de concurso público como forma de ingresso ao magistério oficial (p. 297).

O artigo 150 também garante a gratuidade do ensino e enfoca o “ensino primário integral gratuito e de frequência extensiva aos adultos” (BRASIL, 1934, p. 39). Mas, apesar de a Constituição Federal de 1934 apresentar garantias de educação gratuita aos adultos, foi somente durante a década seguinte que de fato se iniciou um trabalho voltado para esse público. Haddad; Pierro (2207) afirmam que “[...] somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional” (p. 89). Naquele momento, a educação dos adultos era tratada juntamente nos mesmos moldes do ensino elementar.

Há uma contradição entre os artigos 148 e 150. O artigo 148 apresenta a educação como um direito de todos, já o artigo 150 estende esse direito aos adultos. A extensão rompe com a ideia do direito, pois, o que é extensivo pressupõe-se que está fora de ser atendido. Nesse caso os adultos não estariam sendo atendidos pelo sistema de ensino.

Dentre as várias reformas realizadas em caráter nacional, destaca-se a Reforma Francisco Campos de 1931. Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde, divide o ensino secundário, por meio do Decreto 19.890, de 18 de abril, em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, este último visando à preparação para o curso superior (ROMANELLI, 2002).

Na Constituição de 1934, no seu artigo 151, a União passa a responsabilidade para os estados e municípios “*organizar e manter*” os sistemas de educação em seus territórios, desde que respeitando as suas diretrizes, ou seja, por um lado, a União transfere a sua responsabilidade, por outro, ela mantém o controle.

Outra novidade trazida pela Constituição de 1934 foi a obrigação de os Estados e o Distrito Federal aplicarem vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos e a União e os Municípios dez por cento de suas receitas, inclusive na realização do ensino no meio rural, devendo ser reservada ainda parte do patrimônio de ambos para a formação de fundos para a educação (artigo 156 e 157).

Percebe-se nas entrelinhas da Constituição de 1934 que o direito à educação não foi pleno. Isso fica claro quando o Estado retira a sua obrigatoriedade de oferecer a educação pública passando essa responsabilidade para a família e à iniciativa privada.

1.4. A educação na Constituição Federal de 1937

Nos anos 30 do século XX, a Europa vivia em um momento de efervescência e consternação política devido à ascensão ao poder de líderes fascistas, como Mussolini na Itália, e nazistas, como Hitler na Alemanha (HOBSBAWM, 1995). Seguindo a onda de autoritarismo desses líderes, Vargas aproveitou a ocasião e deu um golpe de Estado, em 1937, criando o chamado “Estado Novo”. Ao assumir o poder Vargas coloca interventores, principalmente militares, no controle dos Estados com a intenção de anular a força política dos coronéis, criou-se no país um clima de tensão inclusive levando à Revolução Constitucionalista de 1932 ocorrida em São Paulo. O Brasil vivia, também, um momento de tensão ocasionada pelos partidos políticos de esquerda, contrários ao Governo Vargas, como o Partido Comunista Brasileiro liderado por Luís Carlos Prestes (1898-1990) que lutava para implantar o comunismo no Brasil (CARONE, 1977; 1982).

Aproveitando da tensão política instalada nesse período no Brasil, Vargas deu um Golpe de Estado instituindo, assim, o chamado Estado Novo. O primeiro ato político de Getúlio Vargas como um ditador foi o fechar o Congresso Nacional e abolir a Constituição de 1934. A partir de então, o ditador Getúlio Vargas passa a concentrar todos os poderes em suas mãos, inclusive colocando-se acima do Congresso Nacional quando este estava aberto. Proibiu greves, apesar de manter a legislação trabalhista, e aboliu a liberdade de imprensa, submetendo-a à censura prévia. Criou o Departamento de Imprensa e Propaganda - DIP que fazia censura aos meios de comunicação como rádio, jornais, revistas e cinema e, além disso, coordenava a propaganda oficial. Um dos objetivos do DIP era criar na população um verdadeiro culto à personalidade do presidente Vargas. Nas peças de propaganda e na literatura oficial, Getúlio era apresentado como um governante paternal, bondoso, alegre e cordial, mas também severo e exigente. Com a intenção de manter-se no poder, Vargas promulgou, após o golpe de estado, uma nova Constituição. A Constituição Federal de 1937 não lembra em nada a sua antecessora. Essa Constituição foi feita pelo jurista Francisco Campos o qual se inspirou na Constituição fascista da Polônia.

O capítulo da Constituição de 1937 destinado à Educação e Cultura foi modificado completamente. Se na Constituição anterior percebia-se um governo mais liberal, pode-se perceber, agora, um regime totalitarista e o efeito disso também se refletiu na educação.

Nessa nova Constituição não constava mais que a educação era um direito de todos. O estado ditatorial de Getúlio Vargas praticamente acabou com os debates educacionais iniciados outrora, dando-lhes uma nova orientação, ou seja, retirando o papel da sociedade civil e passando-o para o controle do Estado. Essa situação apareceu claramente nos artigos da Constituição de 1937, imposta aos cidadãos brasileiros por Vargas. A partir da implantação do chamado Estado Novo, a educação passa a ser centralizada, isto é, controlada pela União retirando a pouca autonomia conquistada pelos Estados e Municípios na Constituição de 1934. Era por meio da educação centralizada que Getúlio Vargas pretendia formar uma nova mentalidade no país, que exaltasse a ordem, o patriotismo e a obediência ao regime. Para isso, o governo criou uma grande rede pública de ensino e obrigou as escolas particulares a difundirem a ideologia do Estado Novo se contrapondo à organização da sociedade civil.

A Carta Magna de 1937 aumenta a competência da União para "[...] fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude" (BRASIL, 1937, p. 3). Vargas buscou uniformizar e delimitar parâmetros e diretrizes educacionais. O objetivo era “nacionalizar” as iniciativas públicas voltadas à instrução, ou seja, padronizar o ensino público em seus diferentes níveis, em todo o território nacional, no que se referia às grades curriculares e aos conteúdos das matérias lecionadas.

Entende-se que a inclusão da educação física veio para reforçar o espírito de disciplina e hierarquia entre os jovens e o respeito à figura de Vargas. Como o mundo vivia o temor de uma nova guerra mundial, havia dentro do contexto histórico da época e na visão varguista, a necessidade de se preparar as crianças e os jovens fisicamente dentro das escolas, para, no caso de agressão ao país, aqueles jovens já estarem preparados para a guerra. Para isso, instituiu-se atividades físicas e cívicas nas escolas com a intenção de preparar uma massa de sujeitos fortes, inteligentes e acima de tudo obedientes ao Governo do Estado Novo.

Na verdade, os pressupostos defendidos nessa Constituição exigiam um maior número de brasileiros com capacidade de expressão e de raciocínio integrados no meio físico e social, sendo que essa capacidade deveria ser trabalhada o mais rápido possível com a intenção de manter o controle sobre a população.

A livre iniciativa da docência, isto é, a liberdade de ensino fez parte do primeiro artigo dedicado à educação e à cultura inscrita no documento de 1937, que determinava o

seguinte: "[...] a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares" (BRASIL, 1937, p. 23). Há nesse artigo uma clara desobrigação do Estado e da iniciativa privada em relação à educação, pois, empurrava para o povo¹³ a responsabilidade do acesso ao ensino. Essa iniciativa privada da livre docência levaria a educação a ser oferecida pelas associações e as aulas ministradas por voluntários, consequentemente, deixando de ser oferecida somente pelo Estado.

Ao analisar o artigo 129, percebe-se que a educação é colocada em segundo plano pelo Estado Novo, passando parte dessa responsabilidade para a iniciativa privada que, na falta de vagas na rede pública de ensino, seriam destinados recursos como compensação. Assim, determinava o artigo no caso de oferta escolar destinada à “[...] infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares” para as pessoas que não podiam arcar com as despesas das instituições particulares (BRASIL, 1937, p. 24).

Esse artigo acrescenta ainda que o "ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas" é compreendido como "o primeiro dever do Estado" em matéria de educação (BRASIL, 1937, p. 24). Isso reforça a tese de que a intenção do Governo Getulista era qualificar e preparar o povo brasileiro para trabalharem nas indústrias e siderúrgicas nacionais, visto que o país tinha acabado de sair da República Velha (1891-1930) que era oligárquica e rural. A forma de Governo (ditatorial) implantado no Estado Novo por Getúlio Vargas mudou muito o interesse pela educação em relação ao período anterior, pois, a partir daquele momento, o interesse do Estado era qualificar e controlar a mão-de-obra e não educar o povo.

Nessa Constituição, é evidente a compreensão da educação pública como aquela destinada aos que não poderiam arcar com os custos do ensino privado, ficando clara a perda do sentido público como um bem comum. Nesse caso, há um viés privatista e preconceituoso em que a coisa pública passa a ser coisa de pobre. Nessa Constituição ficam claras ainda as intenções do Governo em passar sua responsabilidade para com a educação aos indivíduos, às associações e à iniciativa privada. O ensino público na modalidade formal de ensino é praticamente deixado de lado e passou inteiramente a ser orientado para o ensino profissional. Ao dar prioridade ao ensino vocacional e profissional, fica evidente a omissão do Estado com

¹³ Bobbio (2004) pontua que o termo “povo” “[...] é um conceito ambíguo, do qual se serviram também todas as ditaduras modernas. É uma abstração por vezes enganosa: não fica claro que parcela de indivíduos que vivem num território é compreendida pelo termo “povo”. As decisões coletivas não são tomadas pelo povo, mas pelos indivíduos, muitos ou poucos, que o compõem. Numa democracia, quem toma as decisões coletivas, direta ou indiretamente, são sempre e apenas indivíduos singulares, no momento em que depositam seu voto a urna” (p. 95).

relação às demais modalidades de ensino. A responsabilidade do governo para com a educação é claramente atenuada. Vieira (2007) afirma que

[...] o dever do Estado para com a educação é colocado em segundo plano, sendo-lhe atribuída uma função compensatória na oferta escolar destinada à ‘infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares [...] ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas’ é compreendido como ‘o primeiro dever do Estado’ em matéria de educação [...] o ensino vocacional e profissional a prioridade, é flagrante a omissão com relação às demais modalidades de ensino. A concepção da política educacional no Estado Novo estará inteiramente orientada para o ensino profissional (VIEIRA, 2007, p. 298).

Percebe-se que a Constituição Federal de 1937, devido ter sido escrita para consolidar uma ditadura, foi bastante áspera em vários artigos. A educação é tratada de forma restrita, pois é destinado aos “menos favorecidos” um ensino que preparava o povo para o trabalho deixando claro um obstáculo à ascensão social de sujeitos provenientes das camadas populares, oferecendo para eles apenas o ensino profissionalizante.

Nesse período, a educação de adultos continuou sem muitos incentivos, uma vez que pouca coisa foi feita. Mas percebe-se, de fato, que a educação de adultos no Brasil ganhou maior destaque após 1940. Foi durante essa época da história brasileira que a educação de adultos tomou a forma de campanha nacional de massa. Essas campanhas em prol da educação tinham o propósito de alfabetizar e qualificar trabalhadores provenientes, principalmente, do meio rural para indústria brasileira que, após a Revolução de 1930, tentou diminuir o poder das oligarquias rurais que dominavam e ainda dominam o setor econômico e político. Como já citou-se, anteriormente, foi somente a partir da década de 1930 que foram criados diversos órgãos e leis educacionais em prol da educação de adultos. Segundo Haddad; Pierro (2007):

[...] em 1938 foi criado o INEP (Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos) que através de seus estudos e pesquisas, em 1942 instituiu o FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário) e através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos (HADDAD; PIERRO, 2007, p. 90).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a derrocada dos regimes fascistas europeus, o apoio político que mantinha Getúlio Vargas no poder diminuiu obrigando-o a deixá-lo.

1.5. A educação na Constituição Federal de 1946 e os movimentos de educação popular

Após a queda de Vargas, em outubro de 1945, foram realizadas eleições para presidência iniciando-se a chamada Quarta República (CARRONE, 1980). O vencedor foi o general Eurico Gaspar Dutra, o qual foi eleito com o apoio de Vargas. O novo Governo presidido pelo General Eurico Gaspar Dutra (1883-1974) necessitava apagar os vestígios deixados pela ditadura do Estado Novo. Para isso, foi criada uma nova Constituição Federal em 1946. Essa nova Constituição tinha o papel de restabelecer a democracia e os direitos conquistados em 1934 e retirados em 1937. Essa nova Constituição retomava os princípios liberais e democráticos, restabelecendo o estado de direito e a autonomia política dos Estados que durante o Estado Novo eram administrados por interventores nomeados diretamente por Vargas.

No plano econômico Dutra adotou inicialmente a livre exportação de produtos industrializados, eliminando as taxas alfandegárias, criadas por Vargas, sobre tais produtos. Com essa medida houve uma desvalorização da moeda brasileira, em relação ao dólar, aumentando a inflação e o custo de vida. Diante dos problemas financeiros em meados de 1947 o governo passou a intervir na economia dificultando as importações. Em outubro de 1947 o Governo brasileiro rompeu suas relações com a Rússia, caçou o registro do Partido Comunista Brasileiro-PCB e o mandato dos seus deputados, congelou os salários e decretou intervenção nos sindicatos trabalhistas. Nesse sentido, o Governo Dutra, que foi eleito democraticamente, passou a ter caráter ditatorial perseguindo os movimentos sociais e os partidos políticos de esquerda.

No plano educacional, a Constituição de 1946 apresentou nove artigos dedicados à educação que procuraram restabelecer as conquistas da Constituição de 1934 e perdidas na de 1937. Nela retomou-se o princípio de que a educação é um direito público garantido a todos os cidadãos e seria dada no lar e na escola, inspirando-se nos princípios de liberdade e no ideal de solidariedade humana (BRASIL, 1937, p. 34). Se a educação é um direito público subjetivo, como esta seria dada no lar? Acredita-se que, após passar a responsabilidade da educação para as associações e para a iniciativa privada, transfere-se para os próprios cidadãos a incumbência de se educarem no seio do seu lar. Se os pobres não têm acesso à educação, como esses sujeitos ensinariam seus filhos?

O ensino dos diferentes segmentos passaria a ser ministrado pelos poderes públicos sendo livre à iniciativa privada reforçando-se, assim, o sentido privado, abrindo-lhes mais espaços, desde que estes respeitassem as leis (BRASIL, 1937, p. 34).

Como já estava proposto na Constituição de 1934, repetiu-se na de 1946 que a União “[...] deveria aplicar dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento da educação” (Artigo 169). A União teria a responsabilidade de organizar “o sistema federal¹⁴ de ensino e dos territórios”, e, ainda o sistema federal de ensino teria caráter supletivo, “[...] estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais” (artigo 170). Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal teriam “[...] obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (artigo 172).

Após uma série de disputas internas e pressionado pela UNESCO, o Governo brasileiro implantou uma série de Campanhas e Programas de Educação de Adultos que acabaram por fracassar. Até então a educação de adultos não era modulada e se sustentava nessas Campanhas e Programas. De acordo com Haddad; Pierro (2005, p. 90):

[...] em 1947 foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do DNE (Departamento Nacional de Educação) do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

Neste sentido, em 1947 foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA. Paiva (1987) afirma que um dos lemas dessa Campanha era o seguinte: “[...] é ainda por amor à criança que devemos educar adolescentes e adultos” (PAIVA, 1987, p. 181). Segundo a autora, ao alfabetizar os adultos, automaticamente esses despertariam o interesse em manter seus filhos na escola.

A CEAA foi o primeiro grande movimento oficial de alfabetização de massa no Brasil, mas sua ação “extensiva” tornou-a bastante vulnerável, chegando mesmo a ser acusada de “fábrica de eleitores”, pois naquele momento da história brasileira só tinha o direito de votar as pessoas alfabetizadas. Impossibilitada de passar à ação intensiva e de profundidade, que requeria vultosos recursos, a CEAA entrou em declínio a partir de 1954 sendo posteriormente extinta.

Sobre o insucesso da CEAA, Paiva (1987, p.191-192) expõe que

¹⁴ Segundo Saviani (1999), o sistema federal de ensino trata da organização da educação e sua abrangência. Segundo o autor o sistema educacional pode ser classificado como federal, estadual, municipal e particular; oficial, oficializado ou livre; ensino o primário, médio e o superior; comum ou especial; geral, semi especializado ou especializado; comercial, industrial ou agrícola.

[...] os recursos da Campanha, entretanto, se fizeram cada vez mais escassos em face dos precários resultados de sua principal atividade: a alfabetização dos grandes contingentes educacionais. O voluntariado praticamente deixara de existir. [...] as irrisórias vantagens oferecidas aos professores, causando falta de entusiasmo e mesmo abandono do trabalho, havendo lugares onde nem mesmo os leigos aceitavam as tarefas da Campanha; [...] dificuldades encontradas no recrutamento dos analfabetos que relutavam em inscrever-se ou que facilmente evadiam-se, o atraso no pagamento dos professores.

O reconhecimento público da falência da CEAA aconteceu durante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido no Rio de Janeiro entre 09 e 16 de julho de 1958. Sobre esse Congresso Paiva (1987, p. 215) afirma o seguinte:

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação.

No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, a educação de jovens e adultos se insere no quadro dos debates político-ideológicos da época. Nesse período, realizaram-se importantes congressos nacionais de educação de adultos, além de seminários e debates. Era a época do governo de Juscelino Kubitschek (1902-1976) e o país vivia certa euforia política, ocasionada em grande parte pelo nacionalismo desenvolvimentista. Foi um período de relativa liberdade de ideias. O presidente JK em suas famosas metas de governo referiu-se à educação apenas na trigésima meta. A “salvação” do país estava creditada à economia, uma vez que a marca do discurso desenvolvimentista era o economicismo. Sobre o governo JK, Haddad; Pierro (2007) apresentam a argumentação abaixo:

[...] a economia brasileira crescia, internacionalizando-se. O processo de substituições das importações realizado no período de Getúlio manteve um fluxo de capitais internacionais concentrado no fortalecimento da indústria de base. Agora, o modelo desenvolvimentista do governo Kubitschek abriu o mercado nacional para produtos duráveis das empresas transnacionais. A proposta desse governo de um desenvolvimento acelerado – *‘cinquenta anos em cinco’* – acabou ocorrendo paralela à crescente perda do controle da economia pela burguesia nacional (p. 93).

Naquele período houve uma série de iniciativas governamentais e dos movimentos sociais que tiveram como objeto de discussão e ação a questão da educação de adultos: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA (1957); os Centros Popular de Cultura (CPC) surgidos entre 1959 e 1964; o Movimento de Cultura Popular (MCP) surgido em Recife/PE; a campanha “De Pé no Chão Também se aprende a Ler” criada em Natal/ RN,

em 1961; o Movimento de Educação de Base (MEB) criado por meio de uma parceria entre o Governo Federal e a Igreja Católica em 1961 (PAIVA, 1987)¹⁵.

Atendendo as disposições da Lei nº 3.327- A, de 03 de dezembro de 1957, o MEC, por meio da Portaria nº 5-A, de 09 de janeiro de 1958, instituiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA, que deveria ser um programa experimental destinado à educação popular em geral, a realizar-se mediante o desenvolvimento de um plano-piloto em um município de cada uma das regiões geográficas do país. Esse plano-piloto que seria implantado em um município de cada região do país se justificava devido à falta de recursos do MEC para realizar uma campanha em nível nacional sem incorrer novamente em outro fracasso, como havia acontecido com a CEEA (PAIVA, 1987).

A CNEA teria uma função “inovadora”: ensinaria métodos e processos que elevassem o nível cultural da população e, conseqüentemente, erradicaria o analfabetismo. Essa campanha destinava-se a diversas faixas etárias e visava combater o analfabetismo a qualquer custo. Para o início da CNEA foi escolhido o município mineiro de Leopoldina, por sugestão do então ministro da educação Clóvis Salgado, que nascera naquele município.

Devido às dificuldades financeiras enfrentadas, a CNEA foi extinta em 1963, mas a experiência do projeto-piloto em Leopoldina foi extremamente significativa: preocupou-se com estudos e levantamentos das condições socioeconômicas e culturais do lugar, com a formação de professoras e a reorganização do currículo. Outro mérito da CNEA foi a preocupação com a ampliação e a transformação das escolas, de modo que as escolas rurais se transformassem em pequenos centros que servissem para a população local realizar atividades recreativas e reuniões (PAIVA, 1987).

Apesar dos propósitos da CNEA não se efetivarem na prática, ela marca uma nova fase na história educativa do país e conseqüentemente aumenta a preocupação com os métodos empregados na educação da população analfabeta, o estudo dos problemas educativos e sua ligação com a sociedade. O levantamento das condições socioeconômicas da população atendida evidencia o surgimento de outra mentalidade educacional no que tange à educação de adultos.

Outro destaque importante naquele período refere-se ao Centro de Popular de Cultura - CPC que foi criado em 1961 por um grupo de intelectuais ligado à UNE (União Nacional de Estudantes). O CPC tinha como propósito a “arte revolucionária” que destacava o problema

¹⁵ A despeito de essa pesquisa apresentar a temática sobre essas campanhas e movimentos, há que se ressaltar que este assunto não é objeto de estudo deste trabalho. Por isso não será aprofundada a discussão (Nota do pesquisador).

da marginalização social, denunciava a condição sócio-política do país, bem como focava principalmente o trabalho nas camadas populares. Todos os CPCs eram autônomos em seu funcionamento e forma de organização. As atividades do CPC não ficaram restritas ao teatro. Foram promovidos cursos variados: de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia, assim, foi realizado o filme “Cinco vezes Favela” (1962), promovidas exposições fotográficas, realizado o I Festival de Cultura Popular e promovido cursos de alfabetização de adultos em várias localidades brasileiras.

Outro importante movimento surgido no início da década de 1960 foi o Movimento de Cultura Popular – MCP, nascido na cidade do Recife em 1961, sendo idealizado pelo prefeito daquela cidade, Miguel Arraes. O MCP contou com a ajuda de intelectuais, artistas pernambucanos, que se aliaram à prefeitura do Recife para combater o analfabetismo e elevar o nível cultural do povo brasileiro. Paiva (1987, p. 236) expõe que

[...] o movimento pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base.

As atividades do MCP eram voltadas para a conscientização das massas por meio da alfabetização e da educação de base atingindo principalmente a população pobre, mediante escolas para crianças, alfabetização de adultos, praças e núcleos de cultura. Suas atividades eram divulgadas por meio do movimento que passou a atuar também por intermédio do teatro, da organização de núcleos de cultura popular, do incentivo e divulgação das artes plásticas e artesanato, do canto, da dança e da música popular, da construção de praças, centros e parques de cultura, da organização de cines e teleclubes e de galerias de arte popular, além das atividades educativas sistemáticas, destinadas à alfabetização e educação de base, com as quais se combinavam (PAIVA, 1987).

Outra campanha criada no início da década de 1960 foi a “De Pé no Chão Também se Aprende Ler”, desenvolvida em 1961 pela Prefeitura de Natal – RN. Buscava atender ao imenso vazio de oportunidades de educação para as populações mais pobres da cidade. Desde o seu início, a campanha contou com o apoio de intelectuais e com acesso a determinados meios de comunicação, o que possibilitou a divulgação das suas intenções imediatas, quais sejam, a de erradicar o analfabetismo da cidade de Natal.

Visando atender as reivindicações da população, foram criadas escolas com o aproveitamento de terrenos baldios onde foram construídos galpões que seriam utilizados

como salas de aula. Essas salas de aula eram cobertas de palha de coqueiro sobre o chão batido, pois a prefeitura não dispunha de recursos financeiros suficientes. Além dos galpões, foram instaladas salas em sindicatos, sedes de clubes de futebol, igrejas de todos os credos e residências particulares. Como não haviam espaços públicos adequados para abrigar uma escola confortavelmente, qualquer lugar que tivesse um teto serviam para abrigar os alunos da Campanha (PAIVA, 1987).

Já o Movimento de Educação de Base – MEB foi oficializado pelo Decreto nº 50.370, de março de 1961, que estabelecia em suas linhas gerais, um convênio entre a União e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, cuja meta era implantar escolas radiofônicas para alfabetização. Apesar de ser oficializado por meio de um decreto em 1961, o MEB já existia antes dessa oficialização. Sobre as origens do MEB, Fávero (2004) expõe o seguinte:

[...] as origens do MEB têm sido localizadas nas experiências de educação pelo rádio realizadas pelos bispos brasileiros na Região Nordeste, principalmente no Rio Grande do Norte e em Sergipe, nos anos de 1950. Efetivamente, foi D. José Vicente Távora, arcebispo de Aracaju, que, a partir da experiência realizada por D. Eugênio Sales na Diocese de Natal e de sua própria iniciativa em Sergipe, formalizou à Presidência da República, em nome da CNBB, proposta de criação de amplo programa de alfabetização e educação de base, através de escolas radiofônicas (p. 1).

O convênio tinha como base as experiências já demonstradas pela Igreja Católica em seus sistemas de educação pelo rádio, nas arquidioceses de Natal e Aracaju. O Decreto estabelecia que a atuação da CNBB limitava-se às regiões subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do Brasil, levando educação às populações rurais, como expõe o seu primeiro artigo:

Art. 1º O Governo (sic) Federal prestigiará o Movimento de Educação de Base (MEB) através de Escolas Radiofônicas a ser empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País (BRASIL, 1961, p. 1).

Pelo convênio,

Art. 2º O MEB executará um plano quinquenal (sic) 1961-1965 durante o qual instalará 15.000 (quinze mil) Escolas Radiofônicas em 1961 e, nos anos subsequentes (sic), tomará providências necessárias para que a expansão da rede (sic) escolar radiofônica seja sempre maior do que a do ano anterior (BRASIL, 1961, p. 1).

Na década de 1960, um dos propósitos da educação de adultos era o de oferecer à população rural oportunidade de alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando contribuir para a promoção do homem rural e para a preparação de reformas básicas como a reforma agrária.

O MEB foi conduzido por voluntários leigos, ou seja, pessoas escolhidas na própria comunidade sendo muitos destas ligadas à própria igreja e treinadas pelo próprio MEB, tendo esses monitores a função de provocar discussões sobre o assunto da aula transmitida pelo rádio, corrigir os exercícios e incentivar os alunos para o estudo. O MEB funcionava da seguinte forma: sua unidade era o “sistema” composto de professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio, que tinham como tarefa a preparação dos programas de sua execução por meio da emissora da diocese local e do contato das classes de aula. Dessa forma,

[...] no funcionamento das escolas radiofônicas estavam presentes os monitores – escolhidos na própria comunidade, treinados pelo MEB e encarregados de provocar discussões sobre o assunto da aula transmitida pelo rádio, de verificar os exercícios e estimular os alunos para o estudo -, colaboradores voluntários do movimento (PAIVA, 1987, p. 223).

Paiva (1987) afirma que o MEB era

[...] caracteristicamente um movimento de inspiração cristã, mas os objetivos catequéticos foram deixados de lado; pretendiam os leigos que assumiram a responsabilidade reflexão, planejamento e execução do MEB, realizar um trabalho de promoção humana através da educação do povo, sem propósitos evangelizadores (p. 223).

Devido à sua atuação, o MEB, por meio do Decreto 52.267 de 1963, ampliou seu espaço de atuação e criou novas escolas e “sistemas”, visando atender todas as áreas subdesenvolvidas do país. Esse foi o ano de maior amplitude do movimento. Com o golpe militar de 1964, o MEB foi o único movimento que sobreviveu. Em relação às campanhas, elas foram encerradas em 1963 com a criação do Plano Nacional de Alfabetização - PNA e os movimentos, eles ou fracassaram ou foram fechados pela ditadura militar de 1964.

Retornando o objeto dessa seção, outro aspecto importante na Constituição de 1946 foi a criação das diretrizes da educação. Apesar de constar mais uma vez na Carta Magna de 1946, apenas iniciou-se o processo de discussão das diretrizes e bases da educação, que se prolongou por mais de treze anos e cujas diretrizes só foram criadas em 1961. Os debates sobre as diretrizes educacionais apareceram pela primeira vez na Constituição Federal de 1934. O artigo 152 daquela Constituição previa que o Conselho Nacional de Educação

deveria elaborar o Plano Nacional de Educação para ser encaminhado e aprovado pelo Poder Legislativo. Esse Plano Nacional de Educação seria a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Saviani (2000, p. 11) afirma “[...] que o projeto de criação da primeira Lei das Diretrizes e Bases da educação foi encaminhado à Câmara Federal em 1948 e permaneceu engavetado até 1957, quando começou sua discussão naquela casa de leis”.

Essa primeira LDB foi promulgada pelo então presidente João Goulart (1919-1976), e demorou catoze anos para chegar ao Congresso Nacional e mais treze anos de debates, ou seja, foram quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934 para ser aprovada. Ainda assim, a educação de adultos sequer foi citada nessa LDB. Com o golpe militar de 1964, o novo modelo de governo fez adequações na LDB 4.024/61 com o intuito de reajustar a educação aos interesses dos novos governantes.

1.6. A educação na Constituição Federal de 1967

Com a deposição do presidente da República João Goulart, em 1964, o poder passou para as mãos de uma junta militar formada por três altos comandantes das forças armadas. Essa junta militar decretou o Ato Institucional número 1 (AI-1), que suprimiu os direitos políticos de centenas de pessoas e o mandato de dezenas de parlamentares. Esse golpe foi o mais violento já sofrido pelo povo brasileiro. Começava ali a ditadura militar¹⁶ que perduraria até 1985 sucedendo-se na presidência do Brasil os generais Humberto de Alencar Castelo Branco (1897-1967), Artur da Costa e Silva (1899-1969), Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), Ernesto Beckmann Geisel (1907-1996) e João Baptista Figueiredo (1918-1999) (REZENDE, 2001).

Utilizando-se do autoritarismo, os membros do Governo não se mostravam dispostos a dialogar com os diversos setores da sociedade e, por meio de Atos Institucionais, foram restringindo as instituições democráticas e impondo a censura aos meios de comunicação. Muitos brasileiros foram perseguidos, exilados, torturados ou mortos pelos órgãos de repressão política. Diversos sindicatos foram fechados e seus líderes foram presos.

No campo econômico, o Governo militar foi marcado por um período de crescimento que a propaganda oficial denominou de “milagre econômico” (SINGER, 1976). Naquele período, a economia cresceu tendo como base o aumento da produção industrial, o crescimento das exportações e a aquisição de empréstimos do exterior. Entretanto o “milagre

¹⁶ Veja-se Napolitano (1998).

brasileiro” durou pouco, pois não se baseava na força econômica do Brasil e sim numa situação externa favorável e na retirada de empréstimos internacionais.

Por um lado, houve muita euforia com a vitória da seleção brasileira de futebol na copa do mundo de 1970, no México. Por outro, muitos artistas, compositores e intelectuais foram perseguidos, presos, torturados ou exilados. Durante os seus anos de permanência, o regime militar oprimiu e sufocou o setor artístico e cultural. Proibiu peças de teatro, vetou músicas, censurou filmes, prendeu artistas, escritores, jornalistas e compositores.

E para sustentar a ditadura militar, mais uma vez criou-se uma nova Constituição carregada de pretensões tais como calar a voz de milhões de pessoas e garantir no poder os ditadores militares. A Constituição de 1967 continuou adotando o federalismo. No entanto, os poderes da União eram tantos que os Estados ficaram praticamente sem expressão e não tiveram quase nenhuma autonomia. Isso só confirmava mais uma vez que o golpe de Estado centralizou a política em torno da União.

Apesar de se manter como um direito, a educação aparece na Constituição Federal de 1967, implantada durante o regime militar, repleta de restrições. Todos os programas e campanhas educacionais criados na década anterior foram suprimidos pela ditadura que criou os seus próprios programas adequados ao regime militar. Naquele momento a educação passou a ser de competência exclusiva da União nos seguintes termos: “Compete à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e normas gerais sobre desportos” (BRASIL, 1967, p. 3). Restringiu-se à União o poder de legislar sobre a educação, a Constituição de 1967 determinou no seu artigo 8º, parágrafo 2º, que “a competência da União não exclui a dos Estados para legislar supletivamente sobre as matérias das letras c, d, e, n, q e v do item XVII¹⁷, respeitada a lei federal” (BRASIL, 1967, p. 3).

A Constituição de 1967 garantiu o seguinte: os “[...] Estados se organizam e se regem pelas Constituições e pelas leis que adotarem, respeitados, dentre outros princípios estabelecidos na Constituição” (BRASIL, 1967, p. 5). Mas adverte que

[...] não será concedido, pela União, auxílio a Estado ou Município, sem a prévia entrega, ao órgão federal competente, do plano de aplicação dos respectivos créditos. A prestação de contas, pelo Governador ou Prefeito, será feita nos prazos e na forma da lei precedida de publicação no jornal oficial do Estado (BRASIL, 1967, p. 5).

¹⁷ c) Normas gerais de direito financeiro; de seguro e previdência social; de defesa e proteção da saúde; de regime penitenciário; d) Produção e consumo; e) registros públicos e juntas comerciais; q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos; v) organização, efetivos, instrução, justiça e garantias das policias militares e condições gerais de sua convocação, inclusive mobilização (BRASIL, 1967, p. 2).

A imposição do Governo Federal em liberar recursos para os Estados e Municípios somente após a entrega de um plano especificando onde seria aplicado o dinheiro da União era uma forma de controlar as ações dos governos locais em época de ditadura.

No artigo 169, a União reforçou a ideia de que os Estados organizassem os seus sistemas de ensino, garantida a sua assistência técnica e financeira, mas do seguinte modo “[...] os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais”, ou seja, “autoriza” os Estados a fazer leis próprias sobre a educação (BRASIL, 1967, p. 54).

Na prática isso não aconteceu, fato que se agravou quando a educação passou a nivelar-se com os desportos. A nivelção dos desportos com a educação tinha a finalidade de controlar o corpo e a mente dos sujeitos. Era a chamada política do pão e circo¹⁸. Corpo controlado mente controlada. Esse era o propósito da nivelção da educação com os desportos.

Em se tratando de direitos, essa Constituição não acrescentou muita coisa na área educacional. Mas em 1971, o Governo Militar impôs a Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação para o ensino de 1º e 2º graus¹⁹ (BRASIL, 1967).

Essa Lei foi promulgada em pleno regime militar, um período “sombrio” da história do Brasil, momento esse caracterizado pelo fechamento de instituições ditas ‘inovadoras’ que atuaram na década de 1950. Dentre as principais instituições fechadas pela Ditadura Militar, estava a União Nacional dos Estudantes – UNE. Segundo Abreu (2005):

[...] o golpe militar de 1964 pôs fim a esses programas, diante do ‘perigo’ que eles representavam, pois formavam seres pensantes, o que, naquele momento, não interessava aos governantes. Os programas de alfabetização e educação popular foram vistos como uma grave ameaça à ordem e seus promotores duramente reprimidos (p. 18).

Todos os programas voltados para a educação, que antes do golpe eram criados e mantidos por entidades particulares como a UNE, foram fechados. A partir daquele momento histórico os programas educacionais passaram a ser criados e monitorados pelo governo e tinham como propósito ser apenas assistencialista.

¹⁸ No império Romano, os imperadores promoviam a distribuição gratuita de pão em grandes espetáculos públicos, principalmente esportivos, com o intuito de entreter a população e essa não se envolver nas questões do Estado (Nota do Pesquisador).

¹⁹ Lei que institui obrigatoriamente a organização do ensino médio profissionalizante (Nota do Pesquisador).

A LDB nº 5.692/71, que dispunha sobre o Ensino Profissionalizante e Supletivo²⁰, continha em seus artigos metas para suprir a escolarização regular para os adolescentes e os adultos que não tinham concluído seus estudos na idade própria e proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tinham concluído o ensino regular no todo ou em parte. Neste sentido, “[...] o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; PIERRO, 2007, p. 101).

Essa nova LDB garantiu à EDA (Educação de Adultos), até então chamada de Ensino Supletivo, um capítulo em sua redação, regulamentando as especificidades dessa modalidade de ensino, não presentes no documento legal anterior (HADDAD; PIERRO, 2007, p. 96). Sobre o Ensino Supletivo transcrevemos a seguir os artigos 24 e 25 da Lei 5.692/71, que diz o seguinte:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (BRASIL, 1971, p. 6).

É somente na LDB 5.692/71 que pela primeira vez o governo assume a educação de adultos como uma tarefa contínua do sistema de ensino. Os jovens são contemplados nos exames e cursos oferecidos pelos centros de ensino supletivo. Apesar disso, nessa Lei não se encontra referência que se permita falar em educação de jovens e adultos, todas elas ainda dizem respeito tão somente à educação de adultos. O ensino supletivo fora organizado nessa Lei por meio de quatro funções básicas: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação, sendo que as três primeiras apresentavam-se nas modalidades cursos e exames, e a quarta só na modalidade curso.

Duas modalidades auxiliaram o ensino supletivo: os cursos e os exames. Os primeiros, com avaliação do processo, de frequência obrigatória, e os segundos, organizados por meio dos exames de Estado, sem obrigatoriedade de frequência e seriação. Segundo

²⁰ A despeito de desta pesquisa apresentar a temática sobre o Ensino Supletivo, há que se ressaltar que este assunto não é objeto de estudo deste trabalho. Por isso não será aprofundada a discussão (Nota do pesquisador).

Haddad; Pierro (2007), o Ensino Supletivo tinha três princípios ou “ideias-força” estabelecidos por esses documentos que formam as suas características:

O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja ‘integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada’, seja formando a força de trabalho. A terceira “idéia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos ‘grandes números característicos desta linha de escolarização’. Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe (p. 117).

Conforme Haddad; Pierro (2007), com a LDB 5.692/71, os exames de madureza passaram a se chamar exames supletivos, ganharam novas características e integraram-se dentro das intenções político-educacionais da educação de jovens e adultos. O exame de Madureza foi instituído em 1890, durante a reforma Benjamim Constant (1833-1891), sendo realizado pela primeira vez em 1898. O artigo 33 do Decreto 981, de 08/11/1890, dá a dimensão do termo madureza: “verificar se o aluno tem a cultura intelectual necessária”. Este exame era prestado ao final do curso secundário e era considerado pelos legisladores como princípio de moralização do ensino secundário, situação em que se poderia julgar a um tempo a maturidade do aluno e a capacidade e competência do seu professor.

O propósito da EDA no contexto da LDB de 1971 era capacitar um maior número de brasileiros com capacidade de expressão e de raciocínio integrados no meio físico e social, sendo que essa capacidade deveria ser trabalhada o mais rápido possível com a intenção de manter o controle sobre a população.

Em tempos do chamado “Milagre Brasileiro”, momento em que o crescimento econômico acelerou-se graças aos grandiosos empréstimos adquiridos no exterior pelos governos militares, o modelo econômico necessitou urgentemente de pessoas capacitadas para trabalharem nas indústrias aquecidas naquele momento. Com isso houve o “surgimento” ou reformulação de escolas técnicas voltadas para a formação rápida de mão-de-obra qualificada para suprir a demanda do país.

Até aquele período, a Educação de Adultos – EDA foi realizada principalmente pelos movimentos sociais que foram cassados. A partir daquele momento, a EDA ganhou mais

visibilidade deslocando-se as relações entre as fronteiras econômicas e sociais e as fronteiras educacionais, até então invisíveis, em se tratando da educação de jovens e adultos.

Após a extinção de quase todos os movimentos de educação popular (com exceção do MEB), criados antes do golpe, os militares lançaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, instituído pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, o qual surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos, mas agora com as restrições típicas de uma ditadura. Segundo Paiva (2007), por meio do MOBRAL buscava-se

[...] ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (PAIVA apud HADDAD; PIERRO, 2007, p. 97).

Durante a década de 1970, o MOBRAL teve considerável investimento por parte Governo Federal motivando, por meio de várias iniciativas, sua expansão por todo o território nacional e diversificando sua atuação. Assim,

[...] o MOBRAL contava com recursos vultuosos e inicialmente centralizava suas iniciativas como órgão de concepção e execução, restringindo-se na sua primeira fase à alfabetização de jovens e adultos (preferencialmente entre 15 e 30 anos) vinculada às prioridades econômicas e sociais de formação de mão de obra (RODRIGUES, 2000, p. 42).

Para Haddad; Pierro (2007, p. 97), “[...] os recursos foram obtidos com a opção voluntária para o MOBRAL de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Com isso, disporia o MOBRAL de recursos amplos e ágeis de caráter extra-orçamentário”.

Com relação aos professores que trabalhavam no MOBRAL, Rodrigues (2000) afirma que o educador:

[...] era recrutado na comunidade através de propagandas nos municípios e recebia uma gratificação irrisória, pautada, na primeira fase do programa, pelo número de diplomas expedidos, e isto, não raras vezes, gerava a manipulação dos dados. É importante ressaltar que 90% do orçamento do MOBRAL era destinado aos salários, encargos, vantagens e ajuda aos funcionários da burocracia do movimento (p. 43).

O MOBRAL possuía três características que

“[...] convergiam para a criação de uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional garantindo mobilidade e autonomia” (HADDAD; PIERRO, 2007, p. 98).

O MOBRAL instalou comissões municipais por todo o país responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Sendo concebido como ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo, o MOBRAL tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Em virtude de sua presença maciça no país e sua capilaridade, esse movimento contribuiu para legitimar a nova ordem política implantada em 1964. Além da legitimação interna, essa iniciativa governamental também visava responder às orientações emanadas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial a UNESCO, que desde o final da Segunda Guerra vinham propugnando o valor do combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz (JOIA; PIERRO; RIBEIRO, 2001).

De acordo com Cury (2000):

O volume de recursos investido no MOBRAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores, e os intelectuais o tinham como uma forma de cooptação aligeirada. Foi até mesmo acusado de adulteração de dados estatísticos. Longe de tomar como princípio o exercício do pensamento crítico, tais ações implicavam uma concepção benfazeja do desenvolvimento para os "carentes" (p. 50).

Após a redemocratização do país, o MOBRAL não tinha condições políticas de sobrevivência. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o programa foi alvo de várias críticas, dentre elas: o pouco tempo destinado à alfabetização (5 meses e 2 horas diárias de aula), a concepção funcional de educação de adultos, o despreparo dos monitores, muitas vezes leigos, sem sequer terem a formação primária completa.

Com o fim do governo militar e a retomada do processo de redemocratização do país, o movimento foi extinto por meio do Decreto 91.980, de 25 de novembro de 1985 (HADDAD; PIERRO, 2005). Consequentemente, criou-se a Fundação Educar que marcou uma ruptura com os governos autoritários do período militar.

A Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, instituída pelo Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985, foi criada após o fim da Ditadura Militar para substituir o MOBRAL, inclusive herdando os funcionários, as estruturas burocráticas, concepções e práticas político-pedagógicas. “Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL, deve-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 108).

As diferenças mais marcantes entre o MOBRAL e a Fundação EDUCAR foram que esta última estava dentro das competências do MEC e o MOBRAL não. Além disso, diferentemente do MOBRAL, na fundação EDUCAR a EJA passa a ser ofertada nas redes públicas de ensino com professores habilitados. As verbas para a execução dos programas iam para as prefeituras municipais por meio dos recursos da Fundação EDUCAR.

Outra diferença, como expõe Cury (2000, p. 51), era que a “[...] Fundação não executava diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas”.

Em março de 1990, com o início do governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta e todos os seus funcionários colocados à disposição de outros órgãos do Governo Federal. Para diminuir gastos e enxugar a esfera administrativa, a União foi se distanciando das atividades da EJA e passando a responsabilidade dessa modalidade de ensino para os Estados e Municípios.

Diante desse cenário, não se pode negar que a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, o Mobral, a Fundação EDUCAR, dentre outros, não tenham ampliado o debate e o acesso à educação. Além disso, observa-se que ao longo da história da educação e criação de políticas de expansão não foram empreendidos muitos esforços para garantir o direito e melhorar a qualidade do ensino nem as práticas pedagógicas. Percebe-se, também, que as preocupações acerca do analfabetismo estavam, e ainda estão, voltadas para um atendimento quantitativo, o que não significa, necessariamente, um atendimento de qualidade. E como consequência desse atendimento quantitativo, irresponsável e perverso, tem-se como um dos resultados negativos a evasão escolar.

Após o fracasso do modelo político e econômico adotado no regime militar, a economia brasileira mergulhou numa das mais graves crises de sua história, com inflação elevada, dívida externa quase impagável e a dívida interna sendo maior do que a arrecadação do governo. Isso levou ao aumento da insatisfação das lideranças políticas e das massas

populares que ficaram a favor das eleições diretas levando milhões de pessoas às ruas. Desgastado politicamente, em 1985 chega ao fim o período ditatorial presidido pelos militares e começava naquele momento a chamada Quinta República.

1.7. A educação na Constituição Federal de 1988

Eleito ainda por eleições indiretas pelo Congresso Nacional, Tancredo Neves (1910-1985) não chegou a assumir, pois faleceu antes da sua posse e assumiu como presidente do Brasil o seu vice-presidente José Sarney. No plano econômico, Sarney tomou iniciativas de grande impacto para combater a inflação. Tais iniciativas foram o congelamento dos preços, extinção do cruzeiro, fim da correção monetária e o congelamento dos salários. Com o congelamento dos preços várias mercadorias sumiam dos mercados formando longas filas para a compra de produtos essenciais para o consumo. Com isso o Plano Cruzado (1986) fracassou e o governo implantou novos planos para tentar combater a inflação como o Plano Cruzado II (1986) Plano Bresser (1987) e o Plano de Verão (1989) que também fracassaram.

Com o retorno à democracia, houve mais uma vez a necessidade de se elaborar outra Constituição. Essa Constituição levou mais de um ano para ficar pronta devido às disputas entre a sociedade civil organizada e os legisladores. Durante o processo de elaboração da Constituição de 1988 foram criadas várias organizações que defendiam os interesses de cada uma delas. Para defender a educação foi criado Fórum Nacional de Defesa da Educação Pública – FUNDEP, o qual foi oficialmente lançado em abril de 1987 através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. O FUNDEP foi lançado na mesma semana em que foi criada uma subcomissão de educação já na primeira fase de elaboração da Constituinte.

Gohn (2012, p. 85) expõe que “[...] o Fórum dos anos 1980 surge, inicialmente, para reivindicar um projeto para a educação, como um todo e não apenas para a escola (embora esta, na modalidade pública, seja o centro principal de suas atenções)”. Inicialmente esse Fórum contou com 15 entidades nacionais das quais 12 representavam a educação (GOHN, 2012).

Esse Fórum apresentou propostas diferenciadas daquelas dos legisladores. Tais propostas foram capazes de promover um movimento de integração que, segundo Gohn (2012, p. 87), “[...] foi muito penoso, difícil, mas importantíssimo, conseguindo chegar à formulação de uma plataforma educacional unitária para a Constituinte”.

Assim, após esse momento de tensão, em 05 de outubro de 1988 ela foi promulgada, incorporando novos enfoques e objetivos para se pensar a educação nacional no país. Um dos principais objetivos da nova Constituição era o de manter a redemocratização do país.

A Constituição de 1988, no seu Capítulo III, artigos. 205 a 214, estabelece os objetivos e as diretrizes para o sistema educacional do país. Aponta os titulares passivos do direito à educação, cabendo à família, à sociedade e ao Estado promovê-la e incentivá-la. No seu artigo 5.º, 20 caput, encontram-se as bases formadoras para o desenvolvimento de uma nação: o direito à vida, cabendo ao Estado protegê-lo na sua definição integral; e o direito à educação, expresso no artigo 6º.

A Constituição de 1988, que ainda vigora, é a mais extensa de todas as demais, ela contém 245 artigos dos quais são dedicados dez artigos à educação (artigos 205 a 214) aparecendo, também, em outros dispositivos (artigos 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e artigos 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT) (BRASIL, 1988).

Essa Constituição aborda a educação em todos os níveis²¹ e modalidades²² especificando sua natureza e organização. Propõe também a inclusão de sujeitos que historicamente ficaram excluídos do direito de frequentar uma escola garantindo a eles “[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 73).

Haddad; Ximenes (2008) expõem o seguinte:

[...] a Constituição de 1988 veio ampliar o dever do Estado para com todos aqueles que não têm a escolaridade básica, independente da idade, colocando a educação de pessoas jovens e adultos no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada (HADDAD; XIMENES; BRZEZINSKI, 2008, p. 131).

Outra grande conquista garantida pela Constituição de 1988 foi o reconhecimento da educação como um direito subjetivo (artigo 208 § 1º). A noção de educação como um direito aparece primeiro na Constituição de 1934 (artigo 149). É retirado na de 1937 e reafirmada em 1946 e 1967. Na Constituição de 1988 essa ideia do direito é reformulada passando a ser “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com

²¹ O ensino no Brasil é dividido em níveis, etapas e modalidades. Em relação aos níveis destacam-se apenas dois: educação básica e ensino superior (Nota do Pesquisador).

²² Exemplos de modalidades de ensino: educação especial, ensino técnico, educação de jovens e adultos e educação indígena. As modalidades de ensino expressam a forma particular de como a educação deve ser garantida para segmentos que, por algum motivo, não se enquadram no ensino regular. (Nota do Pesquisador).

a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 73).

Quando é firmada na Constituição de 1988 que a educação é direito de todos, dever do Estado e também da família, o Estado tenta assegurar a educação por intermédio de vários dispositivos, parecendo abrandar a sua responsabilidade de assegurar sozinho o acesso à educação para todos. O exercício da cidadania é um dos princípios fundamentais que deve possibilitar a garantia da educação e se explica pelo fato de o exercício dos direitos relativos à cidadania estarem intimamente ligados à utilização de instrumentos que permitam ao indivíduo a efetiva participação social.

Outro aspecto contido no artigo 205 que deve ser analisado é a qualificação para o trabalho. Neste ponto fica claro que o preparo profissional dos indivíduos está intimamente ligado à educação e é elemento indispensável até mesmo na realização de tarefas consideradas, em princípio, como trabalho não intelectual. Além disso, essa qualificação pode ser entendida também nas situações de aperfeiçoamento e atualização profissionais, bastante comuns para as tarefas técnicas, principalmente aquelas vinculadas à tecnologia (TEIXEIRA, 2008).

Assim, a educação no campo do proclamado está ligada, necessariamente, aos fundamentos e princípios firmados pela Constituição Federal: cidadania, dignidade da pessoa humana, emanção do poder que advém do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos, sociedade livre, justa e solidária, garantia do desenvolvimento nacional, erradicação da pobreza e da marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais, promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, prevalência dos direitos humanos e cooperação entre os povos para o progresso da humanidade (art. 1.º, II, III, parágrafo único, art. 3.º, I a IV, art. 4.º, II e IX, da CF/1988) (BRASIL, 1988).

Portanto, a Constituição de 1988, art. 205, imputa à educação a responsabilidade pelo "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 73). Esse pressuposto também corrobora com o Parecer de Cury (2000) que amplia a ideia de “pleno desenvolvimento da pessoa” em contraposição à ideia restrita de suplência. Nesse parecer o autor argumenta de forma contrária ao supletivo, afirmando que as escolas poderiam adotar uma estrutura diferenciada, aumentando a carga horária ou, ainda, trabalhar em menos tempo, desde que os alunos estivessem preparados para os estudos posteriores. Em seu Parecer, Cury (2000) destaca quatro funções do então ensino supletivo:

[...] a suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o suprimento (complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.), a aprendizagem e a qualificação. Elas se desenvolviam por fora dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares. Este foi um momento de intenso investimento público no ensino supletivo e um início de uma redefinição da aprendizagem e qualificação na órbita do Ministério do Trabalho (p. 21).

Para Cury (2000), é mais vantajoso que o aluno frequente a escola ao contrário de fazer apenas uma prova, e, caso atinja uma nota média, recebe um diploma de conclusão dos seus estudos. Quanto à forma de organização do atendimento à população jovem e adulta, o Parecer do autor reforça o reconhecimento da EJA (p. 2) como modalidade da Educação Básica e direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental, como reconhecido na Constituição 1988. Assim, ela é regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora, sendo oferecida na forma de cursos e de exames supletivos.

Os cursos e os exames, segundo o Cury (2000), são os meios pelos quais o poder público viabilizaria aos jovens e aos adultos o acesso à escola. Os egressos dos cursos e dos exames de EJA poderiam, após certificação, continuar seus estudos em caráter regular.

Consta no referido Parecer que os exames supletivos “[...] são uma decorrência de um direito e não uma finalidade da EJA” (CURY, 2000, p.31). Daí emerge a imperatividade da oferta dos exames e a importância do acompanhamento, por parte dos poderes públicos, às instituições responsáveis por sua aplicação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA tornam-se indispensáveis à oferta dos cursos e “[...] serão referência exigível nos exames para efeito de aferição de resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão” (CURY, 2000, p. 32).

Os princípios norteadores do ensino são tratados também no artigo 206 da Constituição de 1988 (Incisos I, II, III, IV, V, VI e VII) os quais exigem que o ensino seja ministrado com “[...] igualdade, liberdade de aprender, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais do ensino, gestão democrática do ensino público e garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, p. 73). Um princípio de fundamental importância é o disposto no inciso IV, do artigo. 206, que institui a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais.

Outros aspectos também se configuram na nova Constituição: garante também às pessoas com necessidades especiais o direito à educação, sendo o atendimento especializado e oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208, Incisos III). Até então as

Pessoas com Necessidades Especiais não tinham garantido em lei o direito à educação. Garante, também, o art. 208, Inciso IV, o “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 74).

No que diz respeito ao direito à educação de jovens e adultos, destaca-se, no inciso VI, “[...] a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e, no inciso VII, atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988, p. 74).

Quanto ao direito à educação como um dever do Estado, entende-se que sua obrigação em efetivá-lo está de acordo com o disciplinado no artigo 208, § 1.º, que confere a todos o direito subjetivo público de acesso ao ensino obrigatório e gratuito, ainda que, controvertidamente, limitada a gratuidade ao ensino fundamental. O pressuposto aqui analisado coloca o direito à educação como integrante do próprio direito à vida, constituindo-se, assim, direito fundamental, indispensável ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, originária do direito natural, sempre ligado à dignidade. Nesse caso, o texto da lei retrata

[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (Inciso II); o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Inciso V); o atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 74).

O artigo 208 ainda afirma que o “[...] não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (§ 2º) e que “compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (§ 2º). Esse artigo abre brechas para que o próprio Estado, por meio de seus governantes, seja punido em caso de não cumprimento do direito à educação (BRASIL, 1988, p. 74).

Embora o artigo 208 institua a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, a Emenda Constitucional 14/96 suprime a obrigatoriedade àqueles que não tiveram acesso à escola em idade apropriada, mantendo somente sua gratuidade. Na redação modificada pela Emenda 14/96 o artigo 208 passou a ter o seguinte conteúdo:

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988, p. 1);

Essa emenda, ao tratar da universalização do ensino médio gratuito aos jovens e aos adultos, acrescentou, ao texto da lei, o termo “progressivo”, desobrigando o poder público da imediata universalização dessa modalidade da educação. Essa mudança no artigo 208 pressupõe a educação básica para todos, no entanto, restringe a acepção de “básico” ao ensino fundamental dos sete aos quatorze anos. O Parecer CEB 11/2000 reconhece que a redação original do artigo 208 “[...] era mais larga na medida em que coagia à chamada universal todos os indivíduos não-escolarizados, estivessem ou não na faixa etária de sete a quatorze anos, e identificava a fonte de recursos para esta obrigação independentemente da faixa etária” (CURY, 2000, p. 22). A redação atual desse artigo, sob os princípios do liberalismo, deixa para o indivíduo a escolha por exercer o seu direito público subjetivo de acesso à escola.

Outro aspecto importante dessa Carta Magna de 1988 é que ela mantém a competência legislativa da União para “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (artigo 22, XXIV) e divide essa responsabilidade com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para “[...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (artigo 23, V), desde que os mesmos sejam autorizados por lei complementar e específica (BRASIL, 1988, p 14-15).

Aos municípios, conforme autorizado pelo artigo 30, inciso VI, é atribuída a manutenção “[...] com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, dos programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental” e a orientação para que os Municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar” (BRASIL, 1988, p. 74). Além de todas as esferas do poder público poderem organizar seus sistemas de ensino de acordo com normas federais, cabe à União organizar e financiar “[...] o sistema de ensino federal e dos Territórios” e ainda dar “assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória” (BRASIL, 1988, p. 74).

Os recursos destinados à educação pelas esferas do poder público receberam uma atenção especial visto que à União caberia destinar “[...] anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (artigo 212). O parágrafo 3º do artigo 212 afirma que esses recursos garantirão o “[...] atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 1988, p. 75). Esse quantitativo financeiro não é

suficiente para atender as demandas da educação nos estados e municípios. Para uma educação igualitária e de qualidade deveriam ser destinados e aplicados um volume maior de recursos. Vale lembrar-se que destinar na Lei é uma coisa, outra coisa seria a efetiva aplicação de tais recursos.

O artigo 214 é dedicado ao estabelecimento do “[...] plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público”. Esse artigo trata ainda da “[...] erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País” (Incisos I, II, III, IV e V) (BRASIL, 1988, p. 75).

Para finalizar a discussão em torno da Constituição Federal de 1988, reporta-se ao seu artigo 206, inciso VI, que trata sobre a gestão democrática. A gestão democrática representa nesse dispositivo um grande avanço para a educação, pois permite uma melhor estruturação dos sistemas educacionais, dando liberdade de se construir espaços de tomadas de decisões, e essa autonomia propicia a participação coletiva da escola, da família e da comunidade. O princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola foi inserido nesse artigo para que todos fossem tratados igualmente perante a lei, sem diferença de qualquer natureza e sem distinção de raça, cor, ideologia, religião (BRASIL, 1988).

No entanto, não há igualdade de condições, nem o acesso e permanência para todos os brasileiros. O que existe é uma segregação entre as escolas de ricos e as escolas de pobres. São visíveis que as dificuldades sociais e financeiras enfrentadas pela grande maioria da população brasileira impedem-na de custear os estudos, daí a importância de tal gratuidade citada na Constituição de 1988, que se dá em todos os níveis. O cumprimento à risca dos princípios norteadores reforçaria o direito à educação de todos os sujeitos. Mas infelizmente esses princípios não são cumpridos. Não há igualdade de ensino entre pobres e ricos, não há valorização dos profissionais de ensino e não há qualidade no ensino oferecido às classes populares.

Concluindo o recorte do direito à educação pelo olhar a partir das Constituições, ressalta-se que a inclusão ou exclusão da educação em uma constituição comprova a importância ou não, dada pela forma de governo vigente naquele momento. Neste sentido, é preciso que as análises desses contextos históricos considerem a dinamicidade e a historicidade, o que implica ruptura e continuidade entre diferentes períodos históricos. Da mesma forma, há que se salientar a necessidade de crítica às linhas e entrelinhas dos documentos aqui analisados. A partir da discussão proposta neste capítulo constatou-se,

também, que durante o percurso histórico do Brasil o direito à educação atravessou momentos de euforia e marasmo, de acordo com o contexto vivido em cada momento. Observou-se que nas Constituições brasileiras de 1824 e 1891, a educação quase não apareceu na letra da Lei, expondo apenas que ela era garantida para o povo. Na Constituição de 1934, a educação foi contemplada com vários artigos. Porém, a Constituição feita no Estado Novo diminuiu o direito à educação. A de 1946 restabeleceu os direitos conquistados em 1934 que mais tarde foram restringidos após o golpe militar de 1964. A Constituição de 1988 foi a que deu maior destaque à educação como um direito.

No capítulo seguinte abordar-se-á o cenário internacional, nacional e local a partir dos anos de 1990 quanto à defesa do direito à Educação de Jovens e Adultos. Discorrer-se-á sobre as conferências que ocorreram em âmbito internacional, o papel dos fóruns nacionais de EJA representados pelos movimentos sociais e intelectuais ligados a essa modalidade de educação e, principalmente, o fórum da EJA do Estado do Tocantins.

CAPÍTULO II

DÉCADA DE 1990 E A CONFIGURAÇÃO DA EJA: NOVOS ATORES E NOVOS ELEMENTOS PARA SE PENSAR A DEFESA DA EJA

Entendendo que a discussão sobre a educação não está descolada do contexto político, econômico e social, particularmente quando apreendida no campo da produção histórica, faz-se necessário aqui, nesse capítulo, demarcar-se três cenários para se pensar o direito à Educação de Jovens e Adultos a partir da década de 1990 no campo da defesa desta modalidade de educação: cenário internacional, nacional e local. Para analisarmos os avanços e retrocessos quanto ao atendimento ou não do direito a essa modalidade de educação, primeiro, é preciso considerar o contexto internacional desse campo. Nesse sentido, a seção seguinte, discutiu-se os documentos internacionais, que foram resultados de vários encontros, referentes à EJA.

2.1. A Educação de Jovens e Adultos no cenário internacional

O destaque na discussão sobre a questão do direito à educação de jovens e adultos nessa seção refere-se ao cenário internacional em que essa modalidade encontrava-se mergulhada na década de 1990. Esse cenário, em muitos dos seus aspectos, foi orientado pelas discussões promovidas por entidades ou organismos internacionais que promoveram conferências, debates e estudos sobre as condições da Educação de Jovens e Adultos no em todo o mundo.

Uma discussão promovida em nível internacional foi a Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Jomtien²³ na Tailândia em março de 1990, onde foram discutidas as necessidades básicas da educação. Com o título “*Satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem: uma visão para os anos 90*”, o documento base da Conferência de Jomtien foi elaborado pela PNUD, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. Seu eixo de sustentação encontra lugar nos princípios da teoria do capital humano que alinha desenvolvimento econômico e educação.

²³ A despeito de essa pesquisa apresentar a temática sobre a Conferência de Jomtien, há que se ressaltar que este assunto não é objeto de estudo deste trabalho. Por isso não será aprofundada a discussão. (Nota do pesquisador).

Segundo Hypólito (2000) este documento de Referência da Conferência de Jomtien assim define a educação básica:

[...] a educação básica refere-se à educação que objetiva às necessidades básicas de aprendizagem; inclui a instrução mínima primária ou fundamental, na qual a aprendizagem subsequente deve ser baseada; compreende a educação infantil e primária (ou elementar), bem como a alfabetização, a cultura geral e as habilidades essenciais na capacitação de jovens e adultos; em alguns lugares inclui também o ensino médio (p. 64).

Como se trata de um documento internacional, a principal crítica²⁴ a esse documento está no seu caráter pragmático e neoliberal. Primeiro, porque se apresenta quase como um documento “mandatário” para todos os países subdesenvolvidos, sem considerar as especificidades e particularidades locais. Segundo, porque toma o discurso das competências e habilidades para o trabalho como condição para se ter acesso à educação. Da mesma forma, trata a educação e o aprendizado como “necessidades” e as define da seguinte forma: “[...] ao conhecimento, às habilidades, às atitudes e aos valores necessários para as pessoas sobreviverem, desenvolverem as qualidades de suas vidas e continuarem aprendendo” (HYPÓLITO, 2000, p. 64). O direito à educação se converte em “mínimo para sobrevivência”, como também apregoa o discurso para o mercado de trabalho capitalista e neoliberal.

Na Conferência de Jomtien, foi tomado novamente o discurso e a retórica da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, na qual consta que “toda pessoa tem direito à educação” e, portanto, seria necessária uma ação para que esse direito fosse colocado em prática, pois a educação ainda não chegou a todos. Antes disso, os países deveriam promover profundas reformas educacionais que atendessem aos preceitos dos organismos internacionais, a saber:

- primazia da análise econômica na definição de problemas e das prioridades (redução de custos e relação custo-benefício como critérios centrais nas decisões políticas);
- reforma administrativa como prioridade, elemento central e articulador [...];
- descentralização da gestão e da autonomia da instituição escolar [...];
- políticas de financiamento compartilhado e recuperação de custos (contribuição econômica dos pais e da comunidade para pagar as contas da educação escolar local) (TORRES, 2001, p. 79 - 80).

²⁴ Sobre a crítica à Conferência de Jomtien, consultar Torres (1995; 2005).

No contexto dessas reformas, encontra-se a discussão sobre os conteúdos e as formas de se obter a aprendizagem. Para Hypólito (2000), essas necessidades básicas não se destinavam somente às crianças, mas também aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria. E foi a partir dos artigos dessa Conferência que surgiu um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem para Todos. Esse plano de ação reconhece que há graves deficiências na Educação de Adultos e propõe uma série de metas a serem cumpridas. Ao final dessa conferência, foi marcado um novo encontro que ocorreria no ano 2000 para serem apresentados os avanços ou não e se as metas propostas em Jomtien tinham sido cumpridas.

Em decorrência dessa conferência e dos discursos proclamados em seu interior, outros debates internacionais foram se constituindo em torno da ideia de ampliação dos aspectos relacionados à aprendizagem e ao direito à educação. Neste sentido, em 1996 o Brasil foi convidado para participar da V Conferência Internacional de Educação de Adultos - Confinteia que aconteceria em 1997 e, para tanto, teve que fazer várias conferências regionais para preparar um documento para ser apresentado nesse evento mais amplo. Foi por meio deste convite que surgiram, no Brasil, a figura dos fóruns de Educação de Jovens e Adulto que evidenciaram e ainda evidenciam os debates sobre a EJA. Sobre o papel dos fóruns, discutiremos em outro subtítulo.

Sobre a Conferência preparatória, Ireland; Machado; Paiva (2005, p. 84) afirmam que esse debate foi

[...] iniciado em 1996, no Brasil, com uma série de encontros municipais, estaduais, regionais, culminando com o Encontro Nacional, realizado em Natal, em setembro de 1996. Desse processo participaram representantes das organizações governamentais, universidades e sociedade civil, visando ao reconhecimento da contribuição dos diversos atores e experiências nacionais de atuação em EJA, para a construção de uma política nacional.

As etapas preparatórias para essa conferência foram direcionadas pelo Ministério da Educação que, por sua vez, pautaram-se nas recomendações metodológicas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO. As discussões ocorridas no Fórum do Rio de Janeiro junto com as discussões de outros encontros regionais foram levadas para o Encontro Nacional da EJA ocorrido em Natal/RN, em setembro de 1996. Como afirmado anteriormente, o Encontro Nacional de Natal foi promovido para discutir os problemas da EJA e apresentar soluções em relatório para ser apresentado na V Confinteia.

O relatório redigido pela sociedade civil no Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos de Natal não foi aceito pelo Governo Federal, que redigiu outro relatório. Diante dessa queda de braço, os dois relatórios, o da sociedade civil e o do Governo, foram apresentados na V Confinteia. O relatório produzido pela sociedade civil no Encontro de Natal/RN tinha reivindicações semelhantes às de outros relatórios internacionais. Com isso o Governo brasileiro foi “forçado” a assinar uma carta de intenções com os dez países com maior índice de analfabetismo comprometendo-se a implantar políticas públicas para acabar com o mesmo.

A V Confinteia foi realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, com 1.500 representantes de 170 países, os quais assumiram compromissos de os cidadãos de todo o planeta terem o direito à aprendizagem ao longo da vida, concebida nos países ricos (1º mundo) para além da escolarização ou da educação formal, incluindo situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação (PIERRO, 2007).

O tema dessa conferência foi “*Aprendizagem de adultos: a chave para o século XXI*”. Na V Confinteia ressaltou-se a garantia universal à alfabetização e à educação básica priorizando a democratização e o acesso à cultura, meios de comunicação e tecnologias da informação. Essa declaração ainda afirma que a educação de adultos é mais que um direito, pois:

[...] é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação da sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura da paz baseada na justiça (Hamburgo, 1997, p. 19).

Esse documento cita, ainda, que a educação pode modelar a identidade de um adulto dando ao mesmo um novo significado para a sua vida. Nesse sentido, entende-se que a EJA não pode ser uma modalidade de educação criada apenas para reparar um direito não atendido preparando os sujeitos que a frequentam para o trabalho. Sobre esse aspecto a Declaração de Hamburgo (1997) afirma que:

O reconhecimento do ‘Direito à Educação’ e do ‘Direito a Aprender por Toda a Vida’ é, mais do que nunca, uma necessidade: é um direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso aos recursos e de

desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas (p. 24).

Nesse sentido, a EJA deve ser muita mais que uma ação reparadora. Ela deve ser formativa, pois, sendo o homem um ser incompleto que aprende enquanto vive, deve-se, então, formá-lo para a vida.

Várias foram as propostas de melhorias da educação de adultos apresentadas na V Confinteia e que, após vários impasses, culminaram em um acordo que foi assinado por todas as nações participantes. Entre os itens do acordo havia a definição de uma avaliação anual da EJA a ser desenvolvida em cada país, o qual deu margem aos encontros anuais dos fóruns de EJA – ENEJAs em território brasileiro. No entanto, seis anos após a realização dessa conferência, houve um encontro intermediário em Bangcoc –Tailândia - para avaliar os possíveis avanços no cumprimento das metas de Hamburgo. Esse encontro reuniu cerca de 300 pessoas e delegações oficiais de 50 países. O resultado desse encontro não foi nada bom. No balanço constatou-se que houve redução dos recursos públicos destinados à educação dos adultos e as metas definidas em Hamburgo estavam longe de serem cumpridas.

Após a V Confinteia, em âmbito internacional, houve a Conferência de Dakar no Senegal no ano 2000 para conhecer os avanços ou não das metas estabelecidas em Jomtien em 1990. Para a Conferência de Dakar²⁵ houve, primeiramente, nos países que participaram dela uma série de encontros regionais e em nível continental que visava analisar as avaliações realizadas pela Unesco. A Conferência do continente americano ocorreu em Santo Domingo, na República Dominicana em fevereiro de 2000. Sobre a Conferência de Santo Domingo Jimenez; Sobral; Sousa (2009, p. 177) expõem que

[...] os países da Região elencaram alguns resultados positivos, porém reconheceram que, apesar de alguns avanços obtidos, ainda restariam importantes temas pendentes que propõem desafios, diante dos quais, os países da Região discorreram sobre o estabelecimento de diversos compromissos. Ao final dessa conferência os países da região convocaram a comunidade internacional e os órgãos de cooperação a ampliarem e aperfeiçoarem os mecanismos de apoio aos países com situações mais críticas.

Conforme os autores, os países reunidos em Dakar apontaram melhorias quanto à universalização da educação, como o aumento das matrículas, diminuição das taxas de

²⁵ A despeito de essa pesquisa apresentar a temática sobre a Conferência de Dakar, há que se ressaltar que este assunto não é objeto de estudo deste trabalho. Por isso não será aprofundada a discussão. (Nota do pesquisador).

repetência e evasão. No entanto, os problemas constatados em Jomtien, e que deveriam estar sanados na ação de Dakar, ainda permaneciam e foram colocadas como pendências e sendo suas metas prorrogadas até 2015.

Sobre as metas elaboradas na Conferência de Dakar Jimenez; Sobral; Sousa (2009, p. 179) expõem o que se segue:

[...] as metas e estratégias se constituem em: incrementar a assistência e a educação na primeira infância, garantindo maior acesso à educação primária; especialmente para crianças pertencentes a minorias étnicas, vulneráveis e desfavorecidas; assegurar que todos os jovens e adultos tenham suas necessidades de aprendizagem satisfeitas; atingir em 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos e igualdade entre os gêneros em educação; melhorar a qualidade da educação, de modo que resultados de aprendizagem mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.

Os pontos positivos constatados em Dakar também tiveram uma avaliação positiva no Brasil nas proposições do Governo. Mas, há que se ressaltar que o aumento das matrículas e permanência de alunos nas escolas brasileiras acontece, principalmente, devido a programas assistencialistas do Governo. Tais programas são benefícios sociais que oferecem um valor mísero em dinheiro às famílias que mantêm seus filhos nas escolas e esse valor está atrelado à condição de matrícula e frequência dos alunos. Nesse sentido, o Governo pode apresentar números significativos nos eventos internacionais sem levar em conta a qualidade da educação pública. Está matriculado e frequentando uma escola não significa que os direitos à educação estejam, de fato, sendo atendidos. A qualidade é muito mais importante do que amontoar alunos em sala de aula apenas para mostrar números.

Já a VI Confinteia foi realizada em cooperação com Governo brasileiro em Belém do Pará, de 1º a 5 de dezembro de 2009. Para essa nova conferência foram realizados novos encontros regionais para compor um novo relatório para ser apresentado na conferência internacional. Cada Estado discutiu e produziu um relatório que foi apresentado nos encontros regionais. Esses encontros regionais realizaram-se em todas as regiões do país onde foram produzidos relatórios regionais para serem apresentados no Encontro Nacional realizado em Brasília – DF, em 30 de maio de 2008.

Os relatórios dos fóruns regionais reafirmaram as propostas do Encontro Nacional, que ocorreu em Natal/ RN, preparatório à V Confinteia de Hamburgo, e acrescentou mais algumas propostas. Entre as contribuições dos fóruns, encontra-se, conforme o relatório elaborado para a VI Confinteia, a ampliação da concepção da EJA que “[...] entende educação

como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar” (VI Confinteia, 1997, p. 1).

Sobre os desafios em relação à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o Documento Base Preparatório à VI Confinteia de 2008 afirmava que “[...] tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos” (DOCUMENTO BASE NACIONAL, 2008, p. 2). Esse documento afirma que somente na Constituição de 1988 o direito à educação voltou-se para todos, deixando de ser a oferta de ensino como “chance” ou “oportunidade”.

2.2. A Educação de Jovens e Adultos no cenário nacional

Se por um lado, a questão do direito remete-se a pensar no cenário internacional, por outro, impele-se a situar a educação de jovens e adultos no cenário nacional que é constituído de uma sociedade economicamente e socialmente desigual. Nesse sentido, a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil apresentou muitas transformações durante o seu percurso histórico, o que comprova está ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diversos períodos históricos do Brasil. No período compreendido entre a primeira Constituição (1824) e a última (1988) a EJA esteve presente e ausente nas Cartas Magnas, dependendo do movimento político e econômico vigente.

Mesmo presente na Constituição de 1988, a EJA foi abandonada no início dos anos 1990. Esse abandono começou com o fechamento da Fundação EDUCAR pelo então presidente Fernando Collor de Melo e continuou com as reformas estatais de Fernando Henrique Cardoso²⁶. Essas reformas seguiam as orientações de organizações internacionais, sendo fundamentadas nas ideias neoliberais e suscitadas pelo Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio - OMC. Sobre essas reformas neoliberais Costa (2000) expõe que a

[...] discussão sobre o Estado Nação ganhou novos contornos a partir da década de 1980, quando iniciou-se um processo de reformas no Estado, inicialmente nos países desenvolvidos e depois nos países em desenvolvimento. A tese, colocada pelos governos conservadores da

²⁶ A despeito desta pesquisa apresentar a temática sobre conceito de Estado e as reformas neoliberais de FHC, há que se ressaltar que este assunto não é objeto de estudo deste trabalho. Por isso não será aprofundada a discussão (Nota do pesquisador).

Inglaterra e Estados Unidos, de que o Estado precisava de reformas voltadas para o mercado, logo foi difundida para os demais países. Iniciou-se uma ampla campanha a favor das reformas liberais, cuja expressão política foi denominada de neoliberalismo (p. 49).

Devido a essas reformas no início da década de 1990, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. Essas reformas refletiram diretamente na EJA causando uma ruptura. Essa ruptura iniciou-se com a aprovação da Emenda Constitucional número 14/1996 que modificava o enunciado do artigo 208 da Constituição de 1988.

Haddad; Ximenes (2008) expõem que

[...] embalado pelo discurso de desqualificação da educação de pessoas jovens e adultos de alguns educadores brasileiros e de assessores de organismos multilaterais, particularmente do Banco Mundial, a emenda constitucional, por meio de uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição, manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu sua obrigatoriedade, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas regular (p. 133)

Essas mudanças ocorreram devido ao modelo neoliberal do governo FHC que, sob sua ótica de que a oferta deveria responder à demanda, e alegando falta de demanda para a EJA, a União priorizou o ensino fundamental regular.

Para atender a um requisito da Emenda Constitucional número 14/1996, o Governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef, por meio da Lei n. 9.424, de dezembro de 1996. Esse fundo pode ser definido como receitas específicas para a educação que, por lei, é vinculada à realização de determinados projetos no âmbito educacional. É de natureza contábil, pois, seus repasses são distribuídos de forma idêntica ao Fundo de Participação dos Estados - FPE e do Fundo de Participação dos Municípios – FPM. Nesse sentido, os repasses são distribuídos de acordo com o coeficiente estabelecido e publicado. Para tanto, suas receitas deviam estar previstas no orçamento da União.

O Fundef deixou a EJA fora dos seus cálculos após o veto do presidente Fernando Henrique Cardoso ao inciso II, parágrafo 1º art. 2º, no qual lia-se antes do veto da seguinte forma:

Art. 2º. Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu magistério.

§ 1º. A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o Governo Federal e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:

- I. as matrículas de 1ª à 8ª séries do ensino fundamental;
- II. as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos, na função suplência.

Após o veto presidencial o mesmo artigo passou a ter a seguinte redação:

Art. 2º. Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu magistério.

§ 1º. A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o Governo Federal e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:

- I. as matrículas de 1ª à 8ª séries do ensino fundamental;
- II. **vetado**

Como já era esperado, o Fundef deixou de fora os jovens e adultos, por não considerar a EJA na contagem do número de alunos do ensino fundamental dos Estados e Municípios. Ou seja, o Governo Federal não destinou verbas para a EJA e sobre pressões se criou o supletivo contextualizado (PAS) e, apenas direcionado aos municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH não possibilitando que a EJA fosse tratada como modalidade da educação básica, remetendo para os Estado e Municípios a responsabilidade por assumir a educação daqueles que historicamente tiveram negado o direito e, conseqüentemente, a oportunidade de estudarem. O veto veio diretamente do presidente da República.

Conforme Haddad; Ximenes (2008),

[...] as razões para o veto [...] foram baseadas no temor de que poderia haver uma corrida na abertura de novos cursos para o atendimento de jovens e adultos em detrimento da qualidade do ensino. Justificava-se também pela ausência de uma “correta e fidedigna contabilização do alunado do ensino supletivo” (p. 136).

Por meio da Emenda Constitucional número 14/1996 e o Fundef, o governo deixou de cumprir um dos pressupostos da Constituição Federal de 1988 que eram os de assegurar o direito e o acesso de todos os cidadãos à educação, independente da idade. Apesar de não contemplar a educação como um todo, o Fundef foi uma conquista importante alcançada por setores organizados da sociedade civil e movimentos sociais que são defensores e lutam pelo direito à educação.

Ainda no ano de 1996, o Governo promulgou a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 que, equivocadamente, ainda trata a EJA como suplência. Mas, antes de essa Lei ser aprovada, houve momentos de tensão entre a sociedade civil organizada e os

legisladores. Nesse momento de tensão volta à figura do Fundep. Para o processo de elaboração da LDB o Fundep se ampliou passando de 12 para 26 entidades da sociedade civil, incluindo, além de representantes da educação, representantes de movimentos populares. Houve vários embates entre os representantes do Fórum e os legisladores até a promulgação da LDB em 1996 (GONH, 2012).

Essa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é considerada a Lei mais importante da Educação Brasileira, sendo, inclusive, denominada Carta Magna da Educação situando-se abaixo da Constituição Federal. Ela define as linhas mestras do ordenamento geral da Educação. Ela envolve muitos interesses, interferindo tanto nas instituições públicas quanto privadas. Conforme Haddad; Pierro (2007, p. 110):

a nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

Esta lei revogou toda a Lei 5.692/71. E o que a lei de 1971 denominava como Ensino Supletivo, essa nova lei de 1996 chama de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar de ser criada em 1996, somente no ano de 1998 é inserido na LDB 9.394/96, dois artigos (Artigos 37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, dedicados para a EJA, reafirmando a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta de ensino para todos que não tiveram acesso à educação na idade própria.

Sobre a LDB nº 9.394/96, Rodrigues (2000) afirma a seguinte ideia:

[...] mesmo estando previsto na nova LDB. n.º 9394/96, educação para todos independente da idade, não se destinou financiamento específico à EJA, inclusive no FUNDEF não contempla os alunos do Ensino Supletivo da EJA. De fato, cada vez mais torna-se clara a política adotada pelos dirigentes do país, qual seja, a de deixar a EJA apenas na responsabilidade da sociedade civil e das empresas, o que pode ser comprovado, por exemplo, com a criação pelo próprio governo federal de uma ONG para manter o Alfabetização Solidária. Além disso, a EJA nesse final de milênio sofre consequências da falta de uma política de formação de professores para as especificidades que os projetos de educação voltados para o atendimento desta clientela exigem (p. 57).

Outro ponto observado é que a nova LDB incentiva o ensino à distância como uma alternativa eficaz para o ensino de jovens e adultos. Neste aspecto, o artigo 87, parágrafo 3º, inciso II, indicava a importância de se: “[...] prover cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (BRASIL, 1996, p. 13).

Nesse inciso encontra-se um deslocamento de sentido relativo à falta de instrução no ensino à distância. Da forma como está sendo implantada, atualmente, essa modalidade de ensino transfere, aos olhos deste pesquisador, a responsabilidade do Estado em oferecer educação de qualidade para o homem trabalhador que, agora, será também responsável pela qualidade do que aprende. É uma forma de empurrar o problema do compromisso social e político do Estado e de setores da sociedade para o próprio educando, produzido por um sistema econômico injusto e por um tipo de escolaridade determinado por esse mesmo sistema.

Outro retrocesso constatado foi que essa Lei reduz a EJA basicamente a cursos e exames supletivos e, inclusive, diminuindo a idade para quem quisesse prestar tais exames. Essa redução da idade mínima caracteriza-se como um incentivo para os jovens abandonarem as classes regulares de ensino em prol desses exames. Apesar da luta dos movimentos, representados pelo Fundep, a Lei 9.493/96 foi promulgada conforme o Governo queria, ignorando os debates desses movimentos que lutam por essa modalidade de educação.

Mas, tudo isso envolve questões sociais e políticas que se transformam em uma questão individual com o apoio de teorias que falam, ainda, de respeito ao ritmo próprio do aluno. Mais uma vez, esse aluno se vê fora da escola. A lei reconhece a situação particular dessa população, que durante muitos anos foi vítima das políticas públicas capengas para a educação, sendo privada de um dos direitos fundamentais do ser humano: a educação.

Mas como toda lei brasileira, a LDB não é uma exceção e está longe de ser e fazer tudo o que se precisa para dar andamento a uma reforma educacional. Mesmo trazendo um capítulo inteiro sobre a EJA, a LDB de 1996 não avançou quanto a essa modalidade de educação. Apesar das inovações propostas pela última LDB, o Brasil ainda não conseguiu garantir o acesso a uma educação de qualidade para uma parcela expressiva da população que está excluída também de outros processos sociais²⁷ e, também, ainda não conseguiu acabar com o analfabetismo.

Na década de 1990, o Governo FHC não dá o devido valor à educação, principalmente à EJA, desconsiderando a grande mobilização em prol dessa modalidade de

²⁷ São excluídos do direito à moradia, saúde, emprego e lazer. (Nota do pesquisador)

educação no Brasil durante a elaboração da LDB nº 9.394/96 e, também, os encontros e debates estaduais, regionais e nacionais dos fóruns que visavam realizar um diagnóstico da realidade da EJA. O Governo desconsiderou todos esses debates quando implantou essa LDB e, mais ainda, quando implantou o Programa Alfabetização Solidária.

Nesse sentido, no ano de 1996, foi lançado o Programa Alfabetização Solidária – PAS - que foi considerado polêmico por usar práticas ultrapassadas, como o assistencialismo. Sobre o PAS Haddad; Pierro (2007) expõem que:

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) é um programa coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza). Com o objetivo declarado de desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo significativamente até o final do século, o PAS consiste num programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país (p. 115).

Apesar de ser administrado por uma organização não governamental sem fins lucrativos, o PAS não deve ser considerado uma Organização Não Governamental - ONG. Este programa foi idealizado pela primeira da Ruth Correia Leite Cardoso (1930-2008) e não foi vinculado ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, mas sim, controlado pelo Conselho da Comunidade Solidária fazendo parte da estrutura da Casa Civil da Presidência da República (SANTOS, 2008).

Esse programa foi criado sem a participação dos movimentos sociais e, sem ao menos estes saberem de tais intenções do Governo em criá-lo. Quanto à proposta desse programa Machado (1998) expõe que esta:

[...] sequer foi colocada em debate no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal, onde seus delegados foram surpreendidos com tal lançamento. No processo de continuidade das discussões no seminário, foram solicitados esclarecimentos aos representantes do MEC que se limitaram a definir o programa como uma iniciativa da Primeira Dama, Ruth Cardoso, que coordenaria, juntamente com Programa Comunidade Solidária esta iniciativa de alfabetização (p. 5).

Conforme a autora, os documentos desse programa afirmam que a sua prioridade era levar alfabetização aos municípios que possuíssem as maiores taxas de analfabetismo e baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, localizados nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Para atender suas metas, o programa estava pautado em cinco vertentes, tais quais: a

mobilização nacional; um projeto piloto; a busca de incentivos e parcerias; avaliação permanente e mobilização da juventude (MACHADO, 1998).

Esse programa retoma a retórica de alfabetizar em pouco tempo. O tempo de cada ciclo de alfabetização durava seis meses não tendo continuidade, pois os alunos só poderiam participar de um módulo. Sobre a duração do programa, Santos (2008) afirma que:

[...] os alfabetizadores não podem atuar no módulo subsequente. Também os alunos passam a ser responsabilidade do município – a sua inserção na rede de Ensino Supletivo ou equivalente – a partir do término de cada módulo. A justificativa da Coordenação Nacional para tal procedimento ‘é o modelo do programa’ ou ‘oportunizar’ um número cada vez maior de jovens a receber capacitação (p. 78).

De carácter emergencial, esse programa foi uma parceria entre o Governo Federal, o empresariado, os municípios, as universidades e pessoas físicas e tinha como meta a redução do índice de analfabetismo no Brasil. Com o sistema de parcerias, o PAS remeteu para o campo filantrópico a responsabilidade pública pelo enfrentamento ao analfabetismo. Sobre essas parcerias Machado (1998) afirma que:

[...] as secretarias municipais de educação, não passam de espectadoras do processo; os alfabetizadores sequer podem atuar nas turmas mais de um módulo; as universidades acabam por fazer um precário acompanhamento à distância, pelas condições de comunicação com os municípios, pela impossibilidade de conhecimento aprofundado da realidade regional e pela falta de articulação geral do programa a uma proposta mais conseqüente (sic) de Educação de Jovens e Adultos (p. 8).

A posição do Governo FHC em empreender programas como o PAS a fim de resolver os problemas educacionais do país foi contraditório, visto que, foram imposições praticadas pela política neoliberal implantada por aquele Governo. Para o projeto neoliberalista de FHC, tal programa era visto como o único meio de se elevar o Brasil ao mesmo nível dos países desenvolvidos quanto à educação. E quando esse Governo cria programas educacionais propondo parcerias com setores privados, está delegando a sua responsabilidade em cumprir os preceitos constitucionais a tais setores. Assim, tenta diminuir a sua culpa pelo não acesso e permanência de pessoas que historicamente tiveram os seus direitos negados.

Constata-se, portanto, que o PAS foi criado como uma campanha de alfabetização sem continuidade e direcionado aos municípios de menor IDH, não possibilitando que a EJA realmente fosse tratada como uma modalidade da educação básica e remetendo para os

estados e sociedade a responsabilidade por assumir a educação daqueles que, historicamente, tiveram negado o direito e a oportunidade de estudarem.

Já na primeira década do século XXI e, após a criação de importantes elementos legais que citaram a EJA, um relevante dispositivo previsto na Constituição de 1988 surgiu no ano de 2001. Esse dispositivo foi o Plano Nacional de Educação – PNE que foi instituído pela Lei n.º 10.172/2001. Antes de essa Lei ser promulgada, houve vários embates entre o Governo e os movimentos sociais representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – Fundep.

A primeira proposta para o PNE foi formulada pelo Fundep que não foi aceita pelo Governo que elaborou outra proposta com a participação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. Esses dois projetos tinham, além de divergências teóricas, dois projetos diferentes para a educação brasileira. A principal divergência era quanto ao valor do Produto Interno Bruto – PIB que seria destinado à educação. O Governo propôs em seu plano que os repasses financeiros para a educação passariam de 4% para 5% em dez anos enquanto que os movimentos sociais defendiam 10%. A proposta do Governo foi para o Congresso Nacional²⁸ que, compreendendo a necessidade de maiores investimentos na educação, aprovou a elevação dos recursos para 7% do PIB que seriam repassados durante dez anos. O presidente Fernando Henrique Cardoso vetou nove metas, aprovadas pelo Congresso Nacional, que se relacionavam diretamente ao financiamento da educação. Esses nove vetos geraram muitas críticas por parte dos movimentos sociais. Mas, após vários embates entre os movimentos sociais e o Governo, as propostas majoritárias deste último venceram e o PNE foi aprovado em fevereiro de 2001 com vigência de dez anos.

Na primeira parte do PNE (2001-2010) estabelecem-se objetivos e prioridades de atendimento, princípios sob os quais se organizará cada nível de ensino. Alegando “[...] recursos financeiros limitados” (BRASIL, 2001, p. 5), o PNE escolhe prioridades de atendimento, sendo a primeira a garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de sete a quatorze anos. A segunda se ocupa do ensino fundamental a jovens e a adultos, apontando a alfabetização como ponto de partida. A terceira prioridade corresponde à extensão de forma gradual do acesso ao ensino médio aos jovens e aos adultos.

Os objetivos dedicados no PNE (2001-2010) para a EJA indicam a necessidade de se priorizar ações de alfabetização, associar o ensino fundamental de jovens e de adultos à

²⁸ Mensagem do veto presidencial disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2001/Mv0009-01.htm. Acesso em 02/08/2012.

educação profissional e facilitar parcerias entre o governo e a sociedade civil, de modo a que se alcance em cinco anos a oferta das quatro primeiras séries iniciais pelo menos a 50% da população, com 15 anos ou mais, que não tenham concluído a primeira etapa do ensino fundamental, além de dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez a oferta do ensino médio (BRASIL, 2001, p. 36). Conforme Haddad; Ximenes (2008) as metas do PNE eram as seguintes:

[...] em cinco anos (ou seja, até 2006): alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos; assegurar 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 tinha capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos. Em dez anos: erradicar o analfabetismo; assegurar 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 (p. 145).

As metas do PNE foram muito ambiciosas quanto à erradicação do analfabetismo, no entanto, não se investiu financeiramente e a sociedade foi chamada a assumir a tarefa de escolarização dos jovens e dos adultos pelo sistema de parcerias. Toda a expectativa em torno da elaboração do PNE quanto à inclusão da EJA nas formas de financiamento da educação frustrou-se com sua aprovação.

Apesar de em uma das suas metas constar a erradicação do analfabetismo em dez anos, isso de fato não ocorreu. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2010, a taxa de analfabetismo alcança um índice de 10,8% da população brasileira. No início do PNE esse índice era em torno de 14% dos brasileiros. Levando-se em conta que a população brasileira aumentou significativamente nos últimos dez anos, pressupõe-se que os mesmos brasileiros de dez anos atrás que eram analfabetos continuam analfabetos. Agora é esperar-se os resultados, positivos ou não, do PNE que iniciou suas discussões para reelaboração e tem como vigência o período de 2011-2021.

Seguindo a ordem cronológica de criação de dispositivos para a educação em geral e, especificamente, para a EJA, no ano de 2007 o Fundef é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb²⁹, criado por meio da Lei número 11.494/2007.

Após a criação do Fundeb, houve, em um primeiro momento, um sentimento de vitória para os movimentos sociais que defendem a Educação de Jovens e Adultos, pois, esse fundo passa a destinar recursos para essa modalidade de educação, apesar de serem valores

²⁹ Apesar de esta pesquisa apresentar a temática sobre Fundeb, há que se ressaltar que este assunto não é objeto de estudo deste trabalho. Por isso, não será aprofundada a discussão. (Nota do pesquisador).

ínfimos. Esse sentimento de vitória se deve em relação ao Fundef, já que esse fundo sofreu um veto presidencial para o financiamento dessa modalidade de educação baseado no discurso oficial de “[...] insuficiência de estatísticas, fragilidade de dados, grande heterogeneidade de oferta e possível abertura indiscriminada de tais cursos” (CURY, 2000, p.26).

O Fundeb herda do Fundef as estratégias de financiamento público da educação. A criação do Fundeb se deu por meio de vários embates entre os movimentos sociais que reivindicavam maiores investimentos na educação e o Governo Federal. Sobre pressão de tais movimentos, o Governo é obrigado a incluir a EJA nos cálculos desse fundo.

Nesse sentido, com a aprovação do Fundeb, diferentemente do Fundef, são incluídas as matrículas da EJA na matriz de financiamento abrindo, assim, novas possibilidades para essa modalidade de ensino. Esse fundo aumenta a participação financeira da União na manutenção desse nível de ensino. (HADDAD; XIMENES, 2008).

O Fundeb, apesar de apresentar uma proposta com um viés diferente do Fundef, não acrescentou muito à educação em geral. Houve um engessamento orçamentário com a transformação dos alunos em “moeda” (valor/aluno) abaixo da real necessidade apresentada pelo setor educacional. Nesse sentido, é correto afirmar que o volume de recursos disponibilizados pelo Fundeb não é suficiente, mesmo constituindo-se como um avanço para essa modalidade de educação. Os cálculos dos recursos a serem repassado aos Estados e Municípios são de acordo com número de alunos matriculados no ano anterior, ou seja, nunca contempla com êxito as despesas do ano vigente. Esses cálculos gera uma variação entre a quantidade de alunos e recursos disponibilizados. Como a tendência é sempre de aumentar o número de matrículas a cada ano, então, essa modalidade educação, assim como as outras, estão sempre no limite ou abaixo desse quanto aos recursos disponibilizados.

Sobre os valores do Fundeb Haddad; Ximenes (2008) afirmam que

[...] a EJA, dentre todas as etapas e modalidades, é a que receberá o menor valor anual por aluno, limitado a 0,70, sendo que o fator 1,00 equivale às séries iniciais do ensino fundamental urbano. O ensino médio urbano, por exemplo, tem fator 1,20, ou seja, quase o dobro da EJA (p. 146).

Nesse sentido, nos repasses do Fundeb o estudante de EJA vale menos do que os outros estudantes, apesar de serem sujeitos de direitos iguais aos demais sujeitos de direitos. O sentimento de vitória, inicialmente sentido pelos defensores da EJA, foram frustrados, visto que, com a inclusão dessa modalidade educacional nos cálculos do Governo, se esperava que fossem impulsionadas as ofertas de matrículas pelo poder público para os sujeitos que

frequenciam a EJA. No entanto, as pesquisas anuais do IBGE mostram que o número de matrículas para essa modalidade de educação vem diminuindo a cada ano. É fato que não há como superar os problemas enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos sem um financiamento adequado e uma gestão que atenda as necessidades pertinentes a essa modalidade de educação.

Ao analisar os dados do censo escolar (MEC/Inep) constata-se que de 2006 até 2011, as matrículas na Educação de Jovens e Adultos vem caindo consideravelmente. No ano de 2006 houve 5.616.291 matrículas e no ano de 2011 foram matriculadas 4.046.169 pessoas. Ainda consta, nesses dados oficiais, que o Estado de São Paulo foi quem mais fechou salas da EJA com 38% seguido de Paraná com 37,1% das turmas e Tocantins com 37% (MEC/Inep, 2012). Diante desses dados oficiais constata-se que a EJA passa por uma crise. Algo deve ser feito urgentemente para que essa modalidade de educação não fracasse totalmente, pois, o Brasil continua tendo um grande contingente de analfabetos. A EJA é um direito do cidadão e a educação, mesmo que tardia, garante qualidade de vida e desenvolvimento econômico para os seus educandos.

Embora constando na Constituição de 1988 e em leis específicas, a EJA ainda é um direito que não se efetivou e apesar das várias ações que foram criadas para a efetivação de tal direito, milhões de pessoas que necessitam dessa modalidade de educação são impedidas de terem esse direito atendido. Ou seja, ter um direito garantido é uma coisa e tê-lo atendido é outra.

Observa-se nesse subtítulo que os direitos à educação, apesar da luta incessante dos movimentos sociais, ainda não está sendo atendido plenamente pelo Governo, deixando milhões de sujeitos excluídos da educação. Enquanto a educação aparece nos dispositivos legais como um direito humano, esse direito no contexto jurídico continua não garantindo na prática o acesso de muitos sujeitos à Educação de Jovens e Adultos. Mesmo escrito nas leis, politicamente, continua-se excluindo da educação brasileiros já excluídos de outros direitos, sejam sociais ou civis.

2.3. A Educação de Jovens e Adultos no cenário local: o Fórum Permanente de Educação de Jovens Adultos do Tocantins – FPEJA

No que se refere ao cenário local em defesa do direito à educação de jovens e adultos, há que se destacar o papel dos fóruns da Educação de Jovens e Adultos na luta pela garantia desse direito fundamental. Esses fóruns, independente de sua natureza institucional,

sinalizam uma resposta às V e VI Confinteas que cobram da sociedade um posicionamento político em relação ao poder público para com a educação e, em particular, para com a educação de jovens e adultos. Nesse caso, os fóruns de EJA mobilizam intelectuais e a sociedade civil, a fim de se discutir os problemas e apresentar propostas para a melhoria da EJA, particularmente naquilo que compete recolocar o papel do Governo quando este se ausenta na qualidade de articulador e promotor dessa modalidade de educação. Representam uma estratégia de mobilização de instituições envolvidas com a EJA que, por meio da socialização e experiências, levam à articulação e intervenção nessa modalidade de educação (SOARES, 2004).

O que move o sentido dos Fóruns de EJA na defesa dessa modalidade de educação é o diálogo entre todos os segmentos participantes que procuram melhorar, ampliar e fazer valer os direitos dos cidadãos à educação. Os Fóruns de EJA são compostos por oito segmentos representativos: universidades; movimentos sociais; sindicatos; ONGs e Fundações; Sistema S; administração pública; educadores e educandos. Os Fóruns da EJA se apresentam como um espaço de discussão pautado na articulação informal entre organizações governamentais, não governamentais e pessoas que, de alguma forma, estejam envolvidas com a EJA. Paiva (2005, p. 205) apresenta a definição de articulação informal dos Fóruns da seguinte forma:

[...] por articulação informal, deve-se entender que os Fóruns não têm 'dono', não são propriedade de nenhuma instituição, mas que resultam do esforço político de várias pessoas/entidades que acreditam na ideia e na possibilidade de gestão compartilhada e cooperativa para tomar decisões e propor alternativas. Significa dizer que o poder circula, não está centralizado, não é hierárquico.

Paiva (2005, p. 205) afirma ainda que a organização interna dos fóruns parte do princípio fundamental de que

[...] seus participantes são autônomos nas deliberações que tomam, independente das posições e dos cargos que ocupam, o que implica, necessariamente, uma negociação constante dos 'desejos' acordados nos Fóruns com os limites expressos pelos poderes constituídos em todos os níveis. Por meio deles, foi possível fortalecer e consolidar uma rede de saberes de baixa competitividade e alta cooperatividade, permitindo que todos assumam lugares iguais nas negociações que são ali estabelecidas.

Portanto, entende-se que os fóruns se apresentam como um movimento social no campo da EJA, pois envolvem pessoas de diferentes segmentos sociais, comprometidos com a educação para jovens e adultos. Assim, os Fóruns de EJA são compreendidos como sendo um

espaço de discussão, de reivindicação, de sustentação do direito à educação, de troca de experiências, bem como de uma nova organização da EJA.

Os avanços dos debates nos fóruns sobre as questões relacionadas à EJA decorrem, também, da manutenção e aprofundamento dos espaços de escuta, troca e formulação que vêm se consolidando por meio da realização dos encontros nacionais ocorridos regularmente. Esses encontros defendem que a realidade que se vê sobre a EJA necessita que a União defina essa modalidade de educação como uma prioridade política e rompa com a concepção de que a educação de jovens e adultos é coisa de pobre e, portanto, não carece de atenção.

Infere-se que a EJA é uma modalidade de educação capaz de mudar a vida de sujeitos que tiveram o direito à educação negado na infância, e o Governo deve constituir políticas públicas para reversão desse cenário cumprindo as suas metas estabelecidas. Os fóruns de EJA por intermédio de suas lutas procuram pressionar o Governo para que o direito à educação seja cumprido pelo Estado. Os fóruns de EJA continuam, atualmente, em todos Estados discutindo os problemas e propondo melhorias para que o direito à educação de sujeitos jovens e adultos seja, de fato, atendido.

Segundo Soares (2004, p. 26): “[...] os Fóruns³⁰ se caracterizam como um movimento que **articula** as instituições envolvidas com a EJA, **socializa** as iniciativas existentes e **intervém** na elaboração de políticas e ações voltadas para jovens e adultos” (grifos do pesquisador). Para Paiva (2009, p. 204), os Fóruns de EJA “[...] vêm resistindo a políticas e suas enunciações, propondo ações e práticas antagônicas e de compreensão ampliada em relação ao lugar que a EJA deve ocupar oficialmente”.

Os fóruns da EJA já existem em todos os Estados do Brasil. Quanto à organização dos Fóruns Estaduais de EJA, o Rio de Janeiro foi o primeiro Estado a criar um Fórum de Educação de Jovens e Adultos, em 1996, para discutir os problemas da EJA e apontar soluções. Naquele momento, a construção do Fórum era tida como uma possibilidade de se iniciar as discussões para preparar o país para a V Confinteia – entre as entidades governamentais e não governamentais, apontando para uma prática política de articulação informal entre pessoas ligadas à EJA.

A partir do ano 2000, os Fóruns em prol da EJA continuaram atuando na defesa dessa modalidade de ensino para garantir que o direito à educação fosse atendido. Quando o governo Lula coloca a EJA como uma prioridade em suas políticas públicas, propondo, ainda,

³⁰ Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil são lugares de encontros permanentes, sejam mensais, trimestrais, semestrais ou anuais, em parcerias entre vários segmentos sociais envolvidos com a EJA (SOARES, 2004).

um diálogo com a sociedade civil na elaboração de ações para essa modalidade de educação, os fóruns regionais ressaltaram um momento fértil para que as propostas por eles defendidas fossem contempladas. No entanto, as propostas dos fóruns continuaram sendo ignoradas pelo Governo que continuou com as políticas educacionais do Governo anterior.

Os fóruns, sendo espaços de debates, são um grande avanço para a defesa da EJA.

Nesse sentido, o Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Tocantins³¹ – FPEJA-TO³² foi organizado em 2000, sendo o primeiro fórum da EJA a ser constituído na Região Norte do Brasil. A criação desse Fórum ocorreu em um período em que outros Estados estavam organizando seus fóruns. Como outros fóruns estaduais, o FPEJA-TO foi criado num momento em que ocorriam grandes debates sobre a EJA em nível regional e nacional, devido à V Confinteia que ocorreu em Hamburgo em 1997.

Esse fórum foi resultado das ações de EJA que vinham sendo desenvolvidas no Estado do Tocantins desde 1990 e, conseqüentemente, sendo um espaço de âmbito estadual para articulação, socialização, intervenção na realidade da educação de jovens e adultos do Estado. É composto por várias entidades, tais como: educadores, educandos, entidades dos poderes públicos, universidades, ONGs, movimentos sociais, sindicais e entidades empresariais interessados na articulação das práticas em EJA no âmbito do Estado do Tocantins. Atualmente é composto por mais de cinquenta movimentos sociais e entidades de classe. As suas ações são norteadas por um Regimento³³ Interno que foi aprovado em 2011 o qual tem como princípios básicos a “[...] observância aos dispositivos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos” como também, o “[...] respeito à identidade e à dinâmica própria de cada entidade-membro” (2011, p. 1).

O FPEJA-TO é constituído, segundo o Regimento Geral, por um Grupo Articulador e a Assembleia Geral. O seu artigo 6º afirma que o Grupo Articulador é constituído por representantes de diversos órgãos, entidades e classes, dentre os quais a “[...] Secretaria da Educação do Estado do Tocantins” e “Secretarias Municipais de Educação da Capital e do Interior” (ARTIGO 6º Incisos I e II, p. 1).

O FPEJA-TO, segundo o seu Regimento Geral art. 1º, “[...] é um espaço, de âmbito estadual, aberto às discussões e aprofundamento da reflexão, o debate democrático de idéias

³¹ O Fórum do Tocantins será aqui destacado em função de esta pesquisa tratar da temática da educação de jovens e adultos neste Estado (Nota do pesquisador).

³² Essas informações foram retiradas da página do FPEJA-TO no site www.forumeja.org.br.

³³ O Regimento Interno do FPEJA-TO está disponível em: <http://forumeja.org.br/to/node/293>. Acesso em: 03/09/2012.

(sic), a formulação de propostas, a troca de experiências e a articulação para ações empenhadas na construção da Educação de Jovens e Adultos – EJA de qualidade”.

A sua instalação resultou da iniciativa das seguintes entidades: Secretaria Estadual de Educação - Seduc, Serviço Social da Indústria - SESI, Universidade Luterana do Brasil - Ulbra, Universidade do Tocantins - Unitins, Faculdade de Ciências e Letras de Paraíso - Fecipar, Secretaria Municipal de Educação de Araguaína, Secretaria Municipal de Educação de Palmas e União dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime-To.

A finalidade do FPEJA-TO é acompanhar e avaliar o cumprimento do direito à educação dos sujeitos que a compõem por meio das políticas públicas do Governo para a EJA, visando dar subsídio ao Estado e Municípios tocantinenses, tornando públicas as posições e as propostas discutidas nesse fórum e encaminhando tais proposições aos representantes do poder público.

As atividades de acompanhamento, avaliação e implementação para efetivação das políticas públicas são estruturadas no plano de ação anual elaborado pelo FPEJA-TO e relatório anual entregue pelas entidades envolvidas sobre as ações desenvolvidas no decorrer do ano sobre a Educação de Jovens e Adultos.

O FPEJA-TO realiza reuniões mensais restritas ao Grupo Articulador, a fim, de analisar os desafios, avanços e recuos da EJA empreendidos no Estado e um encontro anual aberto às Instituições, Entidades, Movimentos Sociais e pessoas que estejam diretamente ligados ou que tenham afinidade com a EJA. O Encontro Anual é organizado e contém uma mesa de discussão sobre a política educacional, além disso, existem palestras, exposições, atividades culturais, grupos de trabalho, relatos de experiências, mesa redonda, oficinas pedagógicas e plenárias finais.

No entanto, o FPEJA-TO, desde a sua organização em 2000, vem sendo coordenado por pessoas ligadas diretamente ao Governo e, principalmente, à Secretaria Estadual de Educação – Seduc. São gestores e diretores de unidades escolares que estão/estiveram à frente desse fórum. Nesse caso, não pode haver a autenticidade idealizada pelos fóruns. Nesse sentido, as ações do FPEJA-TO que deveriam ser autônomas e críticas tornaram-se discursos políticos de Governo.

O que se vê nos encontros anuais, do qual este pesquisador já participou, é uma parceria amigável e carregada de elogios entre FPEJA-TO e o Governo. Nesse sentido, constata-se um alinhamento entre esse fórum e o poder público. Esse alinhamento é

comprovado quando se lê no site desse fórum cartas³⁴ enviadas ao Governo, as quais estão carregadas de elogios à administração pública, enaltecendo a parceria existente entre ambos. Esse alinhamento pode não contribuir para a melhoria da EJA, visto que, o papel do Governo é atender ao direito à educação, enquanto que, o papel do FPEJA-TO deveria ser a de fiscalizar as ações governamentais e cobrar resultados. Nos encontros anuais, que são abertos a todos, nota-se que estes parecem mais uma espécie de balanço de gestão da administração pública, onde, autoridades dos governos estaduais e municipais enaltecem suas ações em prol da EJA.

No entanto, os dados do MEC/Inep (2006-2011) mostram que a EJA no Estado do Tocantins não está atendendo plenamente ao direito à educação dos seus concidadãos. Pelo contrário, os dados mostram que há uma enorme queda no número de matrículas nessa modalidade de educação e que as salas de aulas da EJA estão sendo fechadas gradualmente. Como já foi citado anteriormente, o Tocantins é o terceiro Estado que mais fecha salas de aula da educação de jovens e adultos, totalizando 37% destas em 2011. A quantidade de matrículas cai significativamente a cada ano. Quando o Estado fecha salas de aula da EJA, essa atitude pode ocasionar um problema para os trabalhadores que precisam de motivação para retornar à escola. Se houver menos escola, também haverá maiores dificuldades para que os trabalhadores retornem às mesmas.

Segundo dados do MEC/Inep entre 2007 e 2010, em nível nacional, 7,3% das escolas que ofereciam a EJA foram fechadas e houve uma queda de 14,9% no número de matrículas nesse mesmo período. Conforme dados do MEC/Inep, em 2006, no Estado do Tocantins houve uma queda de 26,2% e em 2011 de 37% no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, nota-se que a cada ano diminui a procura por essa modalidade de educação nesse Estado. Mas, em contrapartida, os índices de analfabetos e semianalfabetos continuam os mesmos. Há que se analisar, em pesquisas futuras, os reais motivos da diminuição de matrículas e o fechamento de salas de aulas dessa modalidade de educação em âmbito nacional e, principalmente, no Estado do Tocantins.

Finalizando este capítulo, infere-se que no início da década de 1990 houve um recuo nas ações do Governo Federal em prol da EJA, sendo esta desacreditada por alguns governantes que não destinaram recursos para essa modalidade de ensino. Nesse período os fóruns vieram para cobrar ações governamentais e tentar mudar o cenário de abandono em que se encontrava/encontra a EJA.

³⁴ Disponível em: <http://forumaja.org.br/to/node/340>. Acesso em 08/09/2012.

Dentro das contradições e rupturas trazidas por todos os dispositivos legais como as Constituições brasileiras, Leis e Decretos, constata-se avanços e recuos referente aos direitos à educação daqueles que historicamente ficaram à margem da sociedade burguesa permanecendo, assim, as desigualdades sociais, econômicas e, principalmente, educacionais. Até os dias atuais o acesso à educação como um direito não atinge a todos os sujeitos.

Mas há aqui, ainda, outra questão importante a se fazer: quem são os sujeitos que foram ou estão excluídos do direito à educação e que procuram a Educação de Jovens e Adultos? O próximo capítulo abordará alguns elementos para a compreensão do perfil dos sujeitos de direitos à EJA que contribuirão com esta pesquisa, abordando, principalmente, suas relações entre o mundo do trabalho e os muros da escola. Da mesma forma, há que se destacar as mediações necessárias para a leitura dos dados a serem apresentados no segundo capítulo. Trata-se, sobretudo, de reconhecer que as trajetórias de vida e as trajetórias escolares estão repletas do sentido da negação e da ausência do direito em todos os campos da vida social.

CAPITULO III

NAS MARCAS DO ABANDONO ESCOLAR, A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.

“Se a gente não trabalha não come.”
(Aldo)

As discussões que permeiam o presente capítulo partem das análises dos dados desta pesquisa, particularmente naquilo que diz respeito à trajetória de vida e trajetória escolar dos sujeitos que dela fizeram parte. Trata-se, portanto, do estudo das mediações que possibilitam uma leitura das causas do abandono escolar e, de um modo mais geral, da negação do direito à educação a estes sujeitos. Nesse contexto, as falas e suas histórias de vida estão entremeadas pelas análises econômicas, sociais, políticas e culturais que foram discutidas no capítulo anterior e, conseqüentemente, ocasionam os processos de exclusão social desses sujeitos.

Desta forma, aquilo que constitui a vida individual e a vida social dos sujeitos desta pesquisa expressam o modo particular como a sociedade se organiza socialmente. Se se entende que o homem é um ser social e, portanto, produto e produtor da sua história e da sua cultura, então, as questões objetivas e subjetivas são elementos importantes para a compreensão do objeto de estudo deste capítulo.

Assim, o objetivo deste capítulo é o de compreender o sentido da educação para estes sujeitos que, repetidas vezes, abandonaram a escola e analisar algumas mediações que podem explicar as causas do abandono escolar por eles. Para tanto, procurar-se-á delinear o perfil contemporâneo dos sujeitos³⁵ da EJA, na perspectiva de mapear aquilo que os constitui em sua singularidade e universalidade. Procurou-se aqui saber quem é o sujeito adulto que frequenta essa modalidade de educação e as suas ligações com o trabalho, a família e suas relações humanas como fatores importantes para se pensar a evasão. Para elucidar essas questões, recorreu-se aos autores que trabalham com o tema EJA, com pesquisas similares ao estudo aqui proposto e, principalmente, às falas dos sujeitos que participaram desta pesquisa.

A existência da EJA, enquanto modalidade de educação, é uma resposta do Estado para reparar educação aos adultos que abandonaram a escola no período regular. Em tempos de exclusão e marginalização, é justamente a falta de educação na idade adequada que leva milhares de cidadãos brasileiros aos bancos da EJA.

³⁵ Os sujeitos que compõem a EJA são jovens, adultos e idosos. Este trabalho abordará apenas sobre o adulto, uma vez que foi esta a temporalidade de vida dos sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, os processos de educação vividos por esses sujeitos marcam suas trajetórias, e o retorno à escola, seja pela necessidade de recuperarem a escolaridade, de recobrem o tempo perdido para conseguirem um emprego a fim de melhorarem a sua renda, isso torna-se crucial para que possam construir relações sociais e, assim, socializarem-se.

A história da EJA tem revelado que ela é constituída por jovens, adultos e idosos, sendo historicamente destinada às camadas populares. Nesse processo, diferentes concepções de educação foram se constituindo no campo da formação desses sujeitos, seja pela forma como os governos lhes negam o direito de aprender, seja pelo discurso populista que, em outras épocas, já foram sendo construídos em torno dessa temática ou, ainda, pela defesa dessa modalidade de educação como direito, a fim de se reparar uma dívida social do poder público para com os que não tiveram oportunidades de estudar na idade adequada.

2.1. Os sujeitos que frequentam a EJA

A história de vida e escolar dos sujeitos desta pesquisa que foram localizados e entrevistados pode ser retratada sucintamente da seguinte forma:

Tabela 01
Perfil dos sujeitos entrevistados na Pesquisa

SUJEITOS*	TRAJETÓRIA DE VIDA	TRAJETÓRIA ESCOLAR
Aldo	33 anos. Convive em união estável, é pai de dois filhos, cuida de um enteado do primeiro casamento de sua esposa. Mora há 13 anos em Palmas. Viveu 10 anos de aluguel em quitinetes e hoje possui residência própria doada pelo governo. Nasceu em uma fazenda próxima a um povoado hoje próximo de Palmas.	Aldo tem uma trajetória escolar pouco acidentada, pois estudou apenas em duas escolas durante todo o seu percurso escolar. Abandonou os estudos aos 10 anos devido à distância de sua casa até a escola. O pai é analfabeto e não gostava que os filhos estudassem. Sua mãe é analfabeta funcional, pois frequentou a escola por pouco tempo. Mesmo com a opinião contrária do marido, ela incentivou os filhos a estudarem.
André	53 anos. Nasceu em Fortaleza no Estado do Ceará, casado e pai de 04 filhos. Mora há 13 anos em Palmas e mudou para essa cidade em busca de oportunidades de trabalho para ele e de estudo para os filhos. É filho de pais lavradores analfabetos funcionais. O senhor André é proprietário de uma microempresa que atua no ramo de metalurgia com cerca de 04 funcionários e uma pequena clientela.	André entrou na escola com dez (10) anos de idade e abandonou-a aos catorze (14) anos para ajudar os pais na roça. Já estudou em várias escolas que oferecem a EJA e desistiu de todas por vários problemas.
Benedito	48 anos. É casado e não tem filhos. É filho adotivo, nascido e criado na cidade de Miracema do Tocantins, primeira capital do Estado. Mudou-se para Palmas no início de sua construção para trabalhar na abertura das primeiras avenidas.	Benedito entrou com nove (9) anos de idade em uma escola pública na cidade de Miracema do Tocantins. Abandonou-a a primeira vez quando tinha 13 anos de idade para trabalhar. Já frequentou várias escolas que oferecem a modalidade EJA em Palmas e abandonou-as por diversos motivos.
	23 anos. Vive em uma união estável e tem uma filha. Nasceu em uma cidade do interior do Estado do Tocantins e mudou-se para Palmas com apenas dois anos de	Começou os estudos aos sete (7) anos em uma escola pública de Palmas. Estudou em várias escolas, sendo expulso de algumas delas por mau comportamento. Sempre teve o apoio dos pais para estudar, mas, segundo o

Eduardo	idade.	mesmo, não deu o devido valor aos estudos.
Júlia	34 anos. Casada e mãe de 4 filhos, mora de favor na casa do seu sogro. Mudou-se para Palmas no ano de 2007 migrando de Goiânia/GO.	Começou estudar quando tinha sete anos em uma escola pública de Goiânia/GO e desistiu a primeira vez da escola quando tinha quatorze anos, pois nessa ocasião ficou grávida do seu primeiro filho. Passou três anos sem estudar e retornou. Teve que abandonar outra vez porque ficou grávida do seu segundo filho, ficando mais três anos sem estudar. Retornou pela terceira vez para a escola e desistiu outra vez por causa da terceira gravidez e ficou sem estudar por um período de dez anos.
Pedro	38 anos. Mora em união estável e tem uma filha com 2 anos de idade. Mudou-se para Palmas há 10 anos. Nasceu no Estado do Tocantins em uma pequena cidade, distante 400 quilômetros da capital. Nascido na roça sendo filho de lavradores, seu pai faleceu quando ainda era uma criança, sendo criado apenas pela mãe.	Pedro, como morava no sertão, nunca frequentou uma escola quando criança e permaneceu na condição de analfabeto até recentemente, quando ingressou na EJA da Escola Municipal Caraíba em Palmas. Começou a trabalhar na roça com 12 anos de idade ajudando a mãe, pois o pai faleceu quando ele era muito novo.

Fonte: Roteiros de entrevistas dos sujeitos pesquisados.

*Nomes Fictícios.

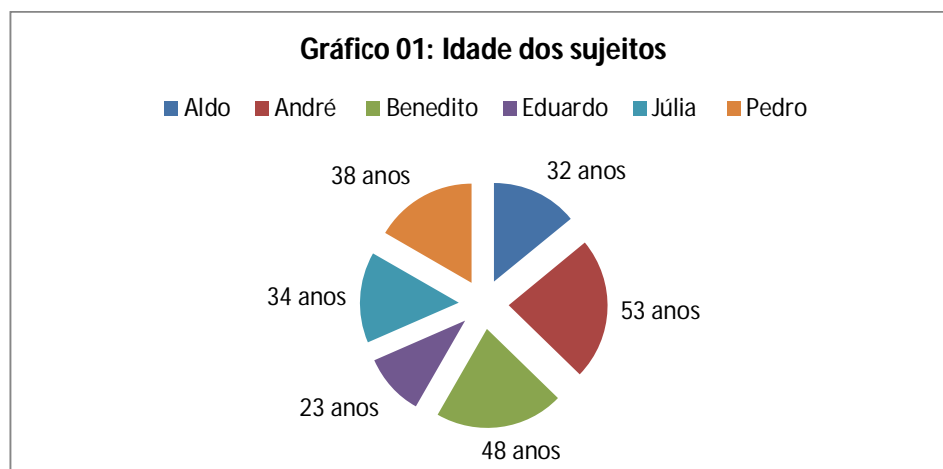
Observa-se, nessa tabela, que os sujeitos desta pesquisa tiveram desde a infância caminhos diferentes, viveram situações diversas, mas são iguais quanto à negação de direitos essenciais como a educação. Se o cenário da EJA se altera historicamente, também, alteram-se os perfis e as expectativas de aprendizagem de seus sujeitos. No início desse processo histórico, essa modalidade de ensino era direcionada apenas aos adultos (EDA) que não tiveram acesso à escola. Hoje, os aspectos que representam essa categoria de sujeitos se diversificaram e nela foram incluídos os jovens e os idosos com idades que variam entre 15 e 60 anos, ou mais. Pelos dados descritos, os sujeitos participantes desta pesquisa pertencem à categoria de adultos que é o segundo segmento de sujeitos da EJA.

Apenas Eduardo, no momento da pesquisa, tinha 23 anos de idade. Esse jovem foi incluído como adulto devido à sua condição de ser casado e pai de família. Esse pesquisador considera que o jovem deixa de pertencer a essa categoria de sujeitos jovem a partir do momento em que constitui família e passa a ter as mesmas responsabilidades dos adultos, ou seja, trabalhar para sustentar a si mesmo e a seus familiares. No caso de Eduardo, a prioridade é o sustento da sua família e para isso permanece horas a fio trabalhando em uma empresa de pré-moldados executando tarefas braçais que sugam suas forças físicas, impedindo-o de frequentar a escola. Portanto, tratou-se, neste trabalho, Eduardo como sujeito pertencente à categoria de adultos.

Falar dessa categoria social não é fácil, pois há uma lacuna muito grande na investigação bibliográfica para essa fase da vida humana. Sobre essa lacuna Oliveira (2004, p.

217) afirma que se sabe “[...] muito sobre bebês, bastante sobre crianças, menos sobre jovens e quase nada sobre adultos”.

O gráfico abaixo aponta as idades dos sujeitos no momento desta pesquisa:



Fonte: Roteiros de entrevistas dos sujeitos pesquisados.

De uma forma geral, os sujeitos da EJA são jovens, adultos e idosos. No entanto, esta pesquisa não abordará os jovens nem os idosos porque na presente investigação os respondentes pertencem à categoria de adultos. Todavia, para se chegar à definição dessas três categorias reporta-se a alguns autores. Sobre os jovens, León (2012) afirma que não há uma definição fixa de idade para o ser jovem. Esse autor aponta que a idade dos jovens em outros países é diferente, mas “[...] no Brasil se utiliza a faixa entre 15 e 24 anos de idade, por instituições como o IPEA e o Instituto Cidadania” (LEÓN apud DUARTE, 2012, p. 72). Já em outros países ibero-americanos a idade que se define a juventude é

[...] entre 7 e 8 anos em El Salvador; entre 12 e 26 anos na Colômbia; entre 12 e 35 na Costa Rica; entre 12 e 29 no México; entre 14 e 30 na Argentina; entre 15 e 24 na Bolívia, Equador, Peru, República Dominicana; entre 15 e 25 na Guatemala e Portugal; entre 15 e 29 no Chile, Cuba, Espanha, Panamá e Paraguai; entre 18 e 30 na Nicarágua; em Honduras, a população jovem corresponde aos menores de 25 anos (LEÓN apud DUARTE, 2012 p. 72).

Com relação aos idosos, Mascaro (2004, p. 41-42), expõe que os mesmos são pessoas acima de 60 anos, já que:

[...] é em torno dessa idade que se acentuam as transformações biológicas típicas da terceira fase da vida. É também nesse momento que acontece o desengajamento do mundo do trabalho, ou seja, a aposentadoria, e também o

descompromisso com alguns papéis tradicionais da vida adulta, como por exemplo, aqueles decorrentes da emancipação dos filhos.

Sobre essas três categorias distintas, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a pessoa idosa como aquela com 60 anos de idade ou mais, a faixa etária da chamada idade adulta vai distintamente dos 24 aos 60 anos de idade, período em que os sujeitos vivem inúmeras experiências de desenvolvimento bio-psico-social (HENRIQUES, 2009).

Como esse autor afirma, os adultos são aqueles com idades situadas entre os jovens (25 anos) e os idosos (59 anos).

O adulto é um conceito amplo, que permite que outra categoria 'idosos' seja abrangida em sua definição. A criança, o adolescente e o jovem não podem ser considerados adultos por uma série de circunstâncias sociais que criam nessas fases uma situação de necessidade de assistência ou mesmo uma relativa dependência, a qual no adulto essas características normalmente não estão presentes (HENRIQUES, 2009, p. 17).

Entende-se que a adultícia é uma categoria social em que os sujeitos estão em uma fase da vida que implica especificidades, problemas e características próprias que devem ser objetos de intervenção política e social. Estão mais preocupados com a sua entrada e continuação no mercado de trabalho, com o bem-estar financeiro e, principalmente, com o bem-estar familiar. Os alunos adultos, pais e mães de família, são alunos que nunca estudaram ou que há muito deixaram de estudar em função de terem que atender as necessidades de sobrevivência de suas famílias, inserindo-se no mundo do trabalho, e agora vêm em busca do resgate de sua condição de cidadãos por meio do estudo.

Ao adulto os desafios são grandes. É responsável por ele mesmo, por outras pessoas e pode ser experiente ou não no mundo do trabalho. Cabe a ele o cuidado dos filhos tendo que educá-los e escolarizá-los ao mesmo tempo em que também se preocupa com a sua escolarização. Para os adultos, a família torna-se o foco principal de suas preocupações. Nesse sentido, Aldo afirma que desistiu da escola “[...] devido a necessidade de trabalhar pra sustentar minha família” (Aldo). Observa-se na fala do Aldo que o sustento da família está em primeiro lugar. Pressupõe-se que os adultos renunciam a qualquer coisa para não deixar faltar nada para a família. Silva (2004), em sua dissertação de mestrado, afirma que os sujeitos adultos fazem qualquer coisa pela sobrevivência da família mesmo que “precisem se vender”, ou seja, fazem qualquer trabalho para sobreviver.

Sobre os sujeitos adultos, Pinto (2007, p. 79) afirma o que se segue:

[...] o adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidade. Por isso, é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador. O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana.

Entende-se, na exposição de Pinto (2007), que a vida adulta é a fase mais ativa do homem. Nessa fase da vida, cabe ao homem a reprodução e cuidados com a prole, a direção da sociedade e o trabalho. O ser humano adulto convive com suas próprias conjunturas de vida, especificidades que lhe são particulares. A grande maioria trabalha e do trabalho vive e sobrevive, em qualquer circunstância da realidade social, econômica e cultural. Sobre os adultos, Oliveira (1999, p. 60-61) diz o seguinte:

[...] o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

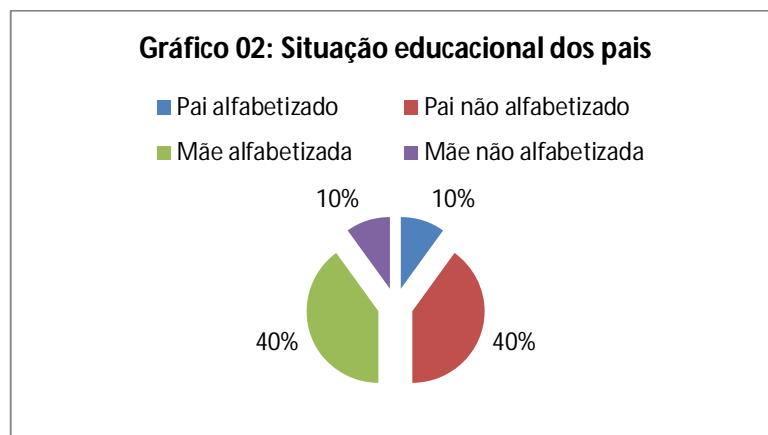
Nessa perspectiva, o adulto carrega ainda a responsabilidade de oferecer aos filhos aquilo que lhes foi negado, principalmente a educação. Traz também o sentimento do medo de parecer ridículo perante os outros do seu meio social ou de fracassar na sua vida pessoal ou familiar, vergonha da falta de conhecimento, desgosto e inferioridade que criam circunstâncias que podem dificultar as suas relações e o convívio dentro do seu grupo social. Problemas como cansaço, falta de tempo, fadiga pelas responsabilidades sociais, trabalho exaustivo, dentre outros, também podem interferir no processo de aprendizagem desses sujeitos. Para Diniz (2011, p. 4):

O sujeito adulto se depara com um conjunto de dilemas com respeito as suas transições entre educação, formação e trabalho, com os quais se relaciona de forma reflexiva. Os dilemas fazem parte das estratégias de transições e estão socialmente determinados e, embora assumam contornos similares aos experimentados na etapa infante-juvenil, assumem, ao mesmo tempo, uma geografia diferenciada e específica da vida adulta.

Nesse sentido, os adultos trazem consigo o desgosto do não ter, não poder, e o medo constante de perder o emprego e desestruturar a base familiar. O aluno da EJA, principalmente os adultos, dentro de suas especificidades, carrega experiências que abrangem

conhecimentos e saberes vividos por ele e ainda sua própria concepção de mundo. O adulto traz em sua “bagagem” pessoal um acúmulo de experiências vividas, conhecimentos assimilados e reflexões que lhe permitem uma leitura sobre si mesmo e sobre outras pessoas, e essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades.

Os dados sobre o perfil³⁶ dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa coadunam-se com o perfil descrito na literatura recorrente sobre a EJA, seja nas produções teóricas, seja nas pesquisas acadêmicas. Neste sentido, conforme Arroyo (2005), os alunos da EJA são, em geral, adultos e idosos, provenientes do meio rural com pais analfabetos ou semianalfabetos. Sobre as origens dos sujeitos que frequentam a EJA, Rodrigues (2000) afirma na sua dissertação de mestrado que 40% dos seus sujeitos pesquisados disseram serem filhos de lavradores. Sobre a situação educacional dos progenitores, a pesquisa de Rodrigues (2000) confirma que 27% dos pais são analfabetos e as mães abrangem o universo de 40%. Sobre a situação educacional dos pais dos sujeitos desta pesquisa, o gráfico abaixo é elucidativo:



Fonte: Roteiros de entrevistas dos sujeitos pesquisados.

Observa-se nesse gráfico que, enquanto 40% das mães dos sujeitos pesquisados são alfabetizadas, a mesma porcentagem de pais não são alfabetizados. Este dado contrasta-se com aqueles encontrados na pesquisa de Rodrigues (2000), em que as mães são as que têm o maior índice de analfabetismo, enquanto nesta pesquisa 40% delas são alfabetizadas. Outro dado a ser considerado é que no universo dos sujeitos desta pesquisa, dois vieram diretamente do meio rural e todos os outros vieram de outros meios urbanos.

³⁶ Observa-se que o perfil dos educandos que frequentam a EJA é semelhante na perspectiva de alguns autores como Arroyo (2005), Oliveira (1999) e Rodrigues (2000).

Na visão de Arroyo (2005), os alunos da EJA, tanto os jovens, os adultos, como os idosos, são, em sua maioria, trabalhadores, filhos de trabalhadores ou aposentados que tiveram que interromper suas trajetórias escolares seja para sustentar suas famílias, seja por problemas familiares, seja porque lhes foi negado o direito de estudar ou porque fracassaram nos estudos, tornando-os sujeitos excluídos. Nesse sentido, a exclusão social constitui uma das características que os sujeitos da EJA trazem em seus percursos de vida e escolarização.

Pensando na perspectiva da exclusão social, Oliveira (2006) afirma “[...] que esta pode ser encarada como um processo sócio-histórico caracterizado pelo recalçamento de grupos sociais ou pessoas, em todas as instâncias da vida social, com profundo impacto na pessoa humana, em sua individualidade” (OLIVEIRA apud MARTINS, 2006, p. 4). Para a autora, o significado de exclusão que se apreende desses sujeitos os remete sempre à condição de não-pertencentes à determinada cultura hegemônica.

Nesse sentido, o processo de exclusão social não se delimita apenas ao sistema educacional regular vigente. Esse processo passa também por questões estruturais, como, por exemplo, a falta de emprego, de moradia, assistência à saúde, em detrimento das demais necessidades básicas (alimentação, lazer, dentre outras) negadas ou inacessíveis, parcial ou totalmente, às camadas populares que permaneceram e, ainda, permanecem sem acesso a uma vida digna. Dessa maneira, a exclusão escolar encontra acento na raiz da exclusão social marcada pela contradição de classes num modelo econômico também desigual. Nota-se, portanto, que o perfil desses sujeitos tem relação direta com a negação dos direitos sociais analisados no capítulo anterior.

Na perspectiva de Arroyo (2005, p. 223), os alunos da EJA são geralmente excluídos da sociedade por sua condição de não escolarizados, o que provoca entre eles, e também perante suas famílias e amigos, a baixa autoestima e o sentimento de inferioridade em relação àqueles escolarizados. Sobre quem são os sujeitos da EJA Arroyo (2005) assim os define:

[...] oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis (p. 223).

Ou seja, os sujeitos da EJA se constituem em suas especificidades levando-se em conta seu contexto sociocultural e suas formas de agrupamentos. Portanto, é necessário reconhecer suas diferenças e reconhecê-los como um grupo heterogêneo com suas especificidades. Dentro dessa diversidade de aspectos encontram-se os jovens, os adultos e os

idosos que ainda se distinguem pelas questões religiosas, de gênero, sexual, étnica e familiar. Observa-se que dentro desse universo de excluídos que frequentam a EJA e não foram citados pelo autor encontram-se as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - PNEE³⁷ e alunos provenientes do sistema carcerário.

2.2 Os sujeitos no contexto urbano: um olhar para cidade e para a escola

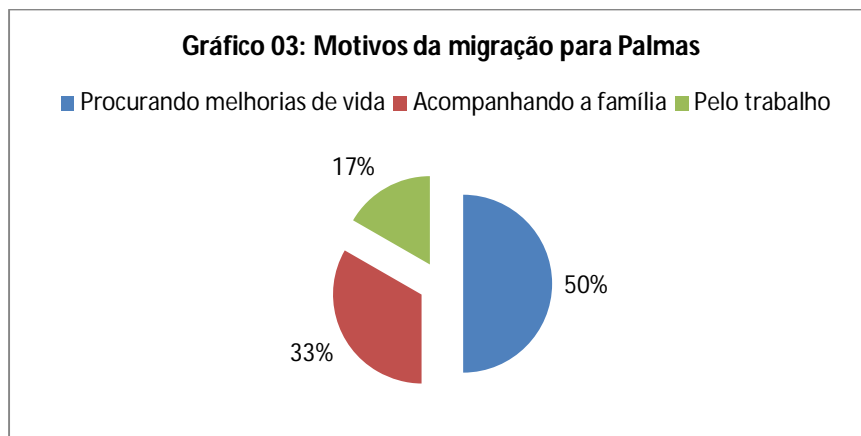
Em *relação à cidade* em que os sujeitos desta pesquisa residem, nota-se que os mesmos moram em diferentes bairros de Palmas, mas todos estudaram na mesma escola em virtude de ela ser a única que oferece essa modalidade de ensino em uma região com cerca de 50 mil habitantes. Nenhum dos sujeitos pesquisados nasceu em Palmas. André nasceu no Ceará, Júlia em Goiás, e os demais nasceram em cidades do interior do Estado do Tocantins. Nesse grupo de sujeitos pesquisados, apenas Júlia tinha menos de cinco anos de residência fixa em Palmas, os demais estavam na cidade por tempo superior a esse. Ao analisar os dados dos sujeitos pesquisados sobre as suas origens, constatou-se que quase todos são, como afirma Oliveira (1999) a seguir:

[...] o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (p. 59).

Todos os sujeitos pesquisados migraram com suas famílias, primeiramente, do meio rural para o meio urbano e depois para outros locais do mesmo meio urbano. Sobre o processo de migração Caiado (2005, p. 64) afirma que “[...] no Brasil pós-industrialização, as migrações internas refletem processos complexos, com transformações sucessivas das áreas de atração e da natureza dos fluxos, que vão se transformando de rural-urbano para urbano-urbano”.

O gráfico abaixo refere-se aos motivos da migração dos sujeitos pesquisados para Palmas:

³⁷ Embora esta pesquisa apresente a temática sobre sujeitos com Necessidades Especiais e os alunos do sistema carcerário, há que se ressaltar que este assunto não é objeto de estudo deste trabalho. Por isso não será aprofundada a discussão (Nota do pesquisador).



Fonte: Roteiros de entrevistas dos sujeitos pesquisados.

Observa-se nas falas dos sujeitos pesquisados que os mesmos migraram para Palmas, principalmente, em busca de melhorias para suas vidas e de seus familiares. Melhorias essas que seriam conquistadas pelas suas forças de trabalho. Sobre os motivos que os trouxeram para Palmas, Aldo afirma o seguinte:

A minha vinda pra Palmas foi a procura de melhores condições de sobrevivência... eu morava no interior, cidade muito pequena e difícil. Eu vi que não teria chance de construir uma família naquele ritmo de vida né. Lá as condições de trabalho era pouca... e difícil até pra estudar né, estudo meio fraco... aí esse foi um dos motivos da minha vinda aqui pra Palmas (ALDO).

Com relação aos motivos que levam às causas da migração Waddington; Sabates-Wheeler (2006) expõem o seguinte:

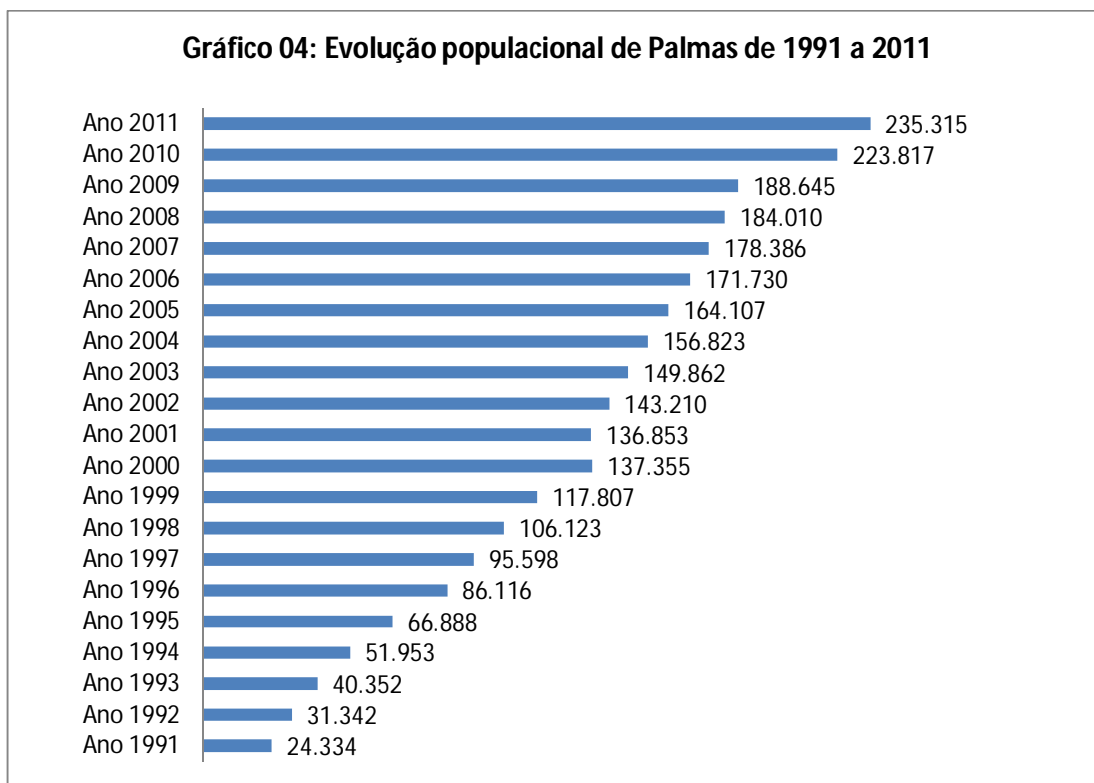
[...] pobreza e vulnerabilidade têm efeitos conflitantes sobre a migração, pois por um lado incentivam-na, tanto como estratégia para diversificação das formas de obtenção de rendimentos quanto como forma de fuga da destituição, e por outro diminuem a propensão a migrar devido aos custos envolvidos no deslocamento (SABATES-WHEELER apud GOLGHER; MARQUES, 2006, p. 2).

Os motivos que levaram esses sujeitos a migrarem para Palmas foram, principalmente, a criação do Estado do Tocantins em 05 de outubro de 1988, fato que gerou expectativas de melhorias de vida para muitas pessoas de todas as partes do Brasil. O Estado do Tocantins foi criado em 1988 e implantado em 01 de janeiro de 1989 com sede provisória na cidade de Miracema até 01 de janeiro de 1990³⁸. Atualmente, conta com 1.383.445

³⁸ Fonte: Prefeitura Municipal de Palmas (www.palmas.to.gov.br)

habitantes³⁹, sendo que 78,81% moram no meio urbano e 21,19% vivem no meio rural. Segundo o censo do IBGE de 2010, dos habitantes do Estado do Tocantins, 72,53%, que ainda trabalham, recebem menos de um salário mínimo. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade em 2009 era de 13,50%, muito acima da nacional que registrou 10,80%, conforme o censo de 2010. Os analfabetos funcionais com 15 anos ou mais representam 23,30%. As cinco cidades mais populosas do Estado do Tocantins são Palmas, Araguaína, Gurupi, Porto Nacional e Paraíso do Tocantins.

Palmas⁴⁰ é o centro administrativo e a mais nova capital do país, tendo sua pedra fundamental lançada em 20 de maio de 1989. É uma cidade planejada e implantada em uma vasta região de mata e cerrado. Para sua construção houve a necessidade de uma ampla mão-de-obra. A cidade de Palmas foi erguida por pessoas que migraram de todas as partes do país em busca de oportunidades, principalmente de emprego. A partir de dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística constatou-se que a migração para Palmas foi a mais numerosa do país. O gráfico mostra a evolução populacional de Palmas de 1991 até 2011.



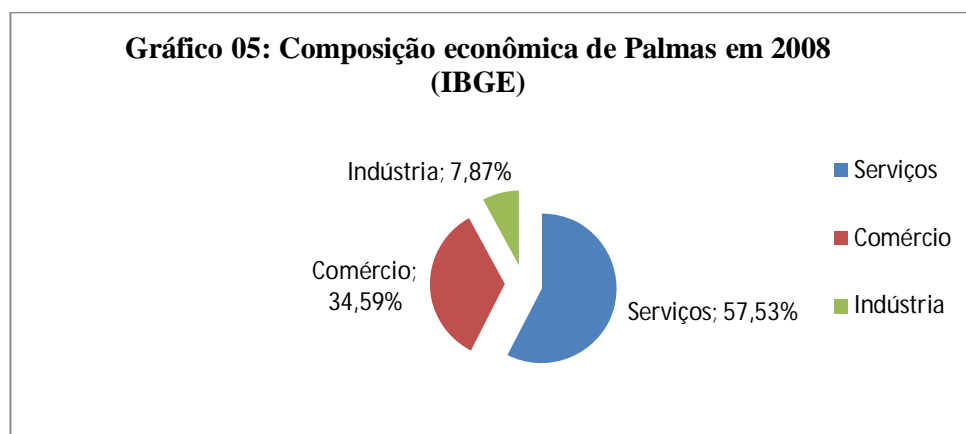
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

³⁹ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

⁴⁰ Fonte: Prefeitura Municipal de Palmas (www.palmas.to.gov.br)

O desenvolvimento econômico pelo qual tem passado o município de Palmas vem contribuindo, de certa forma, para atrair um contingente populacional proveniente de diversas partes do Brasil. Essa corrente migratória se deve à expectativa gerada com o surgimento de oportunidades de negócios e empregos em função da implantação do Estado e da Capital.

Essa perspectiva de se encontrar um emprego fácil, levou a nova Capital a ostentar e ainda a manter as mais importantes taxas de crescimento demográfico do Brasil desde os primeiros anos de sua fundação. Por ter sido concebida com o fim de ser um centro administrativo, a cidade de Palmas possui uma economia com um setor de serviços mais desenvolvido se comparado aos outros setores da economia. O gráfico abaixo demonstra a composição econômica de Palmas:



Fonte: Roteiros de entrevistas dos sujeitos pesquisados.

Assim, com 57,53%, o setor de serviços é o maior empregador no município de Palmas. Segundo dados do IBGE, em 2010 a renda per Capita era de R\$ 12.638,00 e o Produto Interno Bruto (PIB), que é a soma das riquezas produzidas de Palmas, apresentou uma forte expansão e foi estimado em R\$ 2.254.480 bilhões, motivado por investimentos da Prefeitura de Palmas na economia e, também, pelo bom momento pelo qual passava e ainda passa o país. O aumento do PIB de Palmas foi de 6%, e, se comparado ao do Brasil, foi bem considerável, já que o país apresentou o percentual de 2,7%, e Palmas, até o final de 2007, representava 18,4% das riquezas geradas no Tocantins e 0,08% no país.

Diante do fluxo migratório para Palmas, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esse município atingiu um crescimento populacional de mais de 110% em 2008 se comparado com a população residente em 1996, que saiu dos 86.116 habitantes para uma estimativa de 184.010 habitantes. A população de Palmas foi a que mais cresceu entre as capitais, no período apontado no gráfico, em função do crescimento

migratório. Nesse contexto migratório, encontram-se os sujeitos desta pesquisa que migraram para Palmas entre os anos de 1991 e 2008. Apesar de o fluxo migratório ser grande, Palmas foi planejada para comportar cerca de três milhões de habitantes.

Sendo Palmas uma capital planejada, o seu Plano Diretor está dividido em três macrorregiões (Norte, Centro e Sul). Na região Sul há cerca de 80 mil habitantes, na Central 100 mil e na Norte cerca de 50 mil habitantes. As residências de cinco dos sujeitos pesquisados (André, Benedito, Eduardo, Júlia e Pedro) estão localizadas na região Norte de Palmas e a do Aldo está situada na Região Sul. A Região Norte é composta de 10 bairros periféricos onde moram trabalhadores das camadas populares. André, Benedito, Eduardo, Júlia e Pedro moram próximos à escola onde estudavam, com exceção do Aldo que, conforme já se expôs, atualmente, mora na Região Sul de Palmas.

A Região Norte é também próxima à área central da cidade e, inicialmente, planejada para ser uma área nobre para acomodar a elite. No entanto, foi ocupada irregularmente por trabalhadores sem teto. Porém a burguesia vem adquirindo os lotes ocupados e expulsando os trabalhadores para regiões mais distantes. É constituída de casas populares e a área comercial possui estabelecimentos de pequeno e médio porte, como escola, padaria, supermercado, mercearia, vestuário, empresas familiares e muitos barzinhos.

Em *relação à escola*, objeto desta pesquisa, faz-se necessário situá-la em dois cenários: um no contexto da educação de Palmas e outro sobre suas especificidades. Sobre a educação em Palmas, segundo dados coletados no site do IBGE, em 2008 a Capital contava com 35.595 matrículas no ensino fundamental, 11.640 matrículas no ensino médio e 3.997 matrículas na pré-escola. Nessa época, contava com um total de 85 escolas. A taxa de analfabetos funcionais era de 16,5 %. Em uma pesquisa realizada em 2008 pelo MEC⁴¹ e o INEP, obteve-se os seguintes dados educacionais sobre a educação de Jovens de Palmas.

No Estado do Tocantins, segundo dados do Ministério de Educação (MEC), em 2009 foram matriculados 24.318 alunos na modalidade na Educação de Jovens e Adultos em todos os níveis. Já no ensino fundamental, objeto desta pesquisa, foram matriculados 13.202 alunos em todo o Estado. No mesmo período (2009) foram matriculados 2.421 alunos nas Escolas Municipais Urbanas de Palmas que ofereciam a EJA.

⁴¹ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e estatística - Censo Educacional 2009.

Já em relação às especificidades da escola pesquisada, nota-se que em 2010, na região Norte de Palmas ou Vila União⁴², existiam cerca de 15 escolas públicas que ofereciam desde creches até o ensino médio. Mas, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Palmas (SEMED)⁴³, apesar da grande procura por vagas na EJA, no início do período escolar somente uma escola municipal oferecia esta modalidade na região, devido ao alto índice de evasão. Os sujeitos desta pesquisa frequentaram a Escola Municipal Caraíba⁴⁴-EMC, situada na Região Norte de Palmas. Como esta região de Palmas é a que apresenta maior densidade demográfica, a EMC é a escola mais procurada pelos jovens e adultos excluídos do processo regular de ensino. Será, portanto, dentre os evadidos desta escola que foram buscados os principais sujeitos desta pesquisa.

Essa instituição pertence à Rede Municipal de Ensino de Palmas e oferece o ensino fundamental regular durante o dia e a EJA durante à noite. Conforme os documentos analisados, a história da Escola Municipal Caraíba tem início em 1994, com o lançamento da pedra fundamental em 17 de maio, pelo então Prefeito Municipal de Palmas, José Eduardo Siqueira Campos, e entregue à população em 08 de dezembro do mesmo ano, sendo a primeira escola padrão de Palmas.

Sobre as características dessa escola padrão, observa-se que existe apenas um portão de acesso à entrada que introduz ao seu pátio interno, entre três pavilhões da escola. Um desses prédios comporta a secretaria, um depósito, o arquivo passivo, a cantina, dois banheiros destinados aos professores, a sala dos professores, sala de coordenação, sala do diretor, laboratório de informática e uma pequena biblioteca. Entre os prédios da escola há um pátio coberto utilizado para as comemorações festivas e próximo aos prédios localiza-se a quadra esportiva descoberta, que durante todo o tempo desta pesquisa nunca foi utilizada pelos alunos do noturno.

A escola conta com 14 salas de aula⁴⁵, atendendo da pré-escola até o 8º ano. Na época da pesquisa, durante o dia, nos períodos matutino e vespertino, eram atendidas 04 turmas da pré-escola; 03 turmas do primeiro ano; 03 turmas do segundo ano; 03 turmas do terceiro ano; 04 turmas do quarto ano; 05 turmas do quinto ano. À noite a escola trabalhava apenas com alunos da EJA: 01 turma multisseriada formada por alunos do 1º ao 4º anos; 01 turma do 5º ano; 01 turma do 6º ano; 03 turmas do 7º ano e 03 turmas do 8º ano. A escola oferece à

⁴² A região recebeu esse nome popular após ser ocupada irregularmente e depois das investidas sem sucesso do Governo para a sua desocupação houve a conquista do local pelos moradores através da sua união (Nota do pesquisador).

⁴³ Fonte: Prefeitura Municipal de Palmas.

⁴⁴ O nome da escola é fictício.

⁴⁵ As salas de aula da EMC são todas climatizadas com condicionadores de ar (Nota do pesquisador).

população o Ensino Fundamental do 1º a 8º período do primeiro segmento do ensino regular. Já na Educação de Jovens e Adultos – EJA - as turmas iniciam-se no 2º período (2ª série) até 8º período (8ª série) do segundo segmento.

O turno da noite inicia-se às 19h e termina às 22h20min e consta de quatro aulas com 50 minutos de duração cada uma, exceto na sexta-feira, que não há aula, pois esse dia é utilizado para o planejamento das aulas e reunião da coordenação com os professores. Geralmente os alunos chegam por volta das 19h, mas muitos deles chegam um pouco antes, pois às 18h30min é servido um lanche, visto que muitos alunos dirigem-se diretamente do trabalho para a escola. O recreio inicia-se às 20h:45min e termina às 21h:00 horas.

Os ensinamentos, regular e EJA, apesar de funcionarem em horários diferentes são vistos como se não fizessem parte da mesma escola, ainda que utilizando os mesmos espaços. Essa dicotomia é facilmente percebida na Escola. Quando se pede informações sobre a EJA, os funcionários logo mandam procurar a Coordenação da EJA à noite. Alguns funcionários são lotados na Secretaria tanto no horário do ensino regular quanto no da EJA e mesmo assim não dão informações. Existem dois mundos na escola. O do ensino regular e o da EJA. E esses dois mundos não se misturam, não há interação entre eles. Existem os professores e coordenadores da EJA que não se envolvem em qualquer atividade ou assunto relacionado ao ensino regular e vice e versa. Outra observação importante é que na organização da escola não há preocupação em atender às especificidades dos educandos dessa modalidade. Os espaços, os tempos e muitas vezes as metodologias são as mesmas destinadas às crianças e adolescentes.

2.3. O mundo do trabalho e a família

O trabalho constitui uma das dimensões cotidianas dos sujeitos pesquisados. O trabalho para esses sujeitos é essencial, pois, é por meio dele que sustentam a si mesmos e suas famílias. Para eles o tempo dedicado ao trabalho sempre foi maior do que o dedicado aos estudos desde suas infâncias. O mundo do trabalho é quase que o único mundo desses sujeitos, devido ao grande espaço temporal que dedicam a ele. Em relação a esse aspecto, Duarte; Guimarães (2009) afirmam que o aluno-trabalhador vive

[...] de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para outros espaços de sociabilidade, como a família e alguns momentos de lazer. Na condição de migrantes, a educação escolar representa um espaço de realização de seus sonhos, no entanto, concebem que há uma distância entre

esse sonho e o ensino para eles disponibilizados, consideram, enfim, que não aprendem o necessário para enfrentar as dificuldades impostas pela sociedade em que estão inseridos, em especial no mundo do trabalho (p. 12).

Os dados revelam que os sujeitos pesquisados passam mais de oito horas diárias trabalhando e ainda percorrem uma grande distância do trabalho para casa ou escola. Os seus empregos são braçais e requerem muito esforço físico. Sobre as suas profissões os sujeitos pesquisados afirmam o seguinte:

Hoje eu trabalho na construção civil. Antes era na terraplanagem e pavimentação na construção de Palmas (BENEDITO).

Eu trabalho numa loja de material de construção (PEDRO).

Trabalho na PRECIL pré-moldados de cimento. Mexo com pré-moldados. Fabricante (EDUARDO).

Trabalho. Na UNICOM. Hoje eu sou operadora de caixa (JÚLIA).

Eu sou microempresário. Trabalho no ramo de serralheria, calha, rufos (ANDRÉ).

Eu trabalho na área de limpeza né... na área de limpeza de prédio como posto de saúde, secretaria de saúde. Eu sou auxiliar de serviços gerais (ALDO).

Pode-se observar nas falas dos sujeitos pesquisados que os mesmos trabalham em empregos que lhes garantem apenas o suficiente para sua sobrevivência e a de suas famílias. O sujeito trabalhador é visto como contribuinte ativo de sua força de trabalho. Já o sujeito desempregado que não consegue se inserir na sociedade é discriminado e marginalizado. Nesse sentido, Rodrigues (2000) afirma que “[...] uma característica marcante do aluno do ensino noturno é sua condição de trabalhador desqualificado e explorado, recebendo um salário vil pelo desenvolvimento de uma dupla jornada de trabalho: atua no serviço e na escola com a finalidade de sobrevivência e ascensão” (p. 163-164).

Para os sujeitos pesquisados, o trabalho que executam não os agrada. Perguntados se gostavam do que faziam, os mesmos responderam o seguinte:

[...] ah, o meu trabalho apesar de ser um trabalho humilde é de grande importância. Através dele que eu tô conseguindo sobreviver, apesar de não tá satisfeito, mais é de suma importância. Sem esse trabalho hoje seria um pouco complicado pra mim (ALDO).

Eduardo traz o seguinte argumento:

É importante porque a gente ganha nome e honra o nome da família. Porque ali a gente se interte muito. E também a gente tem de trabalhar num lugar que a gente se dá bem, né. Trabalhar com gosto onde se dá melhor (EDUARDO)

Benedito afirma que “[...] gostaria de voltar ao velho trabalho mesmo que era pavimentação e terraplanagem” (BENEDITO). Já Pedro afirma que “[...] não é gostar. É porque não tenho um estudo melhor pra conseguir outro emprego melhor. O jeito é gostar desse até arrumar outro melhor” (PEDRO).

Apesar de a maioria não estar satisfeita com suas profissões atuais, garantem que sem esse trabalho não seria possível sobreviver. Percebe-se na fala do Aldo que o mesmo sente-se envergonhado com o trabalho que executa. No entanto, esclarece que, mesmo sendo humilde, o seu trabalho garante a sua sobrevivência e a de sua família. Conciliar o trabalho com as responsabilidades familiares já é um grande desafio, e quando entra na escola esse desafio fica maior.

Trabalho e família são dois campos que se afetam reciprocamente. As pessoas precisam trabalhar para ter pelo menos o suficiente que atenda suas necessidades básicas como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social. Esses direitos são os princípios básicos dos trabalhadores que estão inscritos no artigo 7º, inciso IV, da Constituição Federal de 1988. A família representa valores culturais de solidariedade e de convivência essenciais para o adulto. Independentemente da sua forma, a família é o principal foco, por isso é sempre priorizada e está acima de qualquer coisa.

Um dado relevante nesta pesquisa é que todos os seis sujeitos são casados. Dentre os seis sujeitos, cinco intitulam-se chefes de família, nesse caso os homens. Há, nesse contexto, um viés machista, visto que a única mulher desse grupo (Júlia) é casada, tem 4 filhos, é empregada, mas, ela própria relatou no questionário socioeconômico desta pesquisa que o seu esposo é o chefe de família.

Historicamente, sabe-se que em outras épocas somente o homem era o chefe da família e encarregado de ser o provedor, sendo que para isso trabalhava em troca de um salário que a sustentava. A mulher, por outro lado, exercia a função de cuidar da família e era responsável pelas tarefas da casa e dos filhos sem receber nada para fazer esse trabalho. Nesse sentido, construiu-se a divisão de papéis sociais entre homem e mulher. O homem detinha a função de provedor e a mulher de cuidadora, cuja lógica se reproduzia no mercado de trabalho. Este último foi estruturado somente para homens que não precisavam se preocupar com as responsabilidades domésticas em casa, pois esse papel pertencia às mulheres.

Na atualidade, esse papel não é mais o mesmo. Não se fala mais em trabalhador, somente. Fala-se em trabalhador e trabalhadora. Como afirma Costa (2008, p. 33) são “[...] homens e mulheres trabalhadores (as) desse século XXI que, na sua maioria, compõem o

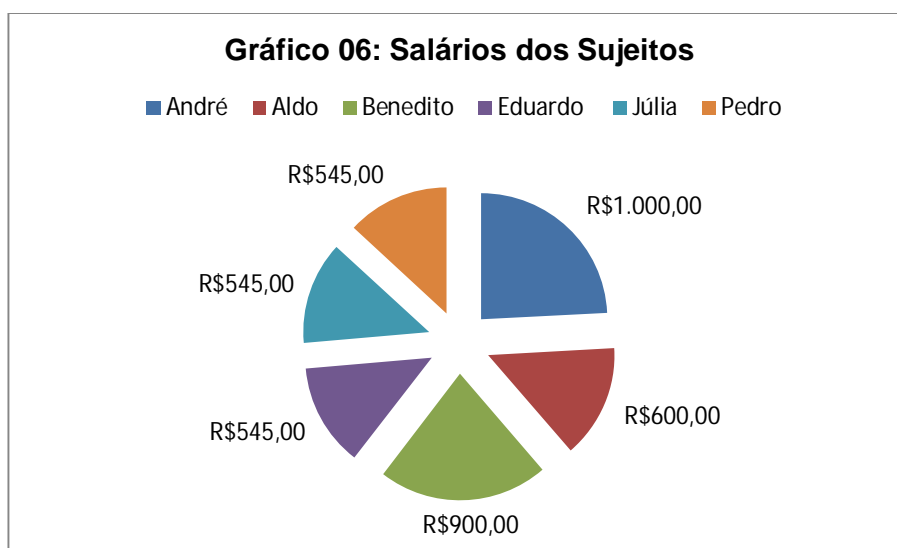
grupo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas esferas municipal e estadual”.

Nesse sentido, os papéis sociais ligados aos homens e às mulheres vêm passando por mudanças fundamentais com a entrada das mulheres no mercado de trabalho. A renda gerada por elas passou a ser essencial para a manutenção das famílias, e, nesse caso, as mulheres não são mais uma força de trabalho secundária.

Mas, apesar de a mulher ter conquistado seu espaço no mercado de trabalho, os empregos reservados a elas ainda são os menos remunerados, como os serviços domésticos. Todavia, no que diz respeito a esta pesquisa, a única mulher entrevistada apresentou rendimento igual ao dos homens. Em relação ao trabalho feminino, os dados desta pesquisa corroboram com aqueles apresentados por Borges (2008) em sua dissertação de mestrado. Esta pesquisadora constatou que 21% das alunas da EJA que participaram de sua pesquisa, são trabalhadoras domésticas e que esse índice quase se equipara ao trabalho informal. Essa autora lembra ainda que esse trabalho é quase sempre temporário e que apenas cerca de 10% apresentam vínculo empregatício (BORGES, 2008).

Todos os sujeitos pesquisados pertencem a uma mesma classe social, ou seja, são trabalhadores com baixo poder aquisitivo ganhando em média um salário mínimo (inclusive o pequeno empresário).

Sobre os salários dos sujeitos pesquisados o gráfico abaixo é elucidativo:



Fonte: Roteiros de entrevistas dos sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, os sujeitos pesquisados trabalham e consomem, de modo geral, apenas o necessário para o atendimento de sua sobrevivência (aluguel, água, luz e

alimentação). Sobre o trabalho e sobrevivência dos trabalhadores, Gadotti (1998, p. 128) afirma que “[...] as grandes massas de trabalhadores-manuais e intelectuais- alienam sua força de trabalho pela simples possibilidade de sobreviver”.

Ianni (1998) afirma que o sentido de alienação tem sua origem na vida econômica, visto que o operário, ao vender sua força de trabalho, não toma parte do produto de si, que, ao ir além de si, passa a pertencer ao mundo do lucro, do qual é excluído. Na concepção deste autor, o capitalismo é um sistema universal de produção de mais-valia. Na concepção do autor:

A mais-valia e a mercadoria são condição e o produto das relações de dependência, alienação e antagonismo do operário e do capitalista, um em face do outro. A forma da mercadoria cristaliza tanto o produto do trabalho necessário à reprodução do produtor (trabalho pago), como o produto do trabalho excedente (não pago) e apropriado pelo capitalista, no processo de compra e venda de força de trabalho (IANNI, 1998, p. 9).

Ianni (1998, p. 11) afirma que “[...] a classe dominante tende a projetar e impor essa maneira de ver a todas as outras classes, inclusive, e principalmente ao proletariado”. Por sua vez, essa exclusão impõe ao próprio operário o desconhecimento das forças que operam no modo de produção capitalista que, promovendo um não-reconhecimento de si, produz uma não-consciência da realidade sob a qual está inserido.

Portanto, essa não-consciência do operário é o resultado de mecanismos da lógica de produção capitalista que separa o produtor de sua produção: “[...] o capitalismo é um sistema que mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas, pois mercantiliza a força de trabalho, a energia humana que produz valor e transforma as próprias pessoas em mercadorias” (IANNI, 1998, p. 8).

Na contraposição à lógica do trabalho enquanto alienação, Gadotti (1998, p. 99) afirma que “[...] a condição para que o homem se torne homem-porque ele não é, ele se torna-é o trabalho. A mediação entre ele e o mundo se realiza pela atividade material”. Partindo dos estudos de Freire (1987), essa pesquisa entende que os homens humanizam-se trabalhando juntos para fazer do mundo sempre mais pela mediação de consciências que se coexistem em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo.

Os sujeitos desta pesquisa convivem com a opressão da classe dominante, a exemplo de Júlia que não conseguia chegar à escola no início das aulas devido seus superiores não a

liberarem. Júlia tentou convencer seus chefes a deixá-la sair mais cedo do trabalho para poder estudar, o que lhe foi negado como ela mesma afirma:

Cheguei [a conversar com os patrões], mais eles me deram só um papel pra eu levar pro colégio dizendo que eu trabalho, tudo, mais só que sempre estava perdendo aula, o que adiantava? Sempre perdia a primeira aula e sempre pegava a segunda. Aí eu não chegava na primeira e perdia a matéria e eu não tinha como pegar com outros alunos e não ia na casa de ninguém pegar a matéria então eu desisti. E tinha dia que eu chegava cansada e não dava vontade de ir (JÚLIA).

Esse “papel” que Júlia se refere, trata-se de uma declaração sem valor nenhum que a empresa mandou para a escola informando os horários de trabalho, a fim de que ela não fosse prejudicada caso chegasse atrasada na escola em função do trabalho. Um detalhe importante observado na entrevista da Júlia é que, em face de ela ser caixa, a mesma só encerrava o seu expediente de trabalho por volta das 19h. É nesse mesmo horário que começavam as aulas. Como pode uma empresa solicitar a uma escola que deixe seus alunos chegarem atrasados sem serem prejudicados? Não seria mais fácil a empresa dispensar esse funcionário mais cedo do trabalho? Por outro lado, não há legislação que resguarde os alunos trabalhadores. O que há é um acordo não formal entre patrões e empregados. Nesse sentido, esta pesquisa entende que deve haver uma legislação que expresse as relações entre o trabalho e a escola a fim de que atenda aos alunos trabalhadores.

Outro aspecto relevante observado foi Eduardo afirmar que o trabalho “[...] é importante porque a gente ganha nome e honra o nome da família”. Honrar o nome da família por intermédio do trabalho, contraditoriamente, é um ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade. Sobre esse aspecto, Pinto (2007) afirma que o

[...] adulto é, por conseguinte, um trabalhador trabalhado. Por um lado, só subsiste se efetua trabalho, mas, por outro lado, só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra, que determina as possibilidades e circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, que neste sentido trabalha sobre ele (p. 80).

Diante da exposição de Pinto (2007), entende-se que o trabalho seja a principal forma de integração dos indivíduos na sociedade, atribui status, significado e insere os adultos no contexto social permitindo a construção de suas identidades, de práticas e papéis a exercerem. O modo de ser, fazer, pensar e viver no meio social liga esses sujeitos às duas vidas profissionais. O trabalho torna-se uma forma de poder. Nesse sentido, a imagem de adulto é condicionada pela situação desses sujeitos em relação ao mundo do trabalho. Dessa

forma, o indivíduo só faz parte do meio social quando está integrado profissionalmente, caso não esteja, pode ser rejeitado e excluído socialmente. Sobre o valor do homem na sociedade Pinto (2007) expõe o que se segue:

[...] para que aumentem as possibilidades individuais e educação, e para que se tornem universais, é necessário que mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que ocorrerá pela mudança de valorização atribuída ao trabalho. Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos (p. 37).

Já Costa (2009) assevera o seguinte:

[...] esses trabalhadores-alunos vivem a intensa relação de classe, da exploração do trabalho pelo capital. Na dinâmica da sociedade capitalista, controlar o trabalho e o salário é fundamental para assegurar o desenvolvimento do processo de produção, bem como a perpetuação da lógica social de exploração e desigualdade (p. 03).

Os dados desta pesquisa mostram que seus sujeitos recebem baixos salários. Estes últimos servem como uma garantia para os trabalhadores permanecerem nos seus empregos, visto que apenas sobrevivem com o pouco que ganham. Para Pino (2009):

[...] as condições de trabalho compõem o novo e velho quadro de exploração e exclusão, com o surgimento de setores sociais inteiros que perdem o trabalho ou que trabalham cada vez mais por menos. Isso reflete a evidência no sentido de que o mercado globalizado não propicia nenhuma forma de igualdade econômica para a humanidade ou, sim, cria economia de baixo crescimento, altos lucros, baixos salários e maior tempo de trabalho (PINO apud COSTA, 2009, p. 08).

Analisando as exposições dos sujeitos pesquisados, constata-se que o trabalho é fundamental tanto para as subsistências desses sujeitos como para a de suas famílias. O trabalho constitui-se, assim, numa das dimensões cotidianas dos sujeitos pesquisados.

Pertencendo às famílias de trabalhadores que sobrevivem do produto de seus trabalhos, os sujeitos pesquisados reconhecem, desde cedo, a importância de suas contribuições para a renda da família. Alguns dos sujeitos pesquisados trazem em suas trajetórias a experiência do trabalho infantil como forma de colaboração para o sustento da família. Sobre quando começou contribuir com a sua força de trabalho, Aldo afirma que iniciou “[...] desde muito jovem. Por volta de nove a dez anos já ia com meu pai pra fazer pequenos serviços na roça” (ALDO). E sobre a sua função acrescenta que na

[...] roça eu ajudavam meu pai a capinar, ajuntar garranchos pra fazer coivaras, dar milho pra galinhas, buscar água no ribeirão...eram essas as tarefas que mais fazia lá. Muitos outros serviços...eu derrubava de machado, roçava pasto pra criação de gado, colocavam carga nos animais pra levar pra rua lá do povoado. Levar arroz pra limpar na máquina... era essas tarefas que a gente desempenhava mais na roça, era isso. Eu fiz isso até os dezessete ou dezoito anos. Eu parei porque vim pra cá pra Palmas... foi quando eu parei porque eu vi que precisava conquistar mais coisas pra mim (ALDO).

Pedro também começou a trabalhar na roça com 12 anos de idade. Acerca dos serviços que executava, o mesmo afirmou que “capinava, limpava arroz, feijão, milho”. Os sujeitos desta pesquisa carregam semelhanças com os sujeitos da pesquisa de Borges (2008). Alguns sujeitos que participaram da pesquisa de Costa (2008) afirmam que o tempo de estudo deles, quando eram crianças, foi pouco, pois o trabalho era mais importante por questão de subsistência. Os sujeitos que saíram do meio rural relatam que os seus tempos eram de muito trabalho (BORGES, 2008).

Sobre o trabalho infantil Duarte (2012) expõe que

[...] a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho de seus filhos uma alternativa para a composição de uma renda mínima, roubando deles o tempo da infância e da juventude e, por conseguinte, da escolarização (p. 18).

Os dois sujeitos pesquisados que saíram diretamente do meio rural, Aldo e Pedro, afirmaram que trabalhavam capinando o mato na roça, roçando pastagens, cuidando dos animais e fazendo todos os tipos de atividades típicas do meio rural. Não se pode, aqui, afirmar que esses dois sujeitos foram vítimas do trabalho infantil, pois os mesmos viviam no meio rural. Diferentemente do meio urbano, a realidade do trabalho infantil no meio rural não tem a característica de exploração, mas de aprendizagem. Conforme Pinto (2007, p. 71) “[...] na família camponesa ou operária pobre a criança pobre não vai à escola porque sua capacidade de trabalho é prematuramente solicitada socialmente (tempo integral), desde que possui suficiente habilidade de coordenação motora para executar uma tarefa mecânica”.

Para Kassouf, interpretado por Batista (2006), o aumento da escolaridade dos pais diminui as chances de uma criança participar precocemente do mercado de trabalho, mas isso ainda depende das condições de gênero, ou seja, há diferenciação entre meninas e meninos. Segundo Batista (2006), quanto maior a escolaridade do pai menor é a chance dos meninos trabalharem. Já para as meninas, independente da escolaridade de ambos os pais, a chance de

elas trabalharem não é semelhante. As constatações da autora são válidas tanto para áreas urbanas quanto rurais, sendo que no meio rural os efeitos do trabalho infantil são mais que o dobro do que no meio urbano, e isso ocorre devido ao baixo nível de escolaridade dos pais e, também, em face da inexistência de escolas rurais ou transporte precário para as escolas urbanas.

Um dos principais papéis sociais da escola é fazer com que os sujeitos sejam críticos e formem para a vida. Nesse sentido, a escola seria o caminho que possibilitaria a conscientização de trabalhadores provenientes das camadas populares sob a opressão à que são submetidos. A respeito do papel da escola Aldo afirma que ela é:

[...] o lugar onde a gente aprende né. Por que na casa a família, principalmente o pai e a mãe eles ensina aquilo que eles acha que é certo pra formar uma família. Mais pra gente crescer, arrumar um emprego melhor a não ser esses da roça que eles costuma fazer, a gente tem que procurar um estudo mesmo. Porque agente já sabe. Os meus pais, meus tios e os outros pessoal lá nunca foram de estudar e a gente ver que todos assim, o trabalho é sempre o mesmo. E algumas pessoas que eu vi estudar como uns primos meus que estudaram, hoje tem um conhecimento bem melhor e vive bem melhor na sociedade. Já tem melhores empregos que adquiriram. Principalmente pela questão do emprego mesmo. Tão em melhores condições e é esse o motivo que eu acho que a escola é mesmo um lugar de adquirir um futuro melhor (ALDO).

A fala do Aldo reforça a fala dos outros sujeitos, quanto à escola servir apenas para galgar posição social, ganhar status, ter um emprego melhor. Ou seja, mostrar para os amigos e parentes que ele também é capaz de melhorar sua vida financeira por meio dos estudos. Nesse sentido, Barreto; Barreto (2005, p. 65) afirmam “[...] que o aluno que procura a escola acredita que ela deverá ajudá-lo a obter os conhecimentos necessários a uma vida melhor e socialmente mais valorizada. Ideologizado pela sociedade, assumiu que é o culpado pela situação indesejável em que vive e que quer superar. Se tivesse estudo não estaria assim”. Para os autores, esses sujeitos nem desconfiam que sejam vítimas de uma sociedade classista, onde as relações sociais interferem diretamente no destino de cada um deles, e que pertencer às classes dominantes dá vantagens para os sujeitos galgarem posições sociais mais vantajosas.

Costa (2008, p. 28) também afirma que esses sujeitos são mulheres e homens que

[...] com sua experiência histórica, política, cultural e social, retornam às escolas para dar continuidade a seus estudos, sobretudo por exigência do mercado de trabalho. Enfim, são sujeitos que retomam o que lhes foi negado pela necessidade de sobrevivência, cujas contradições, ao longo da história, apontam a educação formal como direito de todos e, ao mesmo tempo, as

condições reais muito cedo são para eles obrigação de prover a sua subsistência.

Concorda-se quando a autora argumenta que os sujeitos retornam para a escola por exigência do mercado de trabalho. No entanto, acredita-se que a escola não é somente um lugar que se vai para conquistar um diploma e, assim, ter garantido um emprego. O sujeito deve ir à escola para ser mais politizado, deixar de ser excluído e exigir que seus direitos, enquanto cidadãos sejam atendidos. Sobre essa ideia reporta-se ao pensamento de Freire (1967), que, afirma o seguinte:

[...] o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas [...] só poderíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade (p. 56-90).

Nesse sentido, a escola deve servir para o sujeito deixar de ser passivo dentro de uma sociedade excludente, a fim de tornar-se crítico. Ainda na perspectiva Freiriana os homens criam o seu mundo, que é o mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador e por meio dele se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Dessa maneira, o seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, e já que seu trabalho não lhe pertence, ele não se pode realizar (FREIRE, 1987).

Portanto, o trabalho constitui-se uma necessidade cotidiana dos sujeitos pesquisados, pois é por meio dele que custeiam a si mesmos e aos seus familiares. E pelo bem-estar de suas famílias fazem qualquer sacrifício, inclusive abandonar a escola, como ver-se-á ainda neste capítulo.

2.4. Educando e educador da EJA como sujeitos do processo de ensino aprendizagem

Como já foi exposto nesse capítulo, atualmente, o perfil dos sujeitos que frequentam a EJA é bastante variado. Além dos educandos, jovens, adultos e idosos, pode-se também considerar sujeitos da EJA os educadores, pois estes estão inseridos nesse conjunto tanto quanto os educandos e vivenciam as mesmas condições oferecidas pelas instituições que se propõem a oferecer essa modalidade de educação. Não se propõe, aqui, discorrer sobre o

perfil do educador da EJA, mas discutir o seu papel como sujeito da educação juntamente com os educandos.

Da mesma forma, esta discussão remete a pensar nas proposições teóricas realizadas no capítulo anterior, particularmente naquilo que se refere ao direito de aprender. Neste caso, quando se fala aqui sobre os sujeitos da EJA, o que se quer discutir é de que maneira a constituição desse perfil e a atuação de ambos no processo ensino-aprendizagem ocasionam ou não a garantia dos direitos à aprendizagem.

Dessa forma, os sujeitos desta pesquisa vêem o papel dos professores de diferentes maneiras. Aldo afirma que

[...] tinha professor que tinha toda uma paciência pra ensinar mesmo a gente assim meio desmotivado eles tinha paciência pra ensinar. Tinha professor que não tinha muita paciência com a gente... a gente chegava meio cansado do serviço na escola... ou até pela gente não ter simpatia mesmo e não gosta muito...a dificuldade era muito grande (ALDO).

Para Aldo, existiam professores bons que ensinavam com paciência e entendiam, de certa forma, o papel do professor que atua na EJA. Na fala de Aldo há uma contradição: o bom professor não é aquele que ensina, mas, aquele que acompanha, acolhe e tem paciência. O que está em jogo para o aluno da EJA não é o conhecimento, mas, a socialização e a acolhida. Da mesma forma sua fala indica que havia professores que não compreendiam o seu papel como educador da EJA, ou seja, não levava em conta que os seus alunos eram pessoas de diferentes idades e com dificuldades de aprendizagens diferenciadas.

Para André “[...] os professores eram bons. Ensinavam as matérias direitinho”. Já Eduardo argumentam que “[...] o que eu mais gostava era dos professores que eram muito bons pra explicar, ensinar. Eram muito bom. Muito legal eles. Tratavam assim, tudo de igual em geral todos os professores foram gente boa” (EDUARDO). Pedro afirma que seus “[...] professores eram muito bons. Explicavam direito. Eu não tenho o que falar mau deles. Principalmente o de matemática, esse era bom” (PEDRO).

Observa-se que, diferentemente do Aldo, os alunos André, Eduardo e Pedro simpatizavam com seus professores. Nesse caso, os educandos creditam um voto de confiança nos seus educadores surgindo a partir dessa confiança adquirida a educação mediatizadora. Nesse sentido, o aluno, assim como o educador, tornam-se sujeitos da educação.

Sobre sujeitos da educação Pinto (2007, p. 64) expõe o seguinte “[...] o educando é o sujeito da educação e nunca o objeto dela” e pondera, também, que “[...] a educação é um diálogo amistoso entre dois sujeitos”. Levando-se em conta esta proposição, há que se

compreender a necessidade de mudança na ação pedagógica destinada aos sujeitos que nela se encontram. Necessita-se preocupar em criar situações de ensino aprendizagem que, de fato, se ocupem com as necessidades e expectativas de aprendizagens dos diferentes segmentos sociais. São vários os fatores que se deve considerar para se definir o educando e o educador da EJA como sujeitos da escola e não como objetos dela.

Freire (1987, p. 68), nesse sentido, esclarece o seguinte:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem.

Para Freire (1987), a educação problematizadora busca romper com o paradigma educador-educando. Professor e aluno ocupam as duas posições. Trocando de papéis, um permite ao outro ser sujeito e crescer junto. Em vez de professor que transmite informações sobre um objeto e um aluno que passivamente recebe estas informações acreditando ter aprendido, a educação problematizadora traz o professor para a posição do aluno e o aluno para posição do professor. Professor e aluno como sujeitos do processo educacional aprendem juntos. O educando ao ser educado também educa. Ambos crescem na crítica da própria reflexão e ação.

O educador, como um sujeito da educação, deve levar em conta que o paralelismo, a fragmentação e as ações desencontradas só reforçam os estigmas que colocam a EJA independente e inferior em relação ao sistema regular de ensino, repetindo a seletividade, a exclusão, o ensino precário, a centralidade nos conteúdos, conseqüentemente, conduzindo a visão do aluno como objeto passivo, não como sujeito. Nesse processo, é fundamental que se olhe, que se dê visibilidade e se pense a prática pedagógica voltada para os seus sujeitos.

Para Freire (1987), a educação problematizadora dá-se por meio de uma situação-desafio para que aluno e professor possam desenvolver-se em conjunto por meio do diálogo. Nesse processo ambos se tornam sujeitos do agir-refletir, do fazer-compreender. E são como sujeitos, e somente enquanto sujeitos, que os homens podem realmente conhecer. Por isso mesmo é que, no processo de ensino aprendizagem, só se aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, podendo, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Nesse sentido Rodrigues (2000) afirma o que se segue:

No processo de ensinar e aprender, é importante que a ação do professor seja intencionalizada e como tal, necessita ser planejada, desenvolvida e avaliada. Considerando-se que, conceber intenções pedagógicas e viabilizá-las na escola é parte do trabalho do professor, o qual não apenas “doa” seu saber ao aluno, mas constrói com ele novos saberes, pois no encontro, no diálogo mediado pela linguagem educador-educando e educando-educador se eduquem. Façam, pela reflexão sobre a vida e a educação, e pela mudança de postura pedagógica, uma construção conjunta de conhecimentos (p. 99).

Para a autora, o saber do educando e o do próprio professor, devem fazer uma interlocução com os saberes históricos dentro de uma relação de aprendizagem entre esses dois sujeitos da educação. A autora afirma ainda que o professor precisa “[...] descobrir o que o aluno já sabe, organizar coerentemente e articuladamente os conteúdos a serem transmitidos, criar condições para que os alunos possam apreendê-los passando do particular para o geral e deste para aquele, reconstruindo os saberes dialogicamente” (RODRIGUES, 2000, p. 99).

Para Santos (2007, p. 77) “[...] a profissão docente insere-se em um contexto maior de comprometimento não só com o saber, mas, também, com a formação geral do educando para oferecer-lhes oportunidade de ver o mundo e de produzir o mundo”.

Dessa forma, os sujeitos passam a adquirir o conhecimento por meio de interações com objetos e com outros sujeitos. Nessa interação os sujeitos não só apreendem conhecimento como contribuem com o aprendizado de outros.

Para o aluno da Educação de Jovens e Adultos deixar de ser objeto e passar a ser sujeito da educação, precisa-se de mudanças que comecem pelo tratamento dado a esses sujeitos, reconhecendo-os como pessoas, como seres humanos com suas especificidades históricas, sociais e culturais. Educar é muito mais que reunir um grupo de pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto, mecanizado, engessado.

Sobre o que os seus professores lhe ensinava, Eduardo expõe que “[...] eles ensinavam de história, eles ensinavam dos tempos passados. Ciências ensinavam partes humanas e geografia eles ensinavam do tempo, da atmosfera” (EDUARDO). Esse sujeito acrescenta ainda que os seus professores “escreviam no quadro e explicavam tudinho”.

Nesse sentido, Barreto; Barreto (2005) afirma que:

A aprendizagem, na visão popular, está centrada na ação do professor. É ele que coloca o conhecimento dentro dos alunos. Para isso, o professor usa alguns recursos como: explicações, correções, A aprendizagem, na visão popular, está centrada na ação do professor. É ele que coloca o conhecimento dentro dos alunos. Para isso, o professor usa alguns recursos como: explicações, correções, cópias, repetições... Para essas idéias

contribui, também, a distribuição das carteiras, todas voltadas para o professor. Afinal, todo o conhecimento virá dessa figura central (p. 63-64).

Pela fala de Eduardo, percebe-se que os seus professores eram tradicionalistas, ou seja, somente escreviam no quadro negro e após a cópia dos educandos, explicavam o que escreveram. Nenhum dos sujeitos pesquisados confirmou se tinha acesso ao laboratório de informática, ou se os professores utilizavam algum equipamento eletrônico em sala de aula. Eduardo afirma ainda que os professores eram bons porque não exigiam muito dos alunos, ou seja, as aulas não tinham muitos conteúdos e tampouco estímulos ou cobranças dos educadores.

Para Barreto; Barreto (2005):

O professor pode e deve transmitir informações, desafiar e estimular os alunos no estabelecimento das relações. Mas a produção do conhecimento é exclusiva dos que realizaram esse trabalho. E esse exercício de pensar, isto é, de estabelecer relações não se restringe ao que é dito pelo professor. Pode acontecer e acontece a todo momento, inclusive a partir do que é dito pelos colegas (p. 66).

Nesse sentido, é preciso que se olhe para o sujeito entendendo-o como aquele que constrói sua subjetividade na relação com a objetividade, ou seja, na contradição da vida material e excludente. É preciso que se veja e que se entenda o sujeito. É papel do professor, especialmente do professor que atua na EJA, compreender melhor o seu aluno e sua realidade cotidiana e propor estratégias que beneficiem esses sujeitos.

Nesse sentido, é a partir da ação e reflexão que o educando e o educador vão construindo o conhecimento juntos, permitindo que ambos se tornem sujeitos críticos. O educador, por meio da educação problematizadora, refaz e reconstrói, constantemente, o seu conhecimento seguindo a capacidade de conhecimento dos seus educandos e estes passam a investigar criticamente a realidade por meio do diálogo com o educador que, por esse mesmo processo dialógico, torna-se também um investigador crítico. Daí a importância que tem a relação ensino-aprendizagem entre esses sujeitos.

Como o próprio nome sugere, "ensino-aprendizagem" referem-se a duas categorias inseparáveis. Essa duas palavras estão intimamente imbricadas e uma depende da outra para existir. Nesse processo, o professor tem uma tarefa muito importante: saber ensinar. Isso implica dar condições para que outras pessoas aprendam e cresçam. Não se trata apenas de repassar informações de uma mente para outra como na educação bancária questionada por Paulo Freire. O mero fato de despejar diante do aluno o conteúdo do seu conhecimento não

significa que o professor está ensinando. Porém, muitas vezes, equivocadamente, há professores e alunos de EJA que pensam que é assim que se ensina/aprende. Para Paulo Freire (1987) a educação bancária é

[...] a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai se enchendo os recipientes, com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (p. 57).

Para Freire (1987), o modelo tradicional de prática pedagógica, isto é, “educação bancária” resume-se à mera transmissão passiva de conteúdos do professor assumido como aquele que supostamente tudo sabe, para o aluno, que é visto como aquele que nada sabe. É como se o professor fosse preenchendo com seu saber a cabeça vazia de seus alunos, depositando conteúdos como alguém deposita dinheiro na poupança de um banco, ou seja, quanto mais o professor ensina, mais o aluno aprende. Na pedagogia tradicional, a proposta da educação é centrada no professor cuja função define-se por vigiar os alunos, ensinar a matéria e corrigi-la. A metodologia decorrente dessa concepção tem como princípio a transmissão de conhecimento por intermédio da aula do professor. O professor fala, o aluno ouve e aprende. No entanto, se o professor não ensina nada o aluno nada aprenderá, e o professor será um mero narrador nessa concepção de educação.

Freire (1987) defende que ninguém ensina nada a ninguém e ninguém aprende nada sozinho, e que só se aprende consorciando uns com os outros, liderados pelo mundo que os cerca, isto é, o professor só é capaz de ensinar se for capaz de aprender. O professor deve estar disposto a buscar o novo, aprender todos os dias e não ser aquele que acha que sabe. Segundo Freire (1987), o bom professor é aquele que se coloca junto com o educando e procura superar com o educando o seu não saber e as suas dificuldades, como numa relação de trocas onde ambas as partes aprendem.

Ao tratar da perspectiva problematizadora e libertadora da educação, Freire (1987) pontua que o educador revolucionário confia no ser humano, por isso ele procura investigar sempre o seu poder criador.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida

da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes (FREIRE, 1987, p. 62).

Nesse sentido, a experiência de aprendizagem mediatizada baseia-se numa relação em que o professor interage com o aluno, de forma a selecionar, mudar, ampliar ou interpretar os estímulos, utilizando estratégias interativas, com o objetivo de produzir significação para além das necessidades imediatas da situação.

Conforme a concepção Freiriana, na pedagogia mediatizada, o propósito do professor não é apenas proporcionar a vivência de uma situação, mas promover situações em que o aluno interaja com as tarefas propostas de forma dinâmica de modo a valorizar os seus processos e as suas estruturas cognitivas. Sem mediatização, a experiência ou a informação é captada pelo aluno de forma difusa e fragmentada pondo em risco a sua integração adequada. A mediatização pobre ou a sua privação tende a afetar as estruturas cognitivas da criança e do jovem, tornando conseqüentemente, o seu comportamento cognitivo assistemático, em vez de elaborado, preciso e acertado.

Mas, atualmente, o professor da EJA está preparado para ser um professor “mediador”?

Como se constatou na fala de Eduardo, os seus professores não eram mediadores e sim transmissores de conteúdos, ou seja, escreviam e explicavam os conteúdos. No entanto, para ser um bom professor, este precisa estar em um constante processo de formação continuada, que apesar de não poder ser a única solução, pode ampliar os seus conhecimentos. O professor precisa refletir sempre sobre sua prática pedagógica, sobre o seu conhecimento científico e ter consciência de que não é o dono do saber. Na verdade, ele é apenas o mediador de um processo de construção do saber. Para isso se faz necessário a sua formação continuada.

Ultimamente se ouve falar muito em formação continuada de professores, principalmente dos que atuam na EJA. Mas e a formação inicial, ela contempla os profissionais da EJA? Sobre a formação inicial de educadores da EJA, Soares (2006) fez uma pesquisa com alunos egressos de um curso de Pedagogia com habilitação em EJA numa Universidade Federal do Brasil, com a finalidade de saber por que aqueles educadores optaram por essa modalidade de educação. Para tanto, Soares (2006) analisou dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP sobre as Instituições de Ensino Superior – IES que ofereciam habilitação em EJA. A respeito da formação inicial dos educadores da EJA Soares (2006) afirma o seguinte:

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação (p. 3).

O autor, ao analisar os dados do INEP de 2002, expõe que das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia, e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) ofereciam habilitação para EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de 2005 revelam que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1.698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%) (SOARES, 2006).

Constata-se nesses dados que a EJA trabalha quase que totalmente com professores não habilitados⁴⁶ para essa modalidade de educação. Cabe-se, para essa questão uma pesquisa, a fim, de se saber quais os motivos que levam as Instituições de Ensino Superior a não investirem na habilitação de educadores para a EJA.

Diante dos dados expostos por Soares (2006) acredita-se que os professores que atuam na EJA não são capacitados para trabalhar nessa modalidade de educação. Sobre esse aspecto Bicas; Vóvio (2005) afirmam que

[...] a maior parte das educadoras tem o ensino médio, às vezes incompleto. Poucas têm habilitação específica para o magistério; muitas exercem outras atividades comunitárias. Para muitas, o trabalho como educadoras de jovens e adultos é a primeira experiência docente (p. 203).

Se há pouca oferta de habilitação nas IES para educadores da EJA, então se confirma a exposição das autoras, de que o ensino da EJA é ministrado por educadores sem formação superior e muitas vezes até com ensino médio incompleto. Outro agravante, citado por Soares (2006), é que nem todos os educadores habilitados trabalham nessa modalidade de ensino, ou seja, de acordo com sua pesquisa, apenas 20% trabalham com a EJA.

Nesse sentido, Haddad; Pierro (2006) afirmam as ideias abaixo:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de

⁴⁶ O termo habilitados aqui se refere a uma formação específica sobre a EJA nos currículos (Nota do pesquisador).

professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (HADDAD; PEIRRO apud SOARES, 2006, p. 13).

Outro dado importante mostrado por Soares (2006) é que a maioria dos educadores que optou pela habilitação em EJA, vivenciou antes alguma experiência com a educação de jovens e adultos. Ou seja, o contato desses sujeitos com jovens e adultos provenientes das camadas populares, provavelmente, despertou a vontade de ser um educador da EJA. Na sua pesquisa Soares (2006) constatou que os educadores habilitados em EJA, mesmo os que não atuam, afirmam

[...] que a formação possibilitou uma visão mais ampla da educação, como um processo que não ocorre só dentro da escola, mas no interior dos movimentos sociais e que se relaciona à luta por uma sociedade melhor. Ou seja, a formação adquirida potencializava o profissional, mesmo que ele não fosse atuar especificamente com o público jovem e adulto e mesmo que a habilitação não ocupasse um lugar de destaque no interior do curso de Pedagogia (p. 9).

Nesse sentido, acredita-se que a partir do momento em que se vê a realidade social e a situação de exclusão social das camadas populares, o educador ou futuro educador passa a querer contribuir de alguma forma para acabar com dicotomia social. Diante da falta de qualificação dos educadores da EJA, não se pode culpar somente esses sujeitos pelos problemas que acontecem nessa modalidade. Nesse sentido, Santos (2007) afirma que não se deve colocar a culpa

[...] apenas sobre os ombros dos professores, pois a questão é mais complexa. Vários estudos evidenciam que a falta de formação específica do professor de EJA, e a responsabilidade por essa falta não é algo que possa ser atribuída apenas a ele, como consequência (sic) um de *descompromisso* em relação ao seu trabalho (p. 71).

Sobre o quadro de educadores da EJA do Tocantins, conforme dados da Secretaria Estadual de Educação – Seduc, em 2010 haviam 2.360 professores que atuavam na EJA. Conforme a Seduc, o Estado vem, anualmente, dando cursos de formação continuada para os educadores que atuam na EJA, visto que a grande maioria trabalha na educação básica. O ano de 2007 foi o primeiro em que a Secretaria de Educação e Cultura realizou formação específica para os Professores da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, não há muitos dados sobre como está, atualmente, a formação de professores no referido Estado, por isso não se aprofundará aqui essa discussão.

Neste subtítulo abordou-se, sucintamente, o educando e o educador como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem na concepção de alguns autores e, também, como está ocorrendo ou não a formação continuada e inicial dos educadores que atuam na EJA. No próximo subtítulo abordar-se-á as relações entre educandos e educadores da EJA dentro dos muros da escola.

2.5. Relações professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem

As relações humanas, embora sejam complexas, são fundamentais para o comportamento pessoal e profissional de um sujeito. Dessa forma, a relação professor/aluno envolve interesses e intenções e, na escola, há uma sistematicidade que deve ser permeada pelo conhecimento. Quanto às relações humanas na escola, Aldo afirma que

[...] eu gostava pelo convívio. Tinha um bom convívio com os colegas, fazia amizades e tinha uns professores que eram muito bons, muito atenciosos. E o aprendizado também. O pouco que eu aprendi lá tá sendo bem útil pra mim.
(ALDO)

Benedito já expõe que “[...] gostava porque tava fazendo novos amigos” (BENEDITO). Já Pedro pondera que “[...] gostava das atividades, dos professores, dos colegas de aula e de estudar também. Gostei, da educação, do saber, o conhecimento. É muito boa. Eu não tenho queixa não” (PEDRO). Como já foi descrito, Pedro começou estudar aos 32 anos de idade, então, para ele a escola parece um mundo novo que se lhe abre.

A escola possibilita que os educandos conheçam pessoas diferentes e estabeleçam vínculos de respeito, amizade, confiança e essa experiência reforça a socialização desses sujeitos e, também, faz da escola um espaço de convivência entre grupos de amigos. Nesse aspecto, a escola não é somente um lugar de aprendizagens, ela é, ainda, um lugar onde se constrói relações humanas entre todos os sujeitos inseridos, principalmente, na Educação de Jovens e Adultos. Nesse caso, os professores, por meio da prática docente, são os responsáveis por desenvolverem processos de ensino e de aprendizagem que correspondam às expectativas dos seus alunos.

Sobre a prática docente, perguntou-se aos sujeitos desta pesquisa como era percebida a prática dos professores da EMC, os quais responderam o que se segue:

Falar desses professores não é muito difícil não. Alguns desses professores, assim, que eu me lembre era muito bom, entendia a gente. As vezes a gente chegava cansado e eles tinha paciência com a gente. Já outros é a gente percebia que... que talvez pudesse estar despreparado, com algum problema

em casa porque a maneira de conduzir as aulas deles era difícil...as vezes não entendia a gente... a gente chegava cansado do trabalho pra estudar. Acho que alguns desses professores talvez não tava preparado pra receber o jovem e o adulto, todo tipo de aluno igual a mim e outros colegas que a gente percebia lá. As vezes os professores não tava bem preparado pra isso a gente chegava cansado pra estudar né, as vezes meio sonolento e tinha aquela aula cansativa e a preocupação da gente com a família (ALDO).

Percebe-se na fala desse sujeito que existem professores atuando na EJA que não estão preparados para trabalhar com os atores principais dessa modalidade de educação. Professores que adotam postura de autoritarismo criam um obstáculo entre eles e os alunos, fazendo com que estes últimos adotem a postura de estar sempre na defensiva. Esses professores “despreparados” não entendem que a escola é seu local de trabalho, enquanto que para os educandos a escola é um lugar para se aprender. No depoimento do Aldo percebe-se que o direito à educação, descrito na Constituição Federal de 1988, não atende, de modo geral, aos educandos da EJA, ou seja, a esses sujeitos não chega uma educação de qualidade.

Aldo fala ainda o seguinte:

Tinha deles [professores] lá que passava as tarefas pra gente e nem corrigia as vezes. Tinham professor que chegava lá meio zangado, não sei por qual motivo. Tinha professor mais atencioso que dava mais atenção pra gente e tinha outros que num mostrava muita preocupação em ensinar a aula pra gente (ALDO).

Na opinião de Aldo a falta de paciência do professor em explicar a matéria torna a escola desinteressante para o educando, fato esse que pode contribuir para a evasão desses sujeitos. O aluno sabe que o papel da escola é ensinar e que o papel do professor é fazer com que ele aprenda. Nesse sentido, toma-se aqui como referência “seu João”, sujeito da pesquisa de Vera Barreto e José Carlos Barreto intitulada “*um sonho que não serve ao sonhador*” (2005). Segundo os autores, apesar de ser analfabeto, “seu João” entende o papel da escola, mostrando, assim, que para esse sujeito como para a maioria de outros sujeitos da EJA “[...] a escola é o lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe (o professor) os conhecimentos necessários para ter um trabalho melhor (menos pesado, mais bem pago) e um lugar social mais valorizado” (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 62).

Nesse sentido, o aluno espera encontrar na escola aquilo que, em sua concepção, é papel da escola como ensinar a ler, escrever, falar bem, resolver as operações de matemática, além das informações do mundo desconhecidas pelos educandos.

Para Júlia, todos os professores eram ótimos, pois “eles explicavam direitinho. Se a gente prestasse atenção a gente aprendia. Assuntos paralelos também que eles ensinavam

muito... do dia a dia.... sobre a vida da gente” (JÚLIA). Para ela, os professores, além de “explicar as matérias direitinho”, discutiam assuntos do cotidiano dos alunos. A articulação com os saberes cotidianos que dão sentido e significado ao que se ensina possibilita que a aprendizagem significativa se concretize e não apenas a mera memorização de fatos sem sentido e significado.

Segundo Eduardo, os professores “tratavam assim, tudo de igual em geral todos os professores foram gente boa. O que eu mais gostava era dos professores que eram muito bons pra explicar, ensinar” (EDUARDO).

As respostas acima retratam que os alunos reconhecem a autoridade pedagógica dos professores, fator que lhes confere a qualidade de “saber ensinar”. Isso fica evidente quando argumentam que as explicações dos professores os ajudaram no aprendizado. Com exceção de Aldo e Eduardo, os outros sujeitos pesquisados são unânimes quanto à boa atuação dos seus professores. Consideram que os professores são bons e atendiam as suas expectativas enquanto educandos.

Questionados acerca dos assuntos que estudavam na escola, relatam que estes são importantes porque precisam, principalmente, da matemática para desenvolverem suas funções no trabalho. Solicitados a estabelecer uma relação dos conhecimentos transmitidos pela escola com suas vidas, obteve-se as seguintes respostas:

Sim, é importante. É porque no dia-a-dia, até mesmo em casa, no trabalho, a gente usa aquilo que via lá né, a gente percebia que facilitava como matemática, por exemplo, história... história do Brasil, do Tocantins né, ajudavam a gente entender o local que a gente vive né. Como eu falei é porque se tratava da minha região, da minha origem, criação do nosso Estado... acho que a cultura nossa, tinha muito a ver com gente, realmente era coisa do nosso dia-a-dia e eu que fui criado na época do Estado, acompanhei também, foi um dos motivos. Eu também sabia contar um pouco da história nos debates (ALDO).

Aldo fala da importância da disciplina de história para sua vida. Para ele essa disciplina o ajuda a entender e conhecer a história do Brasil, do Tocantins e, principalmente, entender o lugar onde vive, ou seja, sua cultura, suas origens. Aldo fala que acompanhou a criação do Estado do Tocantins, e é por esse motivo que ele diz que quer conhecer suas origens. Não somente a origem familiar, mas a história da luta secular que resultou na criação desse Estado. Observa-se que Aldo aprende na escola o que é significativo para ele, demonstrando que para a aprendizagem ocorrer é fundamental a articulação do novo conhecimento com os saberes anteriores, dando-lhes significação, reestruturando-os com as novas informações, recriando o saber.

Já André apresenta o seguinte argumento:

A matemática foi a matéria que eu mais gostei. Toda vida eu gostei de matemática, então eu não tive dificuldade nenhuma com a matemática e mesmo com as outras matérias eu não tive dificuldade, mais sempre gostei mais de matemática. Neste trabalho a gente precisa muito ter estudo, principalmente a matemática. Tem que ter estudo. Pra tudo que você for fazer tem que ter estudo. Tem de entender de metragem (ANDRÉ).

Para Benedito:

Matemática. E mais conhecimento, né. No trabalho de hoje ajudou sim. Porque eu trabalho com elevador de carga que carrega 900 quilos e nunca pode usar acima do peso dele. Se botar 600 quilos tem que saber quantos tijolos dá 600 quilos. Dá pra fazer isso com quase todo tipo de material como tijolo, cerâmica, telha, argamassa, cimento. Tudo tem que passar pela matemática pra não passar de no máximo 900 quilos (BENEDITO)

Para Eduardo a “[...] matemática me ajudou muito no lugar onde eu trabalho. Lá mede calçamento porque eu mexo com pré-moldados, medir treliças, tem as medidas das máquinas, das formas que a gente faz a matriz. Ajuda muito a matemática” (EDUARDO).

Constata-se na fala de André, Benedito e Eduardo que a matemática é essencial para suas profissões. Esses três sujeitos trabalham com medidas e pesos. André trabalha como serralheiro e precisa fazer medidas exatas para não desperdiçar material, daí a importância da matemática na sua vida. Benedito, que trabalha com um elevador de cargas em uma construção civil, também precisa da matemática para não errar a quantidade de peso suportada pelo elevador. Caso erre, pode ocorrer um desastre.

Outro assunto questionado com os sujeitos foi se a escola servia para mais alguma coisa, além de estudar. Aldo afirma que na escola que estudava não tinha muitas coisas voltadas para cultura, somente em

[...] datas comemorativas como 7 de setembro, folclore... Às vezes tinha alguma coisa, mais eu muito raramente participava disso porque as vezes tava cansado e não tinha mesmo muito tempo e considerava isso mais como um lazer e eu naquela época num... achava que não tinha tempo pra lazer assim... Meu lazer era cuidar da família, essas coisas assim (ALDO).

Observa-se, nessa fala do Aldo, que o bem-estar da família é o foco principal dos sujeitos da EJA. Quando expõe que “meu lazer era cuidar da família”, esse sujeito confirma que praticamente todo o seu tempo é dedicado ao custeio dos seus familiares. Para isso, trabalham em dois ou até mais empregos. Outro aspecto importante citado por Aldo é sobre como o espaço da escola é utilizado. Segundo ele:

[...] lá a gente participava de outras coisas a não ser só ir pra lá só estudar. Era reunião, reunião de algum candidato as vezes, de algum político. Eu lembro que uma vez o prefeito foi lá fazer reunião e usar a escola e também a gente usava o pátio da escola pra jogar bola. Naquele tempo era difícil e na escola tinha uma bola e o povo convidava os meninos lá da região pra jogar bola. Teve uma vez que levaram até filmes pro pessoal assistir (ALDO).

Percebe-se, nas afirmações do Aldo, que a escola ainda é usada para se fazer política⁴⁷ partidária. A escola é ou deveria ser um espaço somente de ensinar, aprender e proporcionar, no entanto, continua sendo um lugar de se fazer política partidária. De fato a escola é um lugar político, de formação política, mas, não partidária. É um lugar de debates científicos, de conhecimento e aprendizagens. Quando qualquer político procura a escola com fins eleitoreiros a escola perde a sua essência de lugar imparcial politicamente.

Outra temática que foi questionada aos sujeitos pesquisados foi, em suas opiniões, para que a escola serve, além de aprender as matérias. Eduardo diz que a escola “[...] serve pra ensinar a gente a conviver com o mundo, conviver com as pessoas, comunicar melhor” (EDUARDO).

Para Aldo a escola é

[...] uma ótima oportunidade na busca do conhecimento né, porque é uma ótima oportunidade, é uma das únicas mesmo. Sem estudar ninguém vai conseguir nada né. Senão será mesmo um trabalhador da roça mesmo, um gari e olha lá que tá cada vez mais difícil. Sem estudo não dá mesmo. Então quando eu falo nessa oportunidade é isso mesmo. É falando dessa oportunidade pra vida, pro futuro, pra arrumar um emprego (ALDO).

Para Pedro a escola:

É importante. É porque eu aprendi muito, assim, porque eu não sabia nada mais o pouco que eu aprendi serviu pra. Tanto pra mim como pra outras pessoas também. Eu entrei na escola já adulto e aprendi resolver meus problemas. Tinha negócio no banco pra resolver e eu não sabia. Tinha que ir uma pessoa comigo e agora não precisa ninguém ir comigo no banco. Eu mesmo vou lá e resolvo tudo. Foi muito importante porque de antes de ir pro colégio eu não sabia nada disso (PEDRO).

Para esses sujeitos a escolarização é considerada importante enquanto valor social e, em geral, é percebida por eles como meio de alcançar um trabalho melhor e, conseqüentemente, melhores condições de vida. Para esses sujeitos há reconhecimento acerca

⁴⁷ A despeito da fala de um sujeito desta pesquisa apresentar a temática sobre o uso da escola por políticos, há que se ressaltar que este assunto requer um amplo debate em outro projeto de pesquisa. Por isso não será aprofundada a discussão sobre ele. (Nota do pesquisador).

da função e importância da escola desde que esta se torne rentável economicamente. A relação entre o nível de escolaridade e a garantia de melhores empregos direciona as perspectivas da volta à escola. Assim, os investimentos na escolarização objetivam a garantia de um futuro melhor, mesmo que percebam que a relação formada por escola e garantia de emprego não seja tão segura assim.

2.6. As razões do abandono

Neste subtítulo propõe-se dialogar sobre os possíveis motivos que levaram os educandos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Caraíba a abandonar os estudos.

Ressalta-se que este trabalho de pesquisa não é pioneiro em relação à discussão referente aos motivos da evasão escolar de sujeitos que frequentam a EJA. Outros autores em Goiás com os quais esta pesquisa dialoga já desenvolveram esse assunto como Ivonete Maria da Silva (2004) e, embora não tenha sido o foco, Cláudia Borges da Costa (2008), Esmeraldina Maria dos Santos (2007) e Maria Emília de Castro Rodrigues (2000), dentre outros.

Ao analisar a produção desses pesquisadores, constatou-se que o trabalho é um dos principais motivos da ocorrência de evasão escolar, como, também, é um dos fatores fundamentais para o retorno à escola dos sujeitos evadidos. Foi, também, o que se constatou nesta pesquisa.

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, a história escolar dos mesmos é bastante acidentada. São sujeitos que carregam as marcas da exclusão social desde cedo e, em consequência disso, tiveram que abandonar a escola cedo ou sequer nela ingressaram. Os motivos do primeiro abandono escolar dos sujeitos pesquisados são: trabalho infantil, distância de casa para a escola e gravidez na adolescência.

Para Aldo, o seu primeiro abandono ocorreu pelo seguinte motivo:

Na primeira vez que eu desistir da escola, o que tirou mais o meu interesse pra estudar foi a distância. Era muito longe pra tá estudando. Era longe e além de ser longe também, eu já tinha que ajudar na roça meu pai e esses dois motivos foi dos que me levou a desistir (ALDO).

A distância da casa dos alunos do campo para a escola, na cidade, as vezes é muito grande e as crianças, muitas vezes, são obrigadas a acordar muito cedo para poder chegar ao início das aulas. No caso do Aldo, o mesmo tinha que andar uma longa distância a pé da

fazenda até à escola do povoado todos os dias, pois, na época em que o mesmo era criança, em sua região, o poder público não disponibilizava transporte escolar para os alunos do meio rural. Nesse caso, justifica-se que Aldo já chegava à escola cansado e, provavelmente, o seu desempenho estava comprometido.

O trabalho na roça, segundo Aldo, foi um dos motivos que, também, o fez desistir. No entanto, pela exposição do mesmo, a contribuição de sua mão-de-obra na roça era pouca. Estava voltada para “pequenos serviços” e, portanto, acredita-se que não atrapalhava os seus estudos. No caso do Aldo, o trabalho na roça era uma forma de aprendizagem, pois, seu pai lhe ensinava as técnicas de preparação, cultivo, manutenção e colheita dos alimentos utilizados para sua subsistência.

Sobre a sua primeira desistência da escola Júlia afirma que “[...] eu desisti por causa dos meninos meus que eu tenho” (JÚLIA). Mãe de quatro filhos, Júlia afirma que desistiu a primeira vez da escola quando tinha 14 anos de idade por ter engravidado do seu primeiro filho. Passou três anos sem estudar, voltou para a escola, mas teve que abandonar outra vez por novamente ter engravidado. O caso de Júlia reporta-se a um grave problema social recorrente no Brasil e que ocorre entre crianças e adolescentes: a gravidez.

A gravidez na adolescência não é um fenômeno recente. Sobre essa problemática Cataño (2006, p. 9) expõe que “[...] a gravidez na adolescência é um sério problema de saúde pública. No Brasil, cerca de 20% dos partos são de mães adolescentes, sendo que a maioria delas não conta com condições financeiras nem emocionais para assumir a maternidade”.

Para essa autora, a palavra adolescência tem o sentido de crescer, mas existem diversos critérios para se delimitar a adolescência, mas, em geral a principal referência é o aparecimento das características da maturação sexual. A autora afirma ainda que a Organização Mundial da Saúde delimita como pessoas adolescentes as pessoas que têm entre 10 e 19 anos (CATAÑO, 2007).

Cataño (2007) enfatiza que:

A gravidez na adolescência acontece em todas as classes sociais, mas a maior incidência é em populações mais carentes. A ausência de orientação sexual específica, o rigor religioso, tabus morais internos da família e falta de atividades de lazer contribuem para o aumento do problema. A maioria das adolescentes abandonam os estudos, algumas fogem de casa e interrompem o processo de socialização (p. 28).

Para a autora a gravidez na adolescência pode apresentar sérios riscos à gestante devido à imaturidade psicológica e física, falta de controle de pré-natal, ou início tardio e falta

de apoio familiar. Além, dos fatores de riscos, a gravidez na adolescência muda a rotina da grávida que tem de abandonar os estudos para trabalhar ou cuidar da criança.

A falta de orientação, seja da família ou da escola, pode levar os adolescentes à experiência da maternidade precoce. A responsabilidade de cuidar dos filhos pode levar as mães ainda adolescentes à evasão da escola. Nesse sentido, ao assumir a maternidade, as adolescentes abandonam os estudos na educação regular e tornam-se um futuro público potencial para a Educação de Jovens e Adultos.

Já sobre sua primeira desistência Eduardo afirma que “[...] eu não me lembro. Eu era molecote ainda. Fui expulso de umas escolas também, desistir muito. Por malandragem mesmo. Aprontando. Fazendo brincadeira de mau gosto com os amigos” (EDUARDO).

A indisciplina é uma situação que acontece mais frequentemente com os alunos do período diurno. Os alunos do diurno são adolescentes e jovens vivendo a efervescência da juventude. Aquilo que as escolas denominam por “rebeldia” ou “indisciplina” pode ter relação com a desmotivação para a aprendizagem devido às metodologias enfadonhas e descontextualizadas. Sobre esse fenômeno dentro do espaço escolar Ghiggi; Nobrega (201, p. 13) afirmam que os “[...] estudantes indisciplinados talvez sejam testemunhas de uma situação-limite, que nos impõe a repensar a disciplina que estamos querendo”.

Para Gadotti (1998, p. 83), “[...] a força da educação está no seu poder de mudar comportamentos. Mudar comportamentos significa romper com certas posturas, superar dogmas, desinstalar-se, contradizer-se”. Neste caso, aquilo que se nomeia como indisciplina ou rebeldia na escola deve ser considerado, nesse espaço, como um processo que se requer análise tanto dos fatores intra como extra escolares. Mas, isso só ocorre se o sujeito tiver conhecimento dos direitos e deveres de forma crítica. O respeito ao outro na escola, enquanto um de seus conteúdos, a discussão e o estabelecimento das normas de convivência na escola e na sociedade deveriam ser conteúdos da escola.

André e Benedito⁴⁸ abandonaram a escola com 14 e 13 anos para trabalhar e, assim, contribuírem para com o sustento das suas famílias. Já Pedro não frequentou a escola enquanto criança.

Como as histórias de vida se entrecruzam com as histórias escolares, é importante conhecer, mesmo que sucintamente, a história de vida de cada sujeito que se pesquisa para, assim, tentar entender os motivos que os levaram a ter uma vida escolar acidentada. No

⁴⁸ O perfil desses três sujeitos André, Benedito e Pedro encontra-se no capítulo II.

entanto, o foco deste subtítulo recai nos motivos que levaram tais sujeitos a evadirem da Educação de Jovens e Adultos e por isso focar-se-á nesse aspecto.

Ao analisar as exposições dos sujeitos pesquisados, constatou-se os seguintes motivos que os levaram a desistirem da escola da EJA: O trabalho, mudança de endereço, problemas de saúde e conflitos geracionais. O relato dos sujeitos pesquisados é elucidativo sobre essas questões. Sobre os motivos de sua última desistência Júlia afirma o seguinte:

Agora desisti porque estava trabalhando. Começa [aula] as 7h:00min e tem uma tolerância de até as 7h:15min. O lanche [tempo] é de quinze minutos e começa servir às 7h. Depois é pra entrar na sala de aula. Eu trabalho numa operadora de caixa e enquanto não tiver alguém eu tenho que tá lá. Não posso sair né e tem que fechar o caixa, arrumar tudo... eles [os patrões] dão prazo até 7h:20min pra eu sair do serviço aí pra sair de lá e vim até aqui não dá tempo⁴⁹.

O motivo que levou Júlia a desistir da Educação de Jovens e Adultos é claramente visto como uma imposição do mercado e relações de trabalho. Há nesse ato uma clara e explícita relação de dominação social. Júlia desistiu da escola porque não conhecia os seus direitos ou se os conhecia ficou com receio de perder o emprego, caso exigisse que tais direitos fossem respeitados pela empresa. Para Costa (2009, p. 09), “[...] as marcas da exploração do mercado de trabalho imposta a esses alunos são visíveis nas suas expressões, gestos e atitudes”. Sobre esse aspecto, Freire (1987, p. 36) faz a seguinte afirmação: “[...] dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa”. Nesse caso, mais uma se reforça que a temática do trabalho e dos direitos dos alunos trabalhadores necessariamente deveria fazer parte dos temas trabalhados na EJA.

Na visão de Patto (1990),

[...] trabalhar, nestas novas condições da indústria capitalista, significa mais do que sacrificar-se, significa mortificar-se. De vida produtiva, o trabalho reduz-se a meio para satisfação da necessidade de manter a existência. Esta identificação com a atividade vital é característica do animal, que não distingue a atividade de si mesmo: ele é sua atividade. Já o homem faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade econômica. A atividade vital consciente do homem é o que o distingue da atividade vital dos animais; mas quando submetido a um trabalho alienado, o trabalhador só se sente livre quando desempenha suas funções animais: comer, beber, procriar, etc., enquanto atos à parte de outras atividades humanas e convertidos em fins definitivos e exclusivos. Uma tal condição de vida produz uma inversão

⁴⁹ A Escola Municipal Caraíba permite que os seus alunos da EJA cheguem atrasados e assistam às aulas normalmente. (nota do pesquisador)

desumanizadora: em suas especificamente humanas, o trabalhador animaliza-se; no exercício de suas funções animais, humaniza-se. (p. 15-16)

Quanto à exploração humana no trabalho, Freire (1967, p. 49) argumenta que “[...] toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não”. Gadotti (1998, p. 200) expõe também que “[...] para a exploração moderna do trabalho, o trabalhador competente é o trabalhador disciplinado, capaz de cumprir ordens”.

Contra-pondo-se a essa perspectiva Gadotti (1998) faz o seguinte esclarecimento:

[...] ao trabalhador, este se educa tomando consciência de sua situação, de seus direitos. Luta por eles. Ao saber da humilhação à qual é submetido diariamente, conscientiza-se da necessidade e da possibilidade de ultrapassar os seus limites atuais, porque é criador, é produtor de cultura. Descobre a capacidade de ser, não porque alguém lhe esteja insuflando no ouvido, mas porque, diante da humilhação, decide ser (p. 195).

Sobre os motivos de sua desistência Eduardo afirma que “[...] chegava meio tarde do serviço e aí já chegava cansado. Como o meu trabalho é pesado, chegava cansando e tinha vez que chegava atrasado também” (EDUARDO).

O relato de Pedro também denuncia a forma como o trabalho exaustivo interfere nas suas trajetórias escolares:

Por causa que eu trabalhava numa empresa né, e era muito longe. Aí eu chegava já muito tarde já em cima da hora e muito cansado. Aí terminava eu indo pro colégio mais ficava dormindo né, dormia por causa do cansaço do serviço...serviço muito pesado e aí terminava dormindo e os professores ainda falavam “acorda Pedro” e aí eu acorda ali, mais começava cochilar de novo e acabei desistindo do colégio. Eu trabalhava de ajudante de pedreiro. Era um serviço muito pesado. os professores falavam que ‘eu sei que você está cansado, aborrecido do trabalho, mais vamos fazer um esforço aí vamos estudar’. Tinha vez que eu nem fazia as tarefas direito e quando era na hora do recreio eu saía e ia embora. Fugia na hora do recreio. No dia das provas não passava, comecei reprovar e acabei desistindo. Minha esposa falou ‘vai continua estudar, continua estudar’. Minha mãe também, eu fui visitar ela no natal e minha esposa falou pra minha mãe que eu não estava estudando, tinha parado...era pra ela (mãe) falar pra mim continuar estudando e minha mãe disse assim: “olha continua estudando, não deixa de estudar” (PEDRO).

O cansaço físico proveniente do trabalho e o horário das aulas foram os principais motivos para a desistência de Eduardo, Júlia e Pedro. Observou-se que “[...] os baixos salários, as difíceis condições de trabalho, a exaustiva carga horária ou a busca por inserção e

permanência no mercado de trabalho impõem a esses alunos uma dura realidade” (COSTA, 2009, p. 09).

O trabalho desgastante, por meio do qual o sujeito é obrigado a carregar objetos pesados como vários sacos de cimento que pesam cerca de cinquenta quilos cada um todos os dias, torna o seu aprendizado mais lento, senão praticamente impossível. O corpo não suporta, após um dia inteiro de trabalho, permanecer várias horas sentado em uma sala assistindo aulas que muitas vezes são desestimulantes por causa da didática aplicada pelo professor. Nesse sentido, também, a metodologia utilizada pelos professores interfere e contribui para a evasão desses sujeitos.

Confirma-se nas entrelinhas do depoimento de Pedro que a metodologia utilizada por seus professores era enfadonha e como resultado disso o mesmo dormia na sala de aula. Uma boa aula não dá sono. Pelo contrário, mesmo cansados os alunos participam. Somente passar tarefas para esses sujeitos responderem ou aulas expositivas tradicionais fazem com que esses alunos, já cansados, fiquem desestimulados para frequentar a escola. Cabe aos professores da EJA preparar aulas mais dinâmicas que considerem a realidade dos educandos desse segmento. Mas como fazê-lo se o professor também pode está em um terceiro turno de trabalho?

Não se pode responsabilizar somente os professores por uma metodologia que não motiva. Considera-se importante a busca de articulação da escola, dos movimentos sociais de educação e dos fóruns na reivindicação de garantias de direitos do trabalho que possibilite aos educandos estudarem dentro de suas limitações como alunos-trabalhadores.

Já Aldo afirma que os motivos que o fizeram abandonar a EJA foram os seguintes:

Eu... eu nessa época eu já tinha constituído a minha família né, e devido a um gasto maior de despesa com criança, aluguel, aí eu tive que abandonar pra arrumar um segundo emprego pra ajudar no sustento da minha família. Nessa época ainda pagava aluguel. Eu morava numa quitinete que também era um dos motivos d'eu ter abandonado foi que o dono da quitinete lá precisou e eu tive que procurar outro local e onde eu consegui era muito longe da escola e não deu mesmo, não tive como continuar mais (ALDO).

Para esse sujeito, o sustento da família vem em primeiro lugar. Como já foi discutido antes, para os adultos a família vem em primeiro lugar na decisão entre estudar e trabalhar. Pela família esses sujeitos retornam ou abandonam os estudos. Retornam com o objetivo de, por meio dos estudos, melhorarem seus rendimentos e evadem, principalmente, quando há ameaça para a manutenção de suas famílias. A família é um fator crucial para entrada, permanência e saída dos sujeitos pesquisados da Educação de Jovens e Adultos. Começam

estudar por serem incentivados pela família e evadem quando percebem que as condições econômicas começam a interferir na renda da família. Assim,

[...] a escola e a família “articulam-se enquanto redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas” (p. 19) e, desse modo, a família faz parte da formação de “esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e as maneiras pelas quais estes esquemas podem ‘reagir’ quando funcionam em formas escolares de relações sociais” (LAHIRE apud DUARTE; GUIMARÃES, 2012, p. 09).

A demanda familiar acaba funcionando como motivo de mobilização em relação à escola ou não. O sustento e o bem-estar da família são preocupações constantes por parte dos sujeitos pesquisados, como observou-se na fala de Aldo. O aluno da EJA, pai ou mãe de família, por um lado, já possui a responsabilidade de prover o sustento e o bem-estar dos seus entes, por outro lado, quando procuram a escola acabam assumindo uma nova responsabilidade: os estudos. Nesse caso a família tanto pode contribuir para a entrada e permanência na escola como para a evasão dela. Mas, não é somente pelo trabalho que esses sujeitos abandonam os estudos em nome da família. Há também questões relacionadas a doenças, ciúmes do cônjuge, não ter com quem deixar os filhos, divórcio e outros motivos os quais esta pesquisa não irá discutir.

No entanto, para Aldo, além da família outro fator decisivo foi a mudança de moradia. O aluno da EJA estuda perto do seu trabalho ou perto da sua casa. Se mudar de trabalho ou de casa, evade da escola e se não há EJA próximo à nova moradia permanece sem estudar. Aldo morava em uma quitinete⁵⁰ com a família e, por motivos não informados, o proprietário requereu o imóvel obrigando esse sujeito a procurar outra moradia.

Para André, os motivos do abandono escolar são os seguintes:

Primeiro é o cansaço. Você chega muito tarde, cansado e por último eu tenho um problema no ouvido. Tenho dificuldade de ouvir e isso atrapalha. A gente fica pra trás, perde. A gente vai perguntando para os outros (colegas) e passa em branco. Não acompanha a aula corretamente. (ANDRÉ).

Nesse caso, além do cansaço físico proveniente do trabalho pesado a que é submetido, há, também, uma Necessidade Educativa Especial – NEE. Às vezes as Necessidades Educacionais Especiais dos alunos nem são percebidas pelo professor e pode levar à evasão. Às vezes uma percepção adequada dos professores com uma postura de falar direcionado para o educando (quando em geral faz leitura labial), colocar o aluno na frente e

⁵⁰ É um conjunto de moradias pequenas de um ou dois cômodos, também, conhecida como cortiços (Nota do pesquisador).

falar um pouco mais alto já é suficiente. Contudo, o direito ou a falta deste à educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais tem sido palco de debates já há alguns anos.

Os esforços para garantir o direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais vêm ocorrendo desde o período do Brasil Império, através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, que dispõe sobre a fundação do Instituto dos Cegos (atual Instituto Benjamim Constant) e com a criação, em 1856, do Instituto Nacional dos Surdos-mudos, campanhas nacionais, como as de 1957, para a Educação do Surdo Brasileiro, ou a de 1958, para a Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, ou para a Educação dos Deficientes Mentais, em 1960 (BRASIL, 2012).

Mas a maior evidência da necessidade desse direito aconteceu em 1961, com a Lei nº 4.024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Segundo o seu artigo 88, “[...] a educação de excepcionais, deve, no que fôr (sic) possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 2012, p. 14). Já o artigo 89 afirma que “[...] tôda (sic) iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas (sic) de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, p. 14).

Apesar de a Lei nº 4.024/61, em seu artigo 88, ter sido inovadora e ter intenções de enquadrar a educação da pessoa deficiente, dentro do possível, na educação regular, o artigo 89, que garantia apoio financeiro às instituições particulares que se mostrassem eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação, com tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções, delegou ao Estado a responsabilidade indireta por essa clientela.

Já a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 9º, versa que “[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo (sic) com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 2012, p. 3).

Na década de 1990 o debate em torno dos direitos da pessoa portadora de deficiência começou a ficar mais evidente na sociedade. Como fruto desses debates, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.393/96) destacou a educação da pessoa com Necessidades Educativas Especiais, dedicando o capítulo V à mesma, referindo-se à obrigação de o Estado em promover ações que a possibilitasse dentro da rede regular de ensino. Essa Lei possibilita, ainda, por meio do artigo 58, parágrafo primeiro, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da educação

especial, e, em seu parágrafo terceiro, prevê a utilização de professores especializados. No artigo 60, parágrafo único, é prevista a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais na própria rede pública regular.

Ao analisar os motivos que levaram André a evadir-se da escola, observa-se que apesar de ser garantida a educação para esses sujeitos especiais, o sistema educacional não se estruturou realmente para o oferecimento desses serviços às pessoas com deficiências em geral. O resultado disso foi a evasão escolar de sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais.

Também é motivo de evasão a não adaptação do aluno adulto ou idoso ao meio escolar. Os mais velhos sentem-se discriminados pelos jovens. Eles têm grande resistência à presença dos mais jovens devido à agitação e brincadeiras realizadas por esses jovens. Essa energia dos mais jovens em sala de aula incomoda os adultos. Sobre o motivo da sua desistência Benedito esclarece o que se segue:

[...] foi porque tava misturado adultos com aqueles que não estavam querendo nada... os jovens. A bagunça tirava a atenção e a gente não podia falar nada que eles tomavam conta. Brincadeiras fora de hora o tempo inteiro. As perguntas que faziam (professores) eles tomavam de conta e respondiam. Dizia que a gente (mais velhos) não dava conta de nada (BENEDITO)

Ao analisar as afirmações de Benedito, percebe-se que a EJA é um ambiente onde convivem alunos de gerações diferentes com histórias de vida diferenciadas e, portanto, é um lugar de conflitos de gerações entre os sujeitos que a frequentam. Sobre as relações entre jovens e adultos na escola, André afirma que “[...] às vezes os jovens pega no pé porque tem “coroa” [adultos] na sala, mais isso não discrimina nada não” (ANDRÉ). O depoimento de André deixa claro que há intolerância dos jovens para com os adultos mostrando, assim, que as diferenças geracionais são marcantes mesmo que o sujeito afirme que não discrimina. Sobre as diferenças sociais e individuais, Patto (1990) afirma que

[...] o tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes – e conseqüentemente (sic), a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados – movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais (p. 51).

Já Eduardo expõe na argumentação abaixo que:

Era assim, era misturado jovem com idoso, até que os jovens tinham um bocado que atrapalhavam os que queriam se desenvolver, né. Até que teve a

divisão de classe dividida pela idade. Aí os mais interessados que eram jovens iam juntos com os idosos. Os jovens que eram mais bagunceiros iam pra outra classe mais agitada. Eu escolhi a dos idosos porque eu tinha interesse de aprender (EDUARDO).

A fala dos sujeitos pesquisados leva-se à dedução de que o conflito de gerações pode ser um aliado da evasão escolar na EJA, visto que, no que se refere ao ato de aprender, pessoas de diferentes gerações têm dificuldades de conviver com o par diferente. E, como afirma Benedito, as escolas parecem não estar preparadas para tal situação.

Procurei (a direção da escola) se aqueles meninos iam continuar daquele jeito ou não. Depois fui na secretaria e falei que tava sujeito eu desistir e mais colegas por esse motivo dos outros colegas mais jovem não deixar os velhos estudar.(BENEDITO).

Isto se dá porque as instituições de ensino não se preocupam com essa diversidade ou nem sequer as consideram. Misturam-se pessoas de 15, 40, 60 anos ou mais em um único ambiente sem levar em conta que são gerações diferentes com pensamentos diferentes, com raciocínios mais rápidos ou mais lentos. Há que se levar em conta, também, a precariedade em que convivem as instituições educacionais. Às vezes não há espaço físico para comportar um mínimo de alunos, imagina se for dividir por idades. Outra questão é a quantidade de sujeitos matriculados com idades diferentes. Nesse caso, pode ficar inviável abrir uma turma para apenas um ou dois alunos. É um dilema que a escola tem que resolver para poder garantir que o direito à educação desses sujeitos seja atendido. Cabe, portanto, à escola trabalhar essa diversidade e não ignorá-la. Também a questão geracional deveria ser tema de estudo e debate na EJA, o que sempre o é.

Sobre os conflitos de gerações na sala de aula, Costa (2009) expõe a seguinte ideia:

[...] no processo ensino-aprendizagem, o (a) educador (a) tem que se desdobrar entre o acompanhamento do jovem e do adulto, sobretudo daqueles acima de 40 anos de idade, que apresentam tempo diferenciado na construção da aprendizagem de alguns temas, ou seja, necessitam de um tempo maior para aprendizagem do que os jovens e adolescentes (p. 14).

O raciocínio rápido dos jovens em contraste com o mais lento dos adultos faz com que muitos alunos da EJA evadam, pois, os adultos não conseguem acompanhar o ritmo dos mais jovens. Essa condição exige dos educadores e pesquisadores o conhecimento das raízes dos problemas sociais, econômicos, educacionais e culturais que interferem nos processos propriamente educativos vivenciados pelos alunos de diferentes gerações que frequentam EJA no Brasil.

Para Carrano (2009):

[...] uma das causas do tensionamento dentro da sala, entre os colegas, está no preconceito de que o jovem não quer nada (...) os jovens trabalhadores também estão em busca de condições reais para sua existência. Dessa forma, todos estão na mesma situação e há, portanto, a possibilidade de trabalharem de forma produtiva e conjuntamente no âmbito escolar, apesar das peculiaridades de cada um. A dificuldade em relacionar as diferentes gerações está no próprio conflito da disparidade etária (CARRANO apud COSTA, 2009, p. 14).

Carrano (2009) expôs que a causa de tensionamentos dentro da sala de aula está no preconceito dos adultos de que os jovens não querem nada, mas, há que se levar em conta as peculiaridades dos jovens, ou seja, os jovens estão inseridos numa disputa social e lutam por sua sobrevivência, pois, são trabalhadores vivendo em uma sociedade de incertezas. Sobre esse aspecto, Costa (2009, p. 14) afirma que “[...] mesmo com suas peculiaridades, os jovens estão inseridos na disputa social e buscam a sobrevivência da mesma forma que os adultos e idosos”.

A Educação de Jovens e Adultos é, certamente, um lugar de aprendizagem, mas também é um lugar de conflitos entre os seus atores. Os adultos, com sua maturidade e experiência de vida tendem a ter um interesse maior pelos estudos, já os jovens, em face de sua imaturidade, podem não estar muito preocupados com o que acontece em sala de aula. Essa possível falta de interesse dos jovens pode ocasionar tensões entre a diversidade de sujeitos frequentadores da EJA. Faz-se necessário uma atenção especial por parte do professor para com a questão geracional, bem como o respeito ao outro e à diversidade, propondo algo que possibilite a esses sujeitos conviverem mutuamente, tanto na escola, quanto na sociedade. E aqui é fundamental a formação continuada que subsidia os professores sobre esta temática.

Conforme as explicações de André, Benedito e Eduardo, os adultos não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem dos jovens e, por isso, são constantemente vítimas de “piadas” maldosas dos mais jovens. Ironias essas que, de certa forma, afetam o desempenho escolar dos adultos. Esses conflitos são identificados como discussões, intolerância, discriminação por ambas as partes. E o resultado disso é a evasão. Contudo, quando a escola atenta e faz um trabalho sério sobre a questão geracional, de respeito ao outro, os resultados podem ser positivos.

Procurou-se saber, por meio dos sujeitos pesquisados, se a escola teve um plano de resgate dos alunos que evadiram e as respostas foram as seguintes:

[...] a escola mesmo não, eu vi um dos professores e um dos colegas que perguntou por que eu não fui mais e o motivo. Parece que ele comentou o assunto dos adultos com os jovens (BENEDITO).

Não, não. Ninguém veio, nem telefonou, nada não. Desistir, desistiu. Mais eu encontrei alguns (professores) no meu serviço, lá. Eles fora lá e falaram pra mim (não desistir). Alguns professores até acharam ruim eu ter parado. Eles me achavam uma aluna boa porque eu passava. Eles falavam que ia passar. Eu já desistir no finalzinho, já nas ultimas provas. Era pra mim terminar naquele ano (JÚLIA).

Não. Assim, formalmente não. Algumas pessoas da escola que topei pela rua que conversava comigo... mas oficialmente não recebi nem telefonema e nem visita de ninguém da escola não (ALDO).

Analisando as respostas dos sujeitos pesquisados, percebe-se o descaso da escola que não se preocupa em recuperar os educandos evadidos. Vê-se que alguns professores ao reencontrarem um ex-aluno incentivam-o informalmente a retomar os seus estudos. Essa é uma prática da educação popular que foi perdida na escolarização nos sistemas de ensino, atualmente. Ter preocupação com esses sujeitos seria uma possibilidade para a diminuição da evasão. Possivelmente, se fossem procurados pela escola esses sujeitos ficariam motivados a retomarem os estudos. As discussões propostas neste capítulo contribuiriam para o entendimento da temática acerca da educação de jovens e adultos no campo daquilo que constitui os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos ao direito a aprender nessa etapa da vida. Nesse sentido, partiu-se das falas desses sujeitos e procurou-se articulá-las com estudos teóricos e com dados de outras pesquisas acadêmicas. O resultado desse processo foi um longo percurso analítico de algumas mediações que apareceram nas falas analisadas e que, possivelmente, contribuiriam para as causas da evasão escolar.

De um modo geral, pôde-se apreender que não se pode separar a vida pessoal desses sujeitos de suas realidades escolares. Da mesma forma, não se é possível deslocar esta discussão do campo daquilo que constitui a vida material. Ou seja, a dimensão política, econômica e social não se deslocam das questões educacionais. Portanto, quando este capítulo anunciou a tentativa de articulá-lo com as discussões postas, anteriormente, o que de fato se pretendeu fazer foi elucidar que, o tempo todo, há um processo de exclusão, de marginalização, de negação dos direitos a aprender.

O que este capítulo revela, portanto, é que a possibilidade de ir à escola, bem como o conhecimento nela adquirido, constituiu-se como um direito que pode, segundo os sujeitos pesquisados, elevá-los na condição social. Nesse sentido, a escola, e também os processos educativos, ainda são as únicas possibilidades de sentirem-se sujeitos. Todavia, em face da

exclusão social, tanto na vida, como na escola, suas realidades explicitam uma dupla negação deste direito à vida com dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Êh, êh, êh vida de gado.
Povo marcado.
Povo Feliz.”

(Zé Ramalho)

Este estudo se propôs a investigar a questão da Educação de Jovens e Adultos no campo daquilo que se constitui o direito a aprender. Ao longo dos capítulos foram discutidas temáticas que ajudaram a explicitar as mediações que informassem as causas do abandono dos sujeitos pesquisados em relação à escola. Dessa forma, por meio das leituras relacionadas a essa modalidade de educação, foi possível conhecer melhor a história da educação de jovens e adultos e sua evolução, as características gerais dos sujeitos alunos, a formação do professor e suas práticas de ensino na EJA. Por meio dos referenciais teóricos estudados compreendeu-se que a EJA, no Brasil, tem apresentado várias singularidades no decorrer de seu processo histórico, dependendo dos interesses políticos, econômicos e sociais de cada época e, particularmente, em favor de interesses de classe.

Os estudos indicaram que a EJA avançou em importância nos últimos anos, mas, no entanto, mesmo com todo esse avanço, ainda é grave a questão da não permanência dos sujeitos que a frequentam. Um aspecto importante a se questionar aqui, é a *ideia de suplência*. Os exames supletivos foram criados para suprir a necessidade de mão-de-obra qualificada no mercado de trabalho. O seu objetivo foi o de atender as exigências de uma sociedade em processo de modernização, escolarizando um grande número de pessoas, por um baixo custo, satisfazendo as necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior.

Nesse sentido, os exames seriam um “atalho” para os sujeitos adultos concluírem os seus estudos em pouco tempo sem frequentar as salas de aulas diariamente. Porém, o seu caráter de suplência, de formação para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho, acabou por instrumentalizar o objetivo para o qual a EJA deveria ser pensada, ou seja, para a formação humana em geral. Nesse caso, esse trabalho se coloca contrário à perspectiva de que os educandos da EJA passem apenas por exames e sim frequentem a escola. Na perspectiva deste trabalho, o aluno deve frequentar as salas de aulas para, dentro do processo de ensino-aprendizagem, ampliar os seus conhecimentos do mundo e científicos. A socialização é importante, pois, há uma troca de conhecimentos seja entre os educadores e os educandos ou entre os próprios educandos.

Para que a EJA se torne uma modalidade de educação que, de fato, atenda aos direitos de seus sujeitos, é necessário *que se repense o papel do Estado e da Sociedade Civil* quanto ao atendimento desses direitos. Nesse aspecto, há que se considerar dois equívocos: primeiro, quando a EJA é vista historicamente como uma modalidade de educação que foi destinada somente àqueles que não tiveram acesso à escola quando crianças ou dela evadiram. Segundo, o discurso de que, se o Estado oferecesse condições de acesso e permanência das crianças na escola, não haveria necessidade de se manter a EJA, ou seja, não haveriam adultos analfabetos ou semianalfabetos. Essas duas observações são importantes, uma vez que esse trabalho entende que a EJA não pode ficar apenas circunscrita à ideia de reparação social e educacional.

Independente da classe social e das condições de miserabilidade, a EJA vem, em primeiro lugar, como um direito de a pessoa adulta frequentar a escola. Desta forma, defende-se aqui que a EJA seja compreendida como uma modalidade que deve permitir que todos os sujeitos, independente da classe social a que pertencem, possam continuar ou ampliar seus estudos. Portanto, defende-se aqui não somente a sua *função reparadora*, mas, acima de tudo, sua *função formativa*. Entende-se aqui, por função formativa da EJA, aquela a que qualquer indivíduo adulto possa estudar ao longo da vida e se aperfeiçoar como humano, portanto, como sujeito.

Nesse caso, há que se observar o *papel da sociedade em sua articulação com o Estado*, a fim de se aproximar daquilo que Gramsci (1982) chama de “noção ampliada”. Isso implica que essa articulação se dê no terreno dos embates, das contradições e, particularmente, na disputa hegemônica para que se possa ampliar a garantia de direitos. A sociedade civil, enquanto constitutiva da noção de Estado ampliado, precisa organizar-se no sentido de fazer valer o direito à voz, à cidadania, ao direito. Neste caso, a luta por direitos não deve ficar circunscrita à educação, mas deve articular-se às demais questões sociais tais como moradia, trabalho, saúde, cultura, dentre outras.

A sociedade civil organizada deve ter um papel forte na disputa contra o Estado em defesa do direito à educação. O *fortalecimento dos fóruns* representaria uma grande força na defesa dos sujeitos jovens, adultos e idosos que frequentam essa modalidade de educação. Nesse caso, o papel dos fóruns de EJA é crucial para manter e ampliar os debates em torno dessa temática. Os fóruns configuram-se como sendo um espaço de discussão, de reivindicação, de formação intelectual para os educadores, de interação de conhecimentos, bem como de uma nova organização da EJA. Nesse sentido, tanto os *Movimentos Sociais*, quanto os Fóruns de EJA, podem ser considerados como espaços de diálogo, discussão e de

busca de soluções consensuais. É um espaço que pode garantir para EJA a defesa dos direitos em prol da educação de adultos, enquanto direito de todos.

Outra observação importante ao longo do estudo foi que o processo histórico da EJA no Brasil ainda permanece no *campo de uma intenção legal*. Neste caso, as políticas públicas para a educação, no decorrer da história do Brasil, não foram capazes de transformar a situação de exclusão da maioria da população no que se refere ao acesso aos direitos civis, políticos e sociais, mas, como forma de manutenção do *status quo* das elites. Pôde-se perceber nesta pesquisa, que a EJA, apesar de possuir algumas garantias estabelecidas pelas Constituições Federais, não tem na prática a concretização dessas garantias. Dessa forma, a EJA sofre com um financiamento reduzido, prejudicando o desenvolvimento dessa modalidade de educação, fazendo com que a sociedade civil assumira uma responsabilidade que deveria ser do poder público.

Essa modalidade de educação continua sendo vista, no contexto da marginalização e contradição social, como uma modalidade para pobres, ou seja, é uma coisa de pobre. Mas a proposta da EJA é muito mais que isso. Ela deve ser uma possibilidade real de melhorias de vida para milhões de cidadãos que estão à margem da sociedade burguesa. Mais do que isso, ***a EJA deve constituir-se como política pública e não como política de governo***. Por política Pública entende-se um conjunto de princípios que são constituídos a partir dos embates sociais e que ganham materialidade por parte do Estado. Portanto, uma política pública é a expressão da co-relação de forças entre Estado e Sociedade, sendo as reivindicações destes últimos incorporadas no campo dos serviços do Estado. Portanto, a EJA como política pública se constitui no campo do direito que é, o tempo todo, objeto de interesse social. Neste sentido, ela não deve ser tomada como Política de Governo, sendo esta última entendida como ação pontual, isolada, setorial e esporádica que é oferecida e excluída quando se alteram governos partidários.

As políticas de governo segregam e excluem os aspectos que afastam a EJA do direito à educação e dos direitos humanos. Essa segregação torna-se evidente a partir do tratamento dado a essa modalidade de educação pelo Estado, principalmente, no que tange à falta de financiamento público e à estrutura física e material destinados para esse segmento educacional. Em relação à qualidade do ensino, destaca-se que a EJA continua sendo marginalizada em relação às demais etapas e modalidades de educação. Os recentes avanços relativos ao financiamento e às propostas pedagógicas, especialmente pensadas para esses sujeitos, são importantes, mas não suficientes, e a prova disso são os problemas evidenciados nesta pesquisa. Na posição deste trabalho, a EJA precisa ser retomada como política pública

que atende ao direito dos jovens e adultos de frequentarem a escola. Mais do que isso, deve ser pensada em sua especificidade, em sua concretude, em sua resposta aos desafios impostos à educação de jovens e adultos na contemporaneidade.

Garantir o retorno de jovens e adultos à escola já não é tarefa fácil. E não o é, principalmente, porque os ex-alunos evadidos vivem em situação de vulnerabilidade social, sendo que a condição de sobrevivência que a vida lhes oferece não lhes permite optarem pelos estudos. Essa condição exige dos educadores e pesquisadores o conhecimento das raízes dos problemas sociais, econômicos, educacionais e culturais que interferem nos processos propriamente educativos vivenciados pelos alunos que frequentam essa modalidade. Neste caso, este trabalho sugere a necessidade de que se façam pesquisas sobre as condições socioeconômicas dos sujeitos da EJA, bem como estabeleçam a articulação destas pesquisas com outras, em contexto social local, tipo: bairro, região, cidade, etc. Estes estudos ajudariam, de fato, a compreender-se o perfil socioeconômico-cultural dos sujeitos da EJA.

Outro aspecto importante que esta pesquisa revelou foi *uma relativa ausência de estudos sobre o perfil dos sujeitos da EJA*. A maioria dos estudos empreendidos revela essa temática por outras mediações. Há estudos sobre essa modalidade a partir do currículo, da evasão, dos conflitos de geração, do trabalho, das políticas públicas, mas, sobre o perfil desses sujeitos, há certa lacuna bibliográfica. Este destaque é importante, uma vez que não se pode pensar em políticas, organização, gestão, currículos e práticas, sem que antes se conheça os sujeitos que são destinatários destas políticas.

Estudar o perfil desses sujeitos ajudaria na criação de políticas públicas para essa modalidade de educação, visto que diretrizes de gabinetes podem não se enquadrarem na realidade social que desses aspectos. Não adianta criar políticas públicas de cima para baixo sem o conhecimento acerca do perfil dos sujeitos à que se destinam. Enquanto não se fizer estudos sobre o perfil dos sujeitos que frequentam a EJA para conhecer suas especificidades, essa modalidade estará fadada ao descrédito dos segmentos que dela usufruem.

Nesse sentido, *refletir-se sobre a EJA como um direito dos cidadãos* potencializa o desenvolvimento e a atuação dos sujeitos, o que se provoca saber quem são, como vivem, e as perspectivas futuras desses sujeitos jovens, adultos e idosos. Quanto aos resultados desta pesquisa, pôde-se verificar que um dos fatos mais marcantes relacionados à evasão dos sujeitos pesquisados está vinculado, principalmente, à questão do próprio trabalho dos ex-alunos, sendo ele também o principal motivo do retorno à escola. Se o trabalho foi um fator determinante do abandono, outros também foram importantes: problemas de saúde, problemas

familiares, gravidez na adolescência, moradias distantes e conflitos de gerações dentro da escola.

Como já se expôs nesta pesquisa, *o trabalho exerce sua dupla contradição*: é um dos principais motivos do abandono como, também, do retorno de trabalhadores à EJA. Esses sujeitos acreditam que a educação é o único caminho para se garantir um emprego melhor. Apesar de o trabalho ser um dos principais motivos do retorno dos sujeitos evadidos à escola, a EJA não oferece conteúdos específicos que preparem os seus educandos para nenhuma profissão. Nesse caso, esta pesquisa defende a necessidade de se criarem propostas pedagógicas que articulem a formação intelectual, humana e profissional dos sujeitos que frequentam a EJA. Neste sentido, não só o conteúdo escolar ganharia destaque, como também as vivências e experiências no campo da formação cultural, estética e cidadã. Da mesma forma, a qualificação profissional deveria acompanhar esse projeto formativo, uma vez que os educandos da EJA veem, no trabalho, a única possibilidade de ascensão social.

Persistir na escola não os faz compreenderem-se como pessoas capazes de seguir um caminho que poderia abrir-lhes novos horizontes na vida futura, o que se leva a entender que as perspectivas de uma vida melhor não se projetam solidamente em seus planos. Essa é uma característica o que apresenta para esses sujeitos que são excluídos sociais que não têm os direitos atendidos e, conseqüentemente, não têm acesso tanto aos bens materiais como simbólicos. Entram na escola com o desejo de aprenderem e terem um futuro melhor, mas são excluídos devido às necessidades mais urgentes. Sobreviver é mais importante do que realizar o desejo de aprender a ler e escrever.

Da mesma forma, evidenciou-se que muitos ainda enfrentam um longo trajeto do trabalho para a escola, chegando a pegar mais de quatro ônibus por dia. Quando chegam atrasados à escola, muitas vezes, não conseguem assistir a primeira aula. Em virtude de estarem cansados, sempre procuram uma forma de irem para casa mais cedo. Essa realidade remete-se a pensar em duas questões centrais: primeiro, há que se pensar na política de oferta da EJA na educação regular. Isso implica considerar aspectos qualitativos e quantitativos. O não oferecimento de turmas em bairros que exigem essa demanda acaba por provocar determinados deslocamentos dos sujeitos. Neste caso, *é preciso que se pense em estudos de Rede*, a fim de mapear os sujeitos e propor alternativas de oferecimento desta modalidade de educação. Segundo, há que se retomar o debate sobre as condições de trabalho e vida dos educandos da EJA, particularmente no que diz respeito à relação mercado de trabalho e escola. Neste caso, as leis específicas do trabalho devem permitir, no mínimo, que os trabalhadores estudantes possam sair mais cedo do trabalho para frequentarem as aulas.

Não se pode esquecer que os alunos da EJA são trabalhadores, e a grande maioria não consegue conciliar o emprego com a educação devido às exaustivas jornadas de trabalho às quais são submetidos. São pessoas que diante de qualquer obstáculo, ou situação adversa, preferem abandonar a escola para não passar fome, como afirma Aldo: “se a gente não trabalha não come”.

Ao analisar as falas dos sujeitos pesquisados, percebe-se que o *não atendimento dos seus direitos à educação* deixou nos mesmos marcas difíceis de serem apagadas. Esses sujeitos tentam quebrar essas barreiras no seu cotidiano, mas elas continuam sólidas no espaço escolar, profissional e familiar. Percebeu-se, também, que eles são considerados como seres invisíveis para a escola, ou seja, entram e saem sem que a escola os percebam. Isso pôde ser percebido quando questionados se a escola havia entrado em contato com os mesmos para que eles pudessem retornar. As respostas foram uníssonas: não. Nesse sentido, infere-se que esses sujeitos acabam se tornando números, ou seja, objetos quaisquer sem identidade e sem trajetória de vida para a escola. A escola considera indiferente que o aluno evada. Como diz Júlia: “desisti, desistiu”. Isso demonstra claramente que a escola define os alunos da EJA como objetos e não como sujeitos da educação.

Não basta garantir a educação para esses sujeitos. *Há que se investir na qualidade do ensino e qualificação dos seus professores*. A EJA ainda é vista como se fosse o ensino regular do noturno, demonstrando, assim, um desconhecimento dos documentos legais que orientam os cursos dessa modalidade de educação. Os docentes não têm conhecimento desses documentos e trabalham com a EJA da mesma maneira que atuam no ensino regular diurno.

À EJA são destinadas as piores estruturas físicas e professores que não conhecem o real papel dessa modalidade de educação, e que, muitas vezes, os seus educadores sequer têm o ensino médio completo e está ali na EJA para complementar sua fonte de renda. Como ter uma educação de adultos plena se a maioria de seus educadores a vêem como um lugar para complementar sua renda? Contudo, não se deve culpar somente os educadores pelos problemas dessa modalidade de educação.

Sabe-se que esta investigação apresenta limites que poderão certamente ser desvendados com outras pesquisas na área, pois, o debate é longo e repousa sobre o velho dilema que atormenta os educadores brasileiros, surgindo, assim, perguntas do tipo: Qual a educação que temos? Qual a educação que queremos para a EJA?

Por fim, destaca-se aqui *a relevância deste trabalho para a área de estudo sobre este tema, bem como para o pesquisador* que o realizou. Este estudo ampliou a visão do pesquisador sobre aquilo que constitui a EJA e a sua função social. Foi relevante, também, no

que tange ao profissionalismo do pesquisador, pois, o mesmo termina este trabalho com o dever e a obrigação de assumir um papel de destaque perante a defesa dos direitos dos jovens, dos adultos e dos idosos à educação. Desenvolver e concluir esta pesquisa foi um momento de crescimento para este pesquisador, no que tange aos conhecimentos adquiridos, haja vista a ampliação dos conhecimentos, a postura crítica e a defesa das causas sociais e, principalmente, em relação à EJA.

REFERÊNCIAS

ABREU, Arly Sylvia Nazar de. **Educação de Jovens e Adultos e a construção da cidadania**. São Paulo: Articulação, 2005.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Construção coletiva- contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO: MEC: RAAAB, 2005.

BARRETO, Vera; CARLOS, José. **Um sonho que não serve ao sonhador**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO: MEC: RAAAB, 2005.

BARROS, Edgard Luiz de. **Os governos militares**. São Paulo, Contexto, 1991.

BATISTA, Natalia Nunes Ferreira. **Trabalho infantil e migração no Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2006. 117 p.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974.

BERTOLLI FILHO, C.; MEIHY, J.C. **Revolta da vacina**. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção Guerras e Revoluções Brasileiras, v.5).

BICAS, Maurilene de Souza; VÓVIO, Cláudia Lemos. **Formação de educadores: aprendendo com a experiência**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **A era dos direitos**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BIKLEN, S; BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. Trad. De Angelina Peralva. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980 (Coleção Pensamento Crítico, v. 39)

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14240:confitea-documento-base&catid=194:secad-educacao-continuada. Acessado em 20 de abril de 2012.

_____. **Estatuto do Idoso**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm 25/05/2012

_____. **Emenda Constitucional N° 14/96**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ecn1496.pdf>. Acesso em 07/06/2012.

_____. **Constituição Imperial do Brasil de 1824.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em 06/04/2012.

_____. **Constituição Federal do Brasil de 1891.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em 06/04/2012.

_____. **Constituição Federal do Brasil de 1934.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 06/04/2012.

_____. **Constituição Federal do Brasil de 1937.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em 09/04/2012e.

_____. **Consolidação das Leis do Trabalho.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em 09/04/2012.

_____. **Constituição Federal do Brasil de 1946.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 08/04/2012.

_____. **Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1793.** Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 08/04/2012h.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.** Disponível em:
http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 08/04/2012.

_____. **Constituição Federal do Brasil de 1967.** Disponível em:
http://www6.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm. Acesso em 11/04/2012.

_____. **Constituição Federal do Brasil de 1988.** Disponível em:
http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.shtm. Acesso em 11/04/2012l.

_____. **Estatuto do Idoso nº 10.741/2003.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em 15/04/2012.

_____. **Decreto nº 50.370, de 21 de Março de 1961 – MEB, 1961.** Disponível em:
<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52267-17-julho-1963-392602-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10/06/2012.

_____. **Decreto n.º 981, de 08/11/1890.** Disponível em:
<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>. Acesso em 10/06/2012.

_____. **Decreto nº 1.428/1854, de 12/09/ 1854.** Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1854-09-12;1428>. Acesso em 20/06/2012.

_____. **Documento Base Nacional preparatório à VI CONFINTEA, 2008.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14240%3Aconfit-a-documento-base&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=817. Acesso em 10/06/2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/1961.** <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em 11/04/2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 14/04/2012.

_____. **Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB Lei n. 11.494/2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 17/03/2012.

_____. MEC – Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com. Acesso em 10/09/2012.

_____. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em 20/06/2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual.** Ministério da Educação / Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em 01/09/12.

BRZEZINSKI, Iria (orgs). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado.** Trad. De Angelina Peralva. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980 (Coleção Pensamento Crítico, v. 39)

CAIADO, Maria Célia Silva. **Deslocamentos intra-urbanos e estruturação socioespacial na metrópole brasiliense.** São Paulo. Revista em Perspectiva, v. 19, n. 4, p. 64-77, out./dez. 2005.

CARONE, Edgard. **A república velha.** São Paulo, Difel, 1970.

_____. **O estado novo.** São Paulo: Difel, 1977.

_____. **A quarta república (1945-1964).** São Paulo: Difel, 1980.

_____. **A terceira república.** São Paulo: Difel, 1982.

_____. **A república liberal**. São Paulo: Difel, 1985.

CATAÑO, Claudia Rios. **Gravidez na adolescência: análise de resultados nutricionais, obstétricos e neonatais**. (dissertação de mestrado) Faculdade de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP. São Paulo, 2006.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE ADULTOS: CONFINTEA – V. **Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos y Plan de Acción para el Futuro**. Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997. Resoluciones de la V Conferência Internacional sobre Educacción de Adultos, 1997.

COSTA, Cláudia Borges. **O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem**. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2008.

_____. **Sujeito da EAJA: trabalhador-aluno do noturno e os desafios no processo ensino-aprendizagem**– UCG. Anped, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT18-5606--Int.pdf>. Acesso em 18/06/2012.

COSTA, Lúcia Cortes da. **O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro**. PESQUISA & DEBATE, SP, volume 11, número 1 (17), 49-79, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campos, 1988.

CRUZ, Claudete Robalos da. **O espaço geográfico como categoria essencial para a constituição de uma cidadania ativa: contribuições de Paulo Freire e Milton Santos**. Rio Grande do Sul: IX ANPEd Sul, UFPel. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos-Parecer CEB n.º 11/2000**. Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

_____. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (org) **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DALLARI, Delmo. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO DE 1793. Disponível em: <http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/DeclaraDirHomemCidadao1793RecDidaPESSOALJNETO.pdf>

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DE 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 13/06/2012.

DINIZ, Adriana Valéria Santos. **Estudar e aprender ao longo da vida: análise de dilemas enfrentados por sujeitos adultos**– UFRN. Anped, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-1253%20int.pdf>. Acesso em 18/06/2012.

DORES, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos Cedes**. Campinas. vol. 26 n. 70, p. 329-352, set/dez, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/07/2012.

DUARTE, Aldimar Jacinto. **Jovens urbanos na periferia de Goiânia [manuscrito]: espaços formativos e mediações escolares**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2012. 217 f.

DUARTE, Aldimar Jacinto; GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. **Jovens urbanos da EJA e os usos sociais do tempo – UCG 2009**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT18-5346--Int.pdf>. Acesso em 20/06/2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. **Reescrevendo a história do ensino primário: o c e n t e n á r i o da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo**. São Paulo, Educação e Pesquisa, v.28, n.1, p. 31-50, jan./jun. 2002.

FAUSTO, Boris (org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 2002.

_____. **História do Brasil**. 9. ed. São Paulo, edusp, 2001.

_____. **História do Brasil**. 10. ed. São Paulo, Edusp, 2002.

FAORO, R. **Os donos do poder**. São Paulo, Ed. Globo, 1975.

_____. **MEB – Movimento de Educação de Base primeiros tempos: 1961-1966**, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A Educação como Prática da liberdade**. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Disponível em: [www. Fórumaja.org.br](http://www.Fórumaja.org.br). Acesso em 02/06/2012.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GHIGGI, Gomercindo; NOBREGA, Michelle Rodrigues. **Não se pode ser sem rebeldia: a lição freiriana já a sabemos de cor! falta aprendê-la!**. – UFPel– UFPel. Anped, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT06/GT06-1028%20int.pdf>. Acesso em 15/06/2012.

GOLGHER, André Braz; MARQUES, Denise Helena França. **A migração urbano/urbano, rural/urbano, urbano/rural e rural/rural no Brasil: a busca de padrões e de diferenças – implicações para a pobreza rural.** Trabalho apresentado no XV encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambu- MG – Brasil, de 18 a 22 de setembro de 2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 8 ed. – Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação: educação como exercício de diversidade.** – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere.** n. 13, Turim : Einaudi, 1975.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de Jovens e Adultos: educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO; MEC; ANPEd, v. 7, 2007. 476 p. (Coleção Educação para Todos).

_____. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas: Autores Associados, nº 14, mai/ago 2000, p. 108-130.

_____. **Escolarização de jovens e adultos: educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, v. 7 476 p. -2005. (Coleção Educação para Todos).

_____. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos.** São Paulo em Perspectiva, 2000b, no. 14, vol. 1, p. 29-40

HENRIQUES, Francelino Alves. O aprendizado após a juventude: discutindo o conceito de "adulto" e as tendências pedagógicas modernas. **Revista FACEVV.** Paraguai. Universidade Americana de Assunção. N. 2, 2009. p. 16-21

HYPÓLITTO, Dinéia. **A equidade na educação básica: um desafio na prática.** São Paulo: USP – ano VIII n. 28, 2000.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções.** São Paulo, Paz e Terra, 1982.

_____. **Era dos extremos: o breve século XX- 1914-1991.** Trad. Marcos Santarrita; rev. Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_imprensa.php?id_noticia=1. Acesso em 04/6/2012.

IANNI, Octávio (orgs). "Fundamentos da história". In: **Karl Marx**: sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo, Ática- 1988 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 10/09/2012.

IRELAND, Ireland; MACHADO, Margarida Maria; PAIVA, Jane (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

JIMENEZ, Susana; SOBRAL, Karine Martins; SOUSA, Nágela. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**: notas sobre o marco de ação de dacar. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, n. 1, 2009.

JÓIA, Orlando; PIERRO Maria Clara Di; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Campinas. *Cedes*. ano XXI, n. 55, novembro/2001. P. 58-77.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90** – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG, set. 1998.

MASCARO, Sônia de Amorim. **O que é velhice**. São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleção Primeiros Passos).

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Trad. Por Willian Lagos. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. Livro 1.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo : Martin Claret, 2001. (Coleção a Obra Prima de Cada Autor).

MARTINS, Vivian Christine. **A didática no processo de alfabetização de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano a partir da geografia e de textos literários**. Dissertação de mestrado. FFLCH da USP, 2006.

MORAES, José Geraldo V. de. **Cidade e cultura urbana na Primeira República**. São Paulo, Atual, 1994.

NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro (1964-1985)**. São Paulo: Atual, 1998.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direitos, concepções e sentidos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. 2005, 480 f.

_____. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: **Em Aberto**, v. 22, n. 82, p. 59-71, nov. 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PIERRO, Maria Clara Di. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, nº 17, maio de 2004.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS. Disponível em: www.Palmas.to.gov.br. Acesso em 20/03/2012.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 12 set/dez, p. 59-73, 1999.

_____. **Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do Adulto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

QUINTANILHA, Senador Leomar. **Novo Código Civil: exposição de motivos e texto sancionado**. Brasília: Senado Federal, 2007.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade, 1964-1984**. Ed. UEL, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO**. Dissertação de Mestrado. Goiânia, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios**. Educação e Sociedade, vol. 20 n. 69 Campinas: p. 119-136, 1999.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas. 6 ed. Autores Associados, 2000. – (Coleção Educação Contemporânea)

SANTOS, Esmeraldina Maria dos. **Os saberes dos professores do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2007.

SANTOS, Marluce Cavalcanti. Educação de Jovens e Adultos na Agenda 21 e o Programa Alfabetização Solidária. In: MOURA, Tania Maria de Melo (org). **Educação de jovens e**

adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: UFAL, 2008.

SILVA, Ivonete Maria da. “**Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda:**” o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia. Dissertação (mestrado) – Universidade de Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2004.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade na educação.** (Tese de doutorado) São Paulo. 120 p. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008

SINGER, Paul. **A crise do milagre.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo:** por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011. 222 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. RAAAB, Alfabetização e cidadania-políticas públicas e EJA. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n 17, maio de 2004.

_____. **O educador de jovens e adultos em formação.** Reunião 29ª. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>.

SCHWARTZ, Bernard. **Direito constitucional americano.** Rio de Janeiro: Forense, 1966. Disponível em: <http://www.archives.gov/national/archives/experience/chartes/constitution/transcript>.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Revista do Curso de Direito.** São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo. vol. 5, n. 5, p. 146-168, 2008.

TORRES, C. A. **Estado, privatização e política educacional:** elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica a o neoliberalismo em educação.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 109-136.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. Entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de informações. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1995. p. 145 - 152.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EX-ALUNOS DA EJA

ENTREVISTA Nº: _____

DATA: ____/____/____

PRIMEIRA PARTE – FICHA DO ENTREVISTADO

I – Identificação da Escola

Nome: _____

Endereço completo (com telefone):

Nome Fictício: _____

II – Identificação do aluno da EJA (sujeito da pesquisa)

Nome: _____

Idade: ____ Sexo: ____ Estado Civil _____ Nº de Filhos _____

Naturalidade _____ Nacionalidade _____

Nome Fictício: _____

III – Família do aluno da EJA (sujeito da pesquisa)

Profissão do Pai: _____ Idade: _____

Lê _____ Escreve _____

Trabalha () Não trabalha () Salário _____

Profissão da Mãe: _____ Idade: _____

Lê _____ Escreve _____

Trabalha () Não trabalha () Salário _____

Casa própria: Não tem () Tem ()

Rendimento familiar: R\$: _____

SEGUNDA PARTE

I – Vida pessoal e escolar

01) Há quanto tempo você mora em Palmas?

02) Por que você veio morar em Palmas?

03) Com quem você mora?

04) Você tem casa própria ou aluga a casa em que mora?

05) Quanto você paga de aluguel? (Apenas para quem mora de aluguel).

II – Formação

- 06) Antes de entrar na EJA da EMC você estudou em outra escola? Qual?
- 07) Quando você ingressou na EMC? Por que você escolheu esta escola para realizar seu estudo?
- 08) Você cursou até qual das séries?
- 09) Quando abandonou a EMC e por que você abandonou a escola?
- 10) Depois deste abandono, você voltou para essa escola? Por que você voltou?
- 11) Por que você resolveu abandonar a EMC novamente?
- 12) Quantas vezes você abandonou a escola?

III – Prática docente da EMC

- 13) O que você achava dos professores que deram aulas para você na EJA? Você pode me contar o lembra desses professores?
- 14) As matérias que seus professores ensinavam eram importantes para a sua vida? (Por que sim ou por que não? Especular a resposta dada.)
- 15) De quais matérias você **mais** gostava? Por que?
- 16) De quais matérias você **menos** gostava? Por que?
- 17) Você gostava das aulas de sua escola? Por quê?
- 18) Além de assistir aulas, o que mais você fazia na escola?
- 19) As matérias que você estudava na EMC ajudavam você em seu trabalho? (Por que sim ou por que não? Especular a resposta dada.)
- 20) As matérias que você estudava na EMC ajudavam você resolver outros problemas de sua vida? Quais? Como?
- 21) Em sua opinião, além de ensinar as matérias, a escola serve para mais alguma coisa? Para que?

IV – O ex-aluno da EJA e a EMC

- 22) Você acha que estudar é importante? (Por que sim ou por que não? Especular a resposta dada).
- 23) Por que você desistiu da escola?
- 24) Do que você mais gostava e o que você mais detestava na EMC?
- 25) Sua família achava importante você estudar? Por quê?

- 25) Sua família apoiava você nos estudos? (Por que sim ou por que não? Especular a resposta dada.)
- 26) Alguma vez sua família pediu que você deixasse a escola? (Por que sim ou por que não? Especular a resposta dada.)
- 28) O que a sua família fez ou lhe falou quando você saiu da escola? Você pode falar sobre isso?
- 29) Você gostava de sua escola? Você pode me explicar sua resposta?
- 30) O que você sentiu quando abandonou a escola?
- 31) O que você buscava quando entrou na escola? Por que você buscava isso?
- 32) O que você encontrou na escola?
- 33) Você gostou ou não do que encontrou? Por quê?
- 34) O que você acha da educação que a escola oferece para os jovens e adultos?
- 35) Quantas vezes você entrou na escola e saiu da escola EMC?
- 36) A escola lhe procurou quando você saiu de lá?
- 37) Há quanto tempo você está sem estudar?
- 38) Você pensa em voltar a estudar? (Por que sim ou por que não? Especular a resposta dada.)
- 39) O que mais você quer me dizer sobre o fato de ter deixado a escola?

V – Mundo do trabalho do ex-aluno da EJA da EMC

- 40) Você trabalha? Onde?
- 41) Tem carteira assinada?
- 42) Com quantos anos você começou a trabalhar?
- 43) Em que ou com o que você trabalha? Qual é a sua profissão?
- 44) Como você aprendeu a trabalhar nessa profissão?
- 45) Você gosta do seu trabalho? Por quê?
- 46) Você está satisfeito com seu trabalho? Por quê?
- 47) Você gostaria de realizar outro tipo de trabalho? Por quê?
- 48) Você acha que o que aprendeu na EMC enquanto lá estudou ajudou você a obter este trabalho? Como?
- 49) Você acha que o que aprendeu na EMC enquanto lá estudou ajudou você de algum modo a realizar o trabalho que você faz? Como?
- 50) Qual a importância que o seu trabalho tem para você?

ANEXO II

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o Pesquisador **Vilson Pereira dos Santos** do projeto de pesquisa intitulado “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas.**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Palmas, _____ de _____ de 2011

Pesquisador responsável pelo projeto

Sujeito da Pesquisa

Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

ANEXO III


**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA**

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma. Em caso de dúvida você poder procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/Goiás pelos telefones (62) 3946-1512 Fax: (62) 3946-1070.

Título da Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas.

Pesquisador Responsável: Vilson Pereira dos Santos

A pesquisa a ser empreendida, analisará aspectos da EJA, principalmente aqueles relacionados à evasão escolar, a fim investigar os possíveis motivos da desistência escolar de alunos matriculados nesta modalidade de ensino. Os procedimentos adotados para a coleta de dados serão entrevistas semiestruturadas, gravadas em gravador portátil, centradas na trajetória escolar de alunos evadidos da EJA da Escola Municipal Paulo Freire em Palmas.

Riscos e desconforto: Há um risco mínimo de repercussão emocional. Caso isso ocorra, você receberá atendimento psicológico gratuito pelo SEPSI –Serviço de Psicologia - localizado no Núcleo de Atendimento a Comunidade – NAC do CELP/ULBRA na Avenida JK 108 Norte Palmas/TO telefone (63) 3223-2016.

Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela sua participação.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa contribuir com informações importantes que deverão acrescentar elementos importantes à literatura, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Duração da Pesquisa: Junho a Julho/2011.

Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Cabe salientar que os dados da pesquisa serão mantidos em total sigilo sobre a identidade dos respondentes. É necessário lembrar que os respondentes ou entrevistados têm a liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa ou mesmo, futuramente, retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum.

Pesquisador: Vilson Pereira dos Santos

Assinatura do pesquisador: _____

Data: __/__/__.



ANEXO IV
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG
nº _____ CPF nº _____, abaixo assinado,
concordo em participar do estudo “**Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas**”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Wilson Pereira dos Santos sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem e que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligada à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Observações complementares: