

**UNIJUÍ - UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS
MESTRADO**

MARTA HAMMEL

***“... NO SENTIDO DE ENTENDER AS COISAS MELHOR”* UMA
HISTÓRIA SINGULAR DE UM FAZER COLETIVO – EJA/RS**

IJUÍ(RS)

2007

MARTA HAMMEL

**“... *NO SENTIDO DE ENTENDER AS COISAS MELHOR*” UMA
HISTÓRIA SINGULAR DE UM FAZER COLETIVO – EJA/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Mestrado, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Paulo Afonso Zarth

IJUÍ (RS)

2007

Às pessoas excluídas dos processos formais da Educação Básica. Em especial, àquelas já adultas que empreendem difíceis jornadas em busca desse acesso, que lhes possibilita assumirem-se cada vez mais como sujeitos de suas ações e de se constituírem seres-no-mundo de forma efetiva.

Aos Educadores e às Educadoras que, mediante a injusta realidade social, sensibilizam-se e engajam-se em lutas coletivas pela modificação das estruturas desumanizantes e, nesse processo, tornam-se mais humanos.

AGRADECIMENTOS

Ao Orientador, Prof. Dr. Paulo Afonso Zarth, pelas contribuições sempre importantes e, pelo respeito às posturas e tempos necessários à nossa compreensão, aprofundamentos e construções;

Aos Professores da Banca Examinadora: Msc. Dinarte Belato, Dr^a Elza Maria Falkembach e Dr. Pe. Elli Benincá, seus olhares enriquecem qualquer trajetória e, suas presenças aqui, nos instigam: muito obrigada pelas contribuições;

Aos Professores do PPGEC pelos estímulos diversos e reflexões, em especial, à Helena Callai, pelos subsídios na qualificação do projeto desta pesquisa;

Aos Educandos/as NEEJACP/Ijuí 2002-2004 pelo exemplo de perseverança e luta, em especial, aos aqui entrevistados;

À Equipe Diretiva do NEEJACP/Ijuí, pelo compartilhamento de experiências de construção nem sempre tranqüilas, pela disponibilização, para pesquisa, de arquivos e equipamento de infra-estrutura;

Às Funcionárias do NEEJACP/Ijuí, pela organização, eficiência e colaboração no manuseio dos arquivos;

Aos Educadores e às Educadoras do NEEJACP/Ijuí, pela acolhida, convivência, compartilhamentos, aprendizagens e apoio;

À Secretaria Estadual de Educação/RS, extensivo à 36^a Coordenadoria Regional de Educação, pela concessão, ao assegurado direito profissional à LQP (Licença Qualificação Profissional);

Aos Educadores, Educadoras, Ejandos e Ejandas da Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo/ Carazinho, (1996/2000), onde principiamos a caminhada profissional de aprender/ensinar com adultos;

À Equipe da 39^a CRE/ Carazinho – período 1999/2002 -, companheiros e companheiras de processo educativo emancipatório;

Às amigas Adélia, Claudete, Cinara, Déspina, Emelda, Emília, Gelci, Janete e Marinês: Mestras de minha constituição pedagógica e companheiras de utopia;

À Liana Borges, pelo empréstimo de materiais para a pesquisa e pelo diálogo construtivo;

Ao Carlos Otávio Silveira, pelas sugestões e criteriosa correção destas palavras;

À minha mãe, Neli, pelo amor, exemplo e incentivo constante nos estudos;

Ao meu pai, Valdenor (in memorian) pelo amor, e, em especial o exemplo pelo gosto às leituras desde sempre;

Aos meus pais, Neli e Valdenor, mestres em “União Familiar” e educação dos cinco filhos;

Ao mano Aldemir e às manas Clarice, Maria Helena e Adriana, pelo incentivo, carinho, amizade e pelo reconhecimento, já de outros tempos, da importância do estudo;

Às sobrinhas Manuella, Eduarda e Clarissa; aos sobrinhos André, Júnior e Geovane pelo carinho e convivência, mesmo à distância;

À Rosângela, Celso, Paulo e Evandro, carinhosamente denominados “intrusos” na família, que permitiram ampliar nossos olhares de mundo e laços fraternos;

Ao Francisco Mateus Conceição, meu companheiro das muitas jornadas, por estar sempre próximo e, neste trabalho, em especial, contribuindo com escutas densas e sugestões preciosas.

RESUMO

Nesta pesquisa buscamos registrar uma *leitura de mundo* permeada pela *leitura da palavra*, englobando a Política Pública de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul, do período 1999/2002, e o olhar do público que frequentou o Núcleo Estadual de EJA e de Cultura Popular de Ijuí durante a construção, a implantação e o desenvolvimento da referida política.

Inicialmente, elaboramos uma breve análise da influência da globalização no contexto educacional e no cotidiano de pessoas pouco ou não-escolarizadas; perpassamos por colocações de diversos autores relativas às políticas públicas de EJA e a legislação pertinente à modalidade. A seguir, compomos uma narrativa comentada da PPEJA/RS, construída e implementada no período referido. Abordamos o processo de sua elaboração em termos de Programa de Governo, nos debates da Constituinte Escolar, em momentos específicos com educandos/as e educadores/as da EJA. Buscamos, do mesmo modo, retratar/comentar ações de implementação da política: o cenário encontrado, a inclusão da modalidade nos documentos escolares, a criação dos Núcleos Estaduais de EJA e Cultura Popular, e das dificuldades surgidas na consecução da mesma. Para dar conta deste processo utilizamo-nos de diversas bibliografias publicadas no/sobre o período, relatórios internos da equipe da SEE, vídeos institucionais e acervos particulares, dados do IBGE e INEP, bem como dos textos legais que regiam ou regem a EJA.

Num segundo momento, apresentamos um estudo local, de Ijuí e região enquanto desdobramento da PPEJA/RS, mais especificamente no NEEJACP/Ijuí. Buscamos construir respostas as indagações: O que traz de volta aos bancos escolares um número expressivo de pessoas jovens e adultas? Como estas pessoas vêm o processo educativo, quando nele inseridas? Após dois ou mais anos de conclusão da escolarização básica, via EJA, como revêem suas expectativas iniciais? Que análises fazem da EJA frente à sua trajetória particular, na sociedade/comunidade local/regional, nas questões pertinentes ao trabalho/emprego? Na investigação fizemos uso basicamente de duas metodologias: análise de fichas (do período em estudo e imediatamente posterior – sob forte influência do primeiro) e entrevistas dirigidas (História Oral temática). Estruturamos o estudo em três sessões. Na primeira, trabalhamos com as expectativas dos/das educandos/as. Como fonte de dados, utilizamos “Fichas de Inscrição” e “Fichas de Matrícula” do Núcleo (Arquivos do NEEJACP/Ijuí), com dados de inscritos ou matriculados no período 2001 a 2004. Seleccionamos, reprografamos e tabulamos um total de cento e setenta e cinco fichas, com foco nas questões “*Que motivos o levaram a matricular-se no Núcleo?*” e “*Por que procurou o Núcleo de EJA e Cultura Popular?*” Na continuidade, nos utilizamos de Fichas de Avaliação (do curso, da Instituição, da equipe do Núcleo) e Auto-avaliação, preenchidas por

ejandos e ejandas no decorrer do curso regido pela Política Pública de EJA 99/02. Recortamos, destes instrumentos, depoimentos que dizem das leituras feitas pelos sujeitos no decorrer do processo de escolarização quanto: ao acesso e à frequência; aos educadores e educadoras; à conciliação trabalho-estudo; às diferenças de faixa etárias nos Grupos de Aprendizagem; ao autoconhecimento e aos bloqueios; ao trabalho em grupos; aos conteúdos, as disciplinas e as avaliações e aos espaços do NEEJACP. A seguir, temos entrevistas dirigidas com cidadãos/ãs egressos/as do Núcleo, que realizaram sua formação em nível fundamental e/ou médio e fazem parte do grupo que “inaugurou” a instituição e que trilharam itinerários diversos, tais como: mantiveram-se nas mesmas funções exercidas antes do curso; conseguiram e/ou mudaram de emprego; evoluíram na carreira profissional; cursaram ou cursam Ensino Técnico; cursaram ou cursam o Ensino Superior.

Subsidiaram as reflexões entre a PPEJA/RS (1999/2002) e os dados fornecidos pela pesquisa com ejandos, o suporte teórico da Educação Popular, especialmente com Paulo Freire e Milton Santos.

Palavras Chave: Políticas Públicas, Educação de Jovens e Adultos, Núcleo de EJA, Globalização.

ABSTRACT

This research aims to record a *world reading* permeated by a *word reading*, addressing the Government's Youth and Adult Education Policy (GYAEP) in the state of Rio Grande do Sul, Brazil, from 1999 to 2002, and the viewpoints of those who have attended the Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular of the town of Ijuí during the creation, implementation and development of that policy.

Firstly, we briefly analyzed the influence of globalization on education and on the routine of people who have little or no schooling; quoting several authors concerning the government's youth and adult education policies and laws. We also developed a commented history of the PPEJA/RS created and implemented in the period mentioned above. We discussed its creation process in terms of Government Program, in the debates of the School Constitutional Convention, with teachers and students involved. Likewise, we aimed to present/comment on actions of implementation of that policy: the situation found, the inclusion of youth and adult education in school documents, the creation of State Centers of Youth and Adult Education and Popular Culture and the difficulties encountered. In order to do so, we used bibliography published in/about the period, State Education Department internal reports, institutional and private videos, data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics and National Institute of Education Research and Study, as well as youth and adult education past and present laws.

Secondly, we presented a local study, carried out in Ijuí and other towns in the northwest region of the state, which unfolds the PPEJA/RS in the state of Rio Grande do Sul and, more specifically, in the NEEJACP/Ijuí. We aimed to answer the following questions: What makes a significant number of young and adult people return to school? What do they think about the education process when they are involved in it? How do they review their initial expectations two or more years after having finished school, via youth and adult education? What is their analysis of youth and adult education in relation to their individual history, to local/regional society/community, to the question of work/job? We used basically two research methodologies: analysis of forms (of the period investigated and of the immediately subsequent period – under strong influence of the former) and guided interviews (Thematic Oral History). We divided the study into three sections. The first one presents students' expectations. As data source, we used "Application Forms" and "Enrolment Forms" of the Center (files of the NEEJACP/Ijuí), which contained data about the students who applied or enrolled at the Center from 2001 to 2004. We selected, copied and processed a hundred and seventy-five forms, focusing on the following questions: "*What reasons led you to enroll at the Center?*" and "*Why did you look for the Center?*" For the second section, we used Evaluation Forms (evaluation of the course, the institution and the staff) and Self-evaluation

Forms, which were filled in by students while the course was ruled by the Education Policy EJA 99/02. We selected, from those research instruments, accounts of what the subjects read during the process of schooling concerning: access and frequency; teachers; combining work and study; age differences in Groups of Learning; self-knowledge and mental blocks; group-work; school subjects, contents and evaluations; and the Center's spaces. The third section presents the interviews with former students of the Center who completed up to secondary or high school education and took part in the group that "founded" the institution and who followed diverse paths, such as: keeping the same job they had before the course; finding a job or changing jobs; moving up in the career; taking further or higher education.

We based our reflections about the GYAEP (1999/2002) and the data obtained in this research on the theoretical support of Popular Education, specially Paulo Freire and Milton Santos.

Key-words: Government's Policies, Youth and Adult Education, Center of Youth and Adult Education, Globalization.

LISTA DE SIGLAS

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CE – Constituinte Escolar
CEB – Câmara de Educação Básica
CEES – Centro Estadual de Ensino Supletivo
CEEd/RS – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CIE – Centro Interescolar de Educação Técnica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
CRES – Centro Rural de Ensino Supletivo
DE – Delegacia de Educação
DOU – Diário Oficial da União
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
FUNDEF – Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GAs – Grupos de Aprendizagem
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira”
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LER – Projeto de Alfabetização “Lendo e Escrevendo o Rio Grande”
MEC – Ministério da Educação
MOVA/RS – Movimento de Alfabetização do Rio Grande do Sul
NEEJACP – Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular
NOES – Núcleo de Orientação aos Exames Supletivos
ONU – Organização das Nações Unidas
OP – Orçamento Participativo
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PEC – Projeto de Emenda Constitucional
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP – Política Pública

PPEJA – Política Pública de Educação de Jovens e Adultos
P&D – Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PT – Partido dos Trabalhadores
RH – Recursos Humanos
RS – Estado do Rio Grande do Sul
SEE – Secretaria de Estado da Educação
SE – Secretaria da Educação
UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas em Cursos Presenciais de EJA, com Avaliação no Processo por Dependência Administrativa – Ano 1995	56
Tabela 2 – Níveis de Escolarização de Pessoas Maiores de 15 anos – Rio Grande do Sul – Ano 2000	58
Tabela 3 – Evolução da Oferta de EJA em Estabelecimentos Educacionais Estaduais – Comparativo com as demais Redes – Anos 1999 e 2003.....	60
Tabela 4 – Matrículas em Cursos Presenciais de EJA, com Avaliação no Processo por Dependência Administrativa – Ano 2002	61

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Texto “Constituinte Escolar: Esclareça suas dúvidas” e “Calendário da CE” – Caderno 1 da Constituinte Escolar, p. 16, 17, 18.

ANEXO II – Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual – Caderno Pedagógico 5, p. 33 a 47

ANEXO III – Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul – Excerto do caderno pedagógico EJA 1 – p. 46 a 59.

ANEXO IV – Tabela 2979/IBGE – Pessoas de 7 anos ou mais de idade por grupos de anos de estudo e grupos de idade (Unidade da Federação: Rio Grande do Sul)

ANEXO V – Relação dos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular do Rio Grande do Sul – Criação (Tabela)

ANEXO VI – Tabulamento das Fichas de Matrícula/Inscrição do NEEJACP/Ijuí

ANEXO VII – Modelos de Fichas de Matrícula e de Inscrição do NEEJACP/Ijuí

ANEXO VIII – Modelos de Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação do NEEJACP/Ijuí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RIO GRANDE DO SUL – PERÍODO 1999/2002	20
1.1 O Contexto e a Educação.....	20
1.2 Proposta do Programa de Governo	31
1.3 A Elaboração Participativa da Política Pública para a Educação	33
1.3.1. O Movimento Constituinte Escolar - Pressupostos, Metodologia e Momentos.....	33
1.3.2 Tempo de Debates	35
1.3.2.1 Nas Comunidades Escolares.....	36
1.3.2.2. Nas Pré-Conferências Municipais ou Microrregionais da Educação	36
1.3.2.3. Nas Pré-Conferências Regionais da Educação	37
1.3.2.4. Na Conferência Estadual da Educação	38
1.3.3. Os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual	38
1.4 A Construção e Sistematização da Política Pública de Educação de Jovens e Adultos.....	41
1.4.1. O Documento “Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul”	43
1.4.1.1. Conceito de Educação de Jovens e Adultos – A EJA como Direito	44
1.4.2. Organização dos Tempos e Espaços.....	49
1.4.3 Avaliação	52
1.5 A Implementação da Política Pública de Educação de Jovens e Adultos/RS (99/02) ...	55
1.5.1 O Encontrado	56
1.5.2 A Inclusão da Modalidade EJA nos Documentos das Instituições Estaduais	60
1.5.3 A Criação e Implantação dos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular	62
2 ITINERÁRIOS EJANDOS: ANTES, DURANTE E APÓS O CURSO.....	68
2.1. As Expectativas da População-Alvo da EJA na Cidade de Ijuí/RS	68
2.1.1 Caracterização da Instituição.....	68
2.1.2 Caracterização de Ejandos e Ejandas	70
2.1.3 Das Expectativas Expressas	71
2.1.3.1 Recomeçar; Obter mais conhecimentos; Completar os estudos	75
2.1.3.2. Recuperar o tempo perdido; Concluir rapidamente a Educação Básica; Ingressar em Curso Profissionalizante e/ou Superior.....	76
2.1.3.3 Próprio para adultos; Ótima forma de ensino; É mais fácil.....	77

2.1.3.4. Conseguir Emprego; Ascender Profissionalmente; Ter Maiores Oportunidades; Garantir o Futuro	78
2.1.3.5 Turno oferecido; Economia; Socialização; Convivência... ..	79
2.2 A Visão dos Ejandos e Ejandas na Trajetória do Curso	81
2.2.1 O Acesso e a Frequência	82
2.2.2 Os Educadores e Educadoras.....	83
2.2.1.1 A Postura de Educador/a Consciente de seu Papel Frente a Educandos/as.....	84
2.2.2.2 Denunciando o Caráter Bancário da Educação Praticada	86
2.2.2.3 Dificuldades com as Metodologias Utilizadas pelos/as Educadores/as	86
2.2.2.4 Das Transgressões da Ética de Ensinar	86
2.2.3 A Conciliação do Trabalho e o Tempo para Estudar.....	88
2.2.4 As Diferenças de Faixa Etária nos Grupos de Aprendizagem.....	89
2.2.5 O Autoconhecimento e os “Bloqueios”	92
2.2.6 Os Trabalhos em Grupo.....	93
2.2.7 Os Conteúdos, os Componentes Curriculares e as Avaliações	93
2.2.8 Os Espaços do Núcleo	95
2.2.9 A Autorização de Funcionamento do NEEJACP/Ijuí	96
2.2.10 Olhando e Avaliando a Trajetória	97
2.3 A Leitura de Mundo de Cidadãos e Cidadãs Egressos/as do NEEJACP/Ijuí.....	98
2.3.1 Avaliação Atual das Expectativas Iniciais e sua Consecução	100
2.3.2 As Relações no/com o Mundo e as Pessoas após o Curso	104
2.3.3 Carências no Curso de EJA	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

“... o problema crucial é: como passar de uma situação crítica a uma visão crítica – e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia.” (Milton Santos)

Numa conjuntura mundial e nacional de globalização hegemônica *perversa*¹, de favorecimento ao capital, de “pacotes” educacionais forjados em gabinetes, temos, no quadriênio 1999-2002, uma experiência local, de Estado, na contramão deste processo: o governo eleito, oriundo dos movimentos sociais, visou atender demandas históricas da população menos favorecida, envolvendo-a em ações que a colocaram como protagonista e/ou companheira das mudanças de rumos da formulação e implementação das políticas públicas e dos investimentos estatais.

Objetivamos registrar a potencialidade criadora de autonomização e empoderamento da experiência democrática vivenciada no período, que não se deu apenas na área da educação – nosso tema central - mas em todas as demais (saúde, agricultura, habitação, saneamento, assistência social, segurança...); ainda, destacou-se globalmente, em especial a organização do orçamento do Estado – Orçamento Participativo² (OP), que no período voltou os olhares do mundo para o Rio Grande do Sul e o fez sede em três edições consecutivas do Fórum Social Mundial³.

¹ Uma das três denominações utilizadas por Milton Santos para caracterizar a globalização, explicitada no texto dissertativo.

² Iniciado na Prefeitura de Porto Alegre, capital do Estado, na gestão da Frente Popular, tendo como Prefeito Olívio Dutra, e aperfeiçoado ao longo de quatro mandatos desta coligação, sendo este quarto concomitante ao conquistado nas urnas para gerir o Estado (99/02).

³ Fórum Social Mundial: movimento de encontro de lideranças mundiais – governos, movimentos sociais, Organizações Não-Governamentais (ONGs)... – para discussão e elaboração de proposições para um outro mundo possível, nas palavras de Milton Santos, uma outra globalização, centrada no respeito às necessidades humanas (e ambientais). Estruturou-se, inicialmente, como contraposição ao Fórum Econômico de Davos/Suíça,

A partir do ano de 1999, a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul propôs-se a construir coletivamente com a sociedade gaúcha Políticas Públicas de Educação Básica. Tendo presente a trajetória histórica pontual e fragmentada da Educação de Jovens e Adultos, efetivada através de programas isolados e descontextualizados, inseriu esta modalidade educativa no conjunto das reflexões da comunidade sul-rio-grandense no movimento denominado “Constituinte Escolar”: por vezes em momentos específicos do coletivo da EJA, por vezes com o conjunto da Rede.

Como consequência da formulação coletiva das Políticas Públicas para a Educação, e aqui em especial destacamos a EJA, seguiu-se a inclusão e a expansão da oferta desta modalidade na rede pública estadual: enquanto implementação/funcionamento, bem como de previsão/intencionalidade, expressa nos documentos escolares (em especial dos Regimentos), conforme demanda das comunidades de inserção das escolas. No período, também houve a criação dos Núcleos Estaduais de EJA e Cultura Popular, em substituição aos Centros Estaduais de Ensino Supletivo, Centros Rurais de Ensino Supletivo, Núcleos de Orientação aos Exames Supletivos e Centros Interescolares de Educação Técnica.

A Educação de Jovens e Adultos – historicamente marginalizada nas políticas educacionais - experimentou um tempo de reconhecimento, relevo e expansão no Estado do Rio Grande do Sul, no referido período. Esta política buscou abranger toda a educação básica, da alfabetização - com o Movimento de Alfabetização/RS, efetivado mediante parcerias com os movimentos sociais e instituições da sociedade civil - às políticas de efetiva inclusão da modalidade na rede estadual de ensino nos níveis fundamental e médio, o que já vinha sendo preconizado desde a Constituição Federal de 1988, reforçado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; porém, não havia, ainda, uma atenção maior frente à matéria no plano estatal. Abordou também, com seriedade a obrigatoriedade do oferecimento e aplicação dos Exames Supletivos, buscando adequar os testes às especificidades locais; a elaboração dos mesmos foi assumida pela equipe pedagógica da Secretaria de Estado da Educação, assessorada por professores/as especialistas de cada área.

Temos a Educação de Jovens e Adultos como campo de atuação por mais de uma década de trabalho escolar. Nele reconhecemos interfaces com a política local/regional/global, com o mundo do trabalho, com a socialização e constituição de sujeitos mais autônomos. Presenciamos e participamos de momentos de construção, reivindicação, avanços, rupturas,

onde se reuniam/se reúnem anualmente os líderes das nações mais desenvolvidas do globo com a finalidade de traçarem metas para a economia/investimentos mundiais.

resistência, imposições e retrocessos: características que pontuam continuamente a história oficial da EJA.

Em especial, a indignação frente às rupturas⁴ e o desrespeito a construções e conquistas efetuadas, a busca de alternativas viáveis e a elaboração de argumentação – “... como passar de uma situação crítica a uma visão crítica (...), subsistir e resistir para poder pensar o futuro”, (Santos, 2000, p.116) - nos impulsionaram a buscar a academia, “obter mais conhecimentos⁵”, refletir, embasarmo-nos teoricamente na tentativa de fazer uma leitura (mais completa) da complexidade de relações que envolvem as políticas públicas para esta modalidade da educação básica; ou ainda, como ressalta uma educanda do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular de Ijuí, “... *no sentido de entender as coisas melhor*”⁶, parte do título deste trabalho.

Propomos-nos a registrar uma *leitura de mundo*⁷ permeada pela *leitura da palavra*, englobando a Política Pública de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul (1999/2002) e o olhar do público que frequentou o Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular de Ijuí durante a implantação e o desenvolvimento da referida política. Destes “fazeres”, “saberes” e “pensares”, procuramos constituir, e “encharcar”, este texto.

Optamos em organizar a dissertação em dois capítulos. No primeiro, compomos uma narrativa comentada da Política Pública para a Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul, construída e implementada no período 1999-2002. Abordamos o processo de elaboração da mesma: em termos de Programa de Governo; nos debates da Constituinte Escolar envolvendo a comunidade gaúcha⁸, que, num movimento histórico de democracia participativa, constituiu princípios e diretrizes para reger a Educação Pública Estadual; em momentos específicos com educandos/as e educadores/as da EJA, organizando relatos “da EJA que temos à EJA que queremos”⁹. Destacamos também o intenso movimento de estudos - nos estabelecimentos de ensino, nas CREs, na SEE – familiarizando-se com o histórico e com experiências atuais/contemporâneas da modalidade - tanto no Brasil quanto no mundo - ouvindo e discutindo com assessorias da área, pesquisadores/as... para enfim sistematizar as

⁴ Período 2003/2004 na EJA do Rio Grande do Sul/Brasil.

⁵ Expectativa expressa por educandos/as para retornar aos bancos escolares da EJA após muitos anos fora da escola(registrada no decorrer do texto).

⁶ Na Totalidade final do Ensino Médio, no 1º semestre/2004, a educanda entre outras avaliações que faz da trajetória escreve: “Me sinto outra pessoa, no sentido de entender as coisas melhor.”

⁷ Expressão de Paulo Freire, bem como a grifada logo após “leitura da palavra”.

⁸ Utilizamos o termo “gaúcha”, bem como seu masculino, enquanto gentílico para aqueles/as que nascem no Estado do Rio Grande do Sul.

⁹ Título de momentos de reflexão, relato e sistematização.

linhas-mestras da PPEJA/RS e, posteriormente, desdobrá-la nos documentos das instituições de ensino estaduais que viriam a trabalhar mais especificamente com a modalidade. Buscamos, do mesmo modo, retratar/comentar ações de implementação da política: o cenário encontrado, a inclusão da modalidade nos documentos escolares, a criação dos Núcleos Estaduais de EJA e Cultura Popular. Elencamos ainda, brevemente, uma discussão das dificuldades/entraves surgidas na consecução destas ações.

Para dar conta deste processo – mais especificamente –, nos utilizamos de diversas bibliografias publicadas no/sobre o período, relatórios internos da equipe da SEE, vídeos institucionais e acervos particulares, dados do IBGE e INEP, bem como nos textos da legislação que regem ou regiam a EJA. Na organização do capítulo, optamos por dividi-lo em duas partes, sendo a primeira sobre o processo de elaboração da PPEJA/RS e, a segunda, relativa à implementação da política.

O segundo capítulo apresenta um estudo local, de Ijuí e região enquanto desdobramento da PPEJA/RS, mais especificamente no NEEJACP/Ijuí. Buscamos construir respostas às indagações iniciais desta pesquisa: O que traz de volta aos bancos escolares um número expressivo de pessoas jovens e adultas? Como estas pessoas vêem o processo educativo, quando nele inseridas? Após dois ou mais anos de conclusão da escolarização básica, via EJA, como revêem suas expectativas iniciais? Que análises fazem da EJA frente à sua trajetória particular, na sociedade/comunidade local/regional, nas questões pertinentes ao trabalho/emprego?

Na investigação das respostas, nos utilizamos basicamente de duas metodologias: análise de fichas (do período em estudo e imediatamente posterior – sob forte influência do primeiro) e entrevistas dirigidas (História Oral Temática). Estruturamos o estudo em três sessões. Na primeira sessão, trabalhamos com as expectativas de educandos/as. Como fonte de dados, utilizamos “Fichas de Inscrição” e “Fichas de Matrícula” do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular de Ijuí (NEEJACP/Ijuí), com dados de inscritos ou matriculados no período 2001 a 2004¹⁰. A amostragem foi recolhida, aleatoriamente, em meio a um número bastante elevado de Fichas de Inscrição e/ou Matrícula do acervo de arquivos da Instituição. Seleccionamos, reprografamos e tabulamos um total de cento e setenta e cinco (175) fichas, nas quais candidatos e candidatas responderam às questões “*Que motivos o levaram a matricular-se no Núcleo?*” e “*Por que procurou o*

¹⁰ Visando o funcionamento do NEEJACP/Ijuí a partir do início de 2002, procedeu-se a inscrição de candidatos às vagas para o Ensino Fundamental e Médio neste estabelecimento ainda no ano de 2001; elencamos o ano de 2004, incluindo 2003, pela manutenção da proposta original do Núcleo (constituído em 2001/2002).

Núcleo de EJA e Cultura Popular?”, sendo que há vários documentos com este espaço não preenchido¹¹. Além disso, relacionamos e tabulamos as respostas mais frequentes às características declaradas pelos educandos e educandas, tais como gênero, faixa etária, empregado/desempregado/autônomo e contato mais recente com as formas de educação/escolarização.

A segunda sessão deste capítulo foi construída tendo como base de análise Fichas de Avaliação (do curso, da Instituição, da equipe do Núcleo) e Auto-avaliação, preenchidas por ejandos e ejandas no decorrer do curso regido pela Política Pública de EJA 99/02. Recortamos destes instrumentos colocações que dizem das leituras feitas pelos sujeitos no decorrer do processo de escolarização quanto ao acesso e à frequência; aos educadores e educadoras; à conciliação trabalho-estudo; às diferenças de faixa etárias nos Grupos de Aprendizagem; ao autoconhecimento e aos bloqueios; ao trabalho em grupos; aos conteúdos, as disciplinas e as avaliações e aos espaços do NEEJACP/Ijuí. Elencamos ainda outros comentários e citações gerais, que, embora sem um tema específico, contribuem para uma visão mais próxima e qualificada da história do período e do “modo de ver” daqueles indivíduos, naquele tempo e lugar.

Na seleção das citações de educandos e educandas, desta sessão, coletamos, de todas as fichas arquivadas, aquelas que se destacam por expressarem “denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho” (Freire, 2000, p.117), pelo posicionamento claro e ilustrativo que diziam da realidade do momento no Núcleo, bem como pelas sugestões e alternativas propostas.

Encerrando este estudo, a terceira sessão do capítulo é composta tendo por base de dados entrevistas dirigidas – seguindo orientações da História Oral Temática - com cidadãos/ãs egressos/as do Núcleo Estadual de EJA e Cultura Popular de Ijuí, que realizaram sua formação em nível fundamental e/ou médio enquanto predominou a política pública enfocada por esta pesquisa, ou seja, já egressos/as há cerca de dois, três ou mais anos.

Para concretizar esta sessão realizamos treze entrevistas com ex-ejandos e ex-ejandas pertencentes ao grupo que “inaugurou” o Núcleo – sem este estar autorizado a funcionar (início de aulas em março/2002; autorização de funcionamento pelo CEEed em 18/12/2002); todos, portanto, aqueles e aquelas que fizeram seu percurso escolar geridos pela Política Pública de EJA do RS criada no período 1999/2002. Outro fator que elegemos para configurar a amostragem foi a diversidade de itinerários trilhados por aquele público, ou seja, após a conclusão do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos do NEEJACP/Ijuí,

¹¹ O preenchimento das referidas fichas era realizado pelos/as próprios/as candidatos/as à vaga, mas, muitas vezes, as questões que embasam o estudo desta sessão não foram respondidas por eles/as.

alguns/algumas: mantiveram-se nas mesmas funções exercidas antes do curso; conseguiram e/ou mudaram de emprego; evoluíram na carreira profissional; cursaram ou cursam Ensino Técnico; cursaram ou cursam o Ensino Superior.

Contribuirá/implicará nas análises propostas em “*PARA ENTENDER AS COISAS MELHOR*”: *Uma História Singular de Um Fazer Coletivo – EJA/RS (1999-2002)* , nossa experiência como profissional que atua há vários anos na Educação de Jovens e Adultos (oferta oficial), inicialmente em Curso Supletivo de Educação Geral em Nível de 2º Grau¹², após em atividade na 39ª CRE¹³ - na construção dos Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual junto às comunidades escolares das 71 escolas de abrangência da CRE, em seus 21 Municípios, na coordenação de grupos nas Conferências Microrregionais, Regional e Estadual de Educação – e, mais atualmente, na docência de Grupos de Aprendizagem por Totalidades, Exames Fracionados Presenciais e Não Presenciais; bem como na Coordenação Pedagógica do NEEJACP/Ijuí¹⁴.

“Suleando”¹⁵ estes dados das pesquisas e experiências próprias, trazemos a análise de vários autores que historiam, pesquisam e teorizam sobre a Educação de Adultos e Jovens, outros que contribuem com o exame da conjuntura regional/nacional/global, bem como aqueles que privilegiadamente (para nós) constroem uma amálgama com estes temas. Destacamos, entre tantos lidos e/ou referenciados no conjunto do texto, Gaudêncio Frigotto, Manuel Castells, Márcio Pochmann, Maria Clara Di Piero, Milton Santos, Sérgio Haddad, Vanilda Paiva e, Paulo Freire, nosso mestre maior.

¹² Escola Estadual de 1º e 2º Graus Érico Veríssimo/ Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo – Carazinho/RS (1994 – 2000: com a disciplina de Física, no então 2º Grau).

¹³ 39ª Coordenadoria Regional de Educação/ Carazinho (2000 – 2002: Setor Pedagógico, Coordenação Geral, Assessoria de Gabinete).

¹⁴ Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular de Ijuí (2002 – 2005).

¹⁵ Sulear é uma expressão utilizada por Paulo Freire para ressaltar a conotação ideológica dos termos nortear, nortear-lo, nortear-se, orientação, orientar-se, e outras derivações. Estas reflexões advêm do contato com o físico Márcio D’Olme Campos e suas publicações, tais como “A Arte de Sulear-se”. Para maiores informações, consultar nota 15 da obra *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*.

1 POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RIO GRANDE DO SUL – PERÍODO 1999/2002

1.1 O Contexto e a Educação

Os termos Política Pública, Globalização, Educação de Jovens e Adultos, Ejaandos/as representam expressões-alicerce no decorrer do texto. Considerando-os parâmetros e, num tempo de relativização de conceitos, para tornarmos-nos mais claros e efetuarmos uma comunicação eficaz, passamos a expressar nosso entendimento dos mesmos e a leitura que fazemos do entrelaçamento destes na tessitura da realidade social que analisamos.

A expressão *Política Pública*, em um primeiro olhar, indica uma redundância, pois a palavra “política” já sugere algo “público”. Porém, utilizamos uma significação de Boneti, por considerar que “quando se fala em políticas públicas, está se fazendo uma distinção entre aquilo que é público, do ponto de vista orçamentário, e aquilo que é privado, considerando-se que quando se menciona políticas públicas fala-se em recursos públicos, advindos do Estado”(Boneti, 2006, p.09). Para o autor, e para esta pesquisadora, então, o significado da expressão aponta “uma ação destinada a um público e que envolve recursos públicos” (Boneti, 2006, p.09).

Entendemos, e aplicamos ao texto, *políticas públicas* enquanto ações que emergem do contexto social, e que, para se investirem de legitimidade, necessitam passar pela esfera do Estado e, somente então, transmutarem-se (ou não) em realidade. Representam, nesse caso, parafraseando Boneti, uma decisão de intervenção pública numa dada conjuntura social, consistindo em fazer investimentos ou regulamentações administrativas, pedagógicas...

Interpretamos também que as propostas de/para políticas públicas retratam o resultado do “jogo de forças” que se coloca cotidianamente nas relações (de poder) estabelecidas por grupos econômicos, políticos, segmentos/movimentos sociais, entidades da sociedade civil... Estas relações demandam um conjunto de medidas atribuídas ao Estado, que orientam e

conduzem as ações desenvolvidas por seus administradores no sentido da construção da sociedade que se deseja, bem como do cidadão e cidadã desejado/a. Explicitando, Boneti (2006) aponta que:

Cada momento histórico produz, no contexto da inter-relação entre a produção econômica, cultura e interesses dos grupos dominantes, ideologias a partir das quais verdades relativas tornam-se absolutas, construídas ideologicamente em cada formação social, produzem e referenciam as ações institucionais e, em particular, a elaboração e a operacionalização das políticas públicas” (Boneti,2006,p.11).

O mesmo autor salienta, e sustenta em argumentações ao longo de outra obra, que “as políticas públicas nem sempre têm como finalidade atender às necessidades da população. Às vezes cria-se uma carência falsa, justificada por meio de explicações ‘científicas’, para atender interesses particulares de grupos econômicos, de categorias profissionais, etc.” (Boneti, 2006-b, p.105).

Até um passado recente, as políticas públicas eram produzidas no contexto nacional, partindo de uma conjunção de forças entre diferentes segmentos da sociedade, com determinação/supremacia de influências políticas aliadas à classe dominante. Atualmente, tem-se mostrado claramente – para tal formatação – a interferência da esfera global (em geral sobrepujando, impondo-se sobre) as instâncias nacionais, regionais e/ou locais. Ilustrando, Boneti (2006) afirma que:

O caráter globalizador da economia é um fator determinante na formulação e operacionalização das políticas públicas devido ao novo caráter de relação política entre os diversos países do globo imposto pela economia globalizada. Este condicionante tem muito mais peso nos dias atuais, nas últimas décadas, do que em tempos passados, porque (...) vivemos sob uma nova configuração social. (...) Neste sentido, as políticas públicas quando elaboradas devem levar em consideração o contexto global no qual o país está inserido, nunca esquecendo a lógica e as determinações do modelo capitalista de produção (Boneti, 2006, p.56).

No limiar do século XXI, encontramos um cenário mundial de globalização. Estando a maioria dos Estados-Nações filiadas ao modelo capitalista de sociedade, o processo globalizatório está centrado na economia e nos mercados financeiros. A maioria dos governos dos Países, de seus Estados/Províncias (eleitos democraticamente ou não) são pautados – por convicção ou pressões – pelos ditames ditos globais.

A globalização é definida como um processo característico da segunda metade do século XX, que conduz à crescente integração das economias e das sociedades dos vários países, especialmente no que tange à produção de mercadorias e serviços, aos mercados financeiros e à difusão de informações.

Para o geógrafo Milton Santos (2000), a globalização pode ser abordada em três categorizações essenciais: como *fábula*, como *perversidade* e como *possibilidade* (uma outra globalização).

a) Enquanto *fábula* – A busca de fazer ver (e crer) que, dentro deste modelo – a aldeia global –, tudo está ao alcance de todos: a instantaneidade das notícias, o encurtamento de distâncias, o consumo de bens e serviços... Escamoteia-se o alcance de poucos às condições de acesso e/ou manutenção dos meios para usufruir as informações, as viagens, o consumo, bem como a participação no seletivo grupo para o qual o Estado é máximo.

b) Enquanto *perversidade* – o mundo como vemos e sentimos a cada dia: desemprego crônico, aumento da pobreza, perda de qualidade de vida da classe média, salários tendendo a baixar, fome e desabrigo em todos os continentes, instalação de novas e reaparecimento de antigas doenças, inacessibilidade à educação de qualidade... A interferência/instalação de regras globais solapando direitos dos trabalhadores, migração das empresas/empregos para as mais diferentes regiões do globo, “guerra fiscal” entre cidades/Estados, parques investimentos oficiais na qualidade de serviços públicos em prol da qualidade de vida da maioria da população. Em outras palavras, o caos social sob a predominância do capital econômico.

c) Enquanto *possibilidade*: outras formas, outros fundamentos sociais e políticos de utilização das bases materiais, da técnica e de conhecimento existentes, voltados a uma globalização mais humana. Condições estas já vislumbradas pelo autor na sociodiversidade¹⁶, na emergência de uma cultura popular esclarecida que se utiliza de meios técnicos antes exclusivos das culturas de massa e na possibilidade de produção de um novo discurso de universalidade, deixando esta de ser apenas elaboração abstrata para a possibilidade de poder ser feita a partir de categorias de história concreta, do “saber de experiência feito” de cada um e cada uma.

Da mesma forma, Frigotto (1999) expressa, quanto à globalização, que “nova é sua escala, natureza e velocidade, sua capacidade paradoxal de excluir e fragmentar”(Frigotto, 1999, s/p). Assim como Santos, também enfatiza a influência das novas tecnologias (microeletrônica, informacional, energética), conjugadas com formas de exclusão que não encontram precedentes na história. O que se repete, segundo o autor, com longo histórico precedente, é a conhecida e recorrente garantia de lucros para o capital financeiro especulativo. Destaca, também, que

¹⁶ Sociodiversidade – mistura de povos, culturas, gostos, filosofias, em/de todos os continentes, aglomerados em espaços cada vez menores, construindo possibilidades.

“a positividade ou negatividade dos processos de globalização são definidos pelas relações sociais. Romper as barreiras das cavernas, dos guetos e da província tem sido uma busca constante na construção histórica do ser humano. Sua negatividade reside na forma de relações sociais até hoje vigentes – relações de classe – que tipificam, na expressão de Marx, a pré-história do gênero humano” (Frigotto, 1999, s/p)

Colocação no mesmo sentido faz o pesquisador Manoel Castells (1999), que, em longa, documentada e argumentada pesquisa, demonstra a globalização assentada sobre o tripé informação-tecnologia-economia, que vertiginosamente – em redes – tomou o globo e afetou das práticas sociais às vivências do espaço (não mais de território, mas de fluxos¹⁷) e do tempo (agora intemporal¹⁸). Nesta nova ordem, o espaço já não é mais definido enquanto um lugar físico-geográfico, um território que é ou pode ser demarcado por/com fronteiras materiais; é sim um espaço de fluxos, de idéias e de informações, movendo-se em um tempo que nega sua característica central de *ser a ordem de sucessão dos fenômenos*, e, eliminada esta seqüência, cria-se um tempo não-diferenciado, equivalendo à eternidade ou a um tempo intemporal.

Enfatizamos também, a partir de Santos (2000), as possibilidades para uma outra globalização ou uma globalização contra-hegemônica, geradas/movimentadas pela aglomeração da população (em especial nas grandes cidades), tendo como propulsor sua diversificação (étnica, de saberes, de comunicação, de solidariedade...). Para o autor,

a mudança histórica em perspectiva provirá de um movimento de baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos (...); os deserdados, os pobres (...); o indivíduo liberado, partícipe das novas massas; o pensamento livre e não o discurso único (Santos, 2001, p.14).

A comunhão do espaço geográfico, o papel da proximidade imposta aos pobres, segundo Santos (1996) “numa gama infinita de situações, são a fábrica de relações numerosas,

¹⁷ Para Castells: “... espaço é o suporte material (simbólico) de práticas sociais de tempo compartilhado (contigüidade)... há uma nova forma espacial característica das práticas sociais que dominam e moldam a sociedade em rede: o espaço de fluxos. O espaço de fluxos é a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos. Por fluxos, entendo as seqüências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores sociais dominantes. O ‘espaço de fluxos’ combina: a) um circuito de impulsos eletrônicos – microeletrônica, telecomunicações, processamento computacional, sistemas de transmissão e transporte em alta velocidade; b) nós – centros de importante funções estratégicas; c) organização espacial das elites gerenciais dominantes”(Castels, 1999, p.436-7-8).

¹⁸ Conforme Manuel Castells: “ (...) é a mistura de tempos para criar um universo eterno que não se expande sozinho, mas que se mantém por si só; não é cíclico, mas aleatório; não recursivo, mas incursor: tempo intemporal, utilizando a tecnologia para fugir dos contextos de sua existência e para apropriar, de maneira seletiva, qualquer valor que cada contexto possa oferecer ao presente eterno” (Castells, 1999, p.460). “O tempo intemporal pertence ao espaço de fluxos, ao passo que a disciplina tempo, o tempo biológico e a seqüência socialmente determinada caracterizam os lugares em todo mundo, estruturando e desestruturando materialmente nossas sociedades segmentadas” (Castells, 1999, p. 490).

frequêntes e densas (...), uma acumulação que provoca uma mudança surpreendente movida pela afetividade e pela paixão, levando a uma percepção global, ‘holista’, do mundo e dos homens” (Santos, 1996, p.255). Para o autor, a condição de vizinhança impõe a interdependência como prática, onde cooperação e conflito são a base da vida em comum.

Neste contexto, comum no chamado *Terceiro Mundo* (embora dele não se excluam parcelas da população do Primeiro Mundo – em especial de imigrantes), a predominante escassez nas condições de vida da população não afasta a produção de necessidades, embasadas no consumo dos segmentos mais abastados. Esta tentativa de homogeneização, de usufruir de bens de consumo inacessíveis via “comércio legal”, gera uma esteira de trabalhos imitativos, que se instalam e se reproduzem. Como aponta Santos (1996)

Este quadro ocupacional não é fixo: cada ator é móvel, podendo sem trauma exercer atividades diversas ao sabor da conjuntura. Essas metamorfoses do trabalho dos pobres na cidade cria o que em outro lugar denominamos de ‘flexibilidade tropical’. Há uma variedade infinita de ofícios, multiplicidade de combinações em movimento permanente, dotadas de grande capacidade de adaptação e sustentadas no seu próprio meio geográfico (...) Desse modo, as respectivas divisões (...) de trabalho (...) adaptam-se a si mesmas, mediante incitações externas e internas. Sua solidariedade se cria e recria ali mesmo (...) (Santos, 1996, p.260).

Complementando seu ideário dos caminhos para “Uma Outra Globalização”, Santos (1996) coroa, longa e perspicazmente, as exposições anteriormente referidas – no que podemos denominar *O elogio da Lentidão*¹⁹ - assinalando

Agora, estamos descobrindo que, nas cidades, o tempo que comanda, ou vai comandar, é o tempo dos homens lentos. Na grande cidade, hoje, o que se dá é tudo ao contrário. A força é dos ‘lentos’ e não dos que detêm a velocidade (...). Quem, na cidade, tem mobilidade – e pode percorrê-la e esquadrihá-la – acaba por ver pouco, da cidade e do mundo. Sua comunhão com as imagens, freqüentemente pré-fabricadas, é sua perdição. Seu conforto, que não desejam perder, vem, exatamente, do convívio com essas imagens. Os homens ‘lentos’, para quem tais imagens são miragens, não podem, por muito tempo, estar em fase com esse imaginário perverso e acabam descobrindo as fabulações.

É assim que eles escapam ao totalitarismo da racionalidade, aventura vedada aos ricos e às classes médias. Desse modo, acusados por uma literatura sociológica repetitiva, de orientação ao presente e de incapacidade de prospectiva, são os pobres que, na cidade, mais fixamente olham para o futuro.

(...) Por serem ‘diferentes’, os pobres abrem um debate novo, inédito, às vezes silencioso, às vezes ruidoso, com as populações e as coisas já presentes. É assim que eles reavaliam a tecnosfera e a psicosfera, encontrando novos usos e finalidades para objetos e técnicas e também novas articulações práticas e novas normas, na vida social e afetiva. Diante das redes técnicas e informacionais, pobres e migrantes são tão passivos como as demais pessoas. É na esfera comunicacional que eles, diferentemente das classes ditas superiores, são fortemente ativos.

(...) Então, o feitiço se volta contra o feiticeiro. O consumo imaginado, mas não atendido (...), produz um desconforto criador. O choque entre cultura objetiva e cultura subjetiva torna-se instrumento da produção de uma nova consciência (Santos, 1996, p. 261).

¹⁹ Tomamos o título de artigo publicado por Milton Santos na Revista Eletrônica Trabalho Necessário, Ano 2, nº02, 2004. (www.uff.br/trabalhonecessario - Acesso em 31/08/2006).

E, concordamos nós, a partir deste ponto – a “nova consciência”²⁰ – as sementes para uma outra, uma nova globalização.

Há um discurso generalizado e naturalizado da necessidade da educação escolar em níveis cada vez mais elevados para a vida em sociedade. Esta máxima é propagada e está inculcada na mente (e na fala) de todos (as), independente do papel e da condição social a que cada um e cada uma estão adstritos (as). Enquanto base legal, nosso País tem – ainda – a obrigatoriedade de ensino restrita ao período que corresponde ao Ensino Fundamental e, ao nosso ver, firmamos um descompasso ao denominarmos oficialmente de ‘Educação Básica’ ao conjunto que abrange também outros níveis de educação.

Enquanto um dos pontos propulsores da necessidade da educação (e acreditamos que do discurso em torno de), temos a coadunação trabalho-educação, onde exigências introduzidas pela “modernização” dos meios de produção incitam o mercado de trabalho a estabelecer, para a ocupação de seus postos de emprego, um nível crescente de escolarização. Se juntam a estes fatores, mais atualmente, as ações de biopoder²¹ do Estado.

Complementando este quadro – visto de nosso “ponto” – também chegam a todos (as), via meios de comunicação de massa, modelos e padrões de vida globais homogeneizadores, ensejando a produção de necessidades (e ilusões). Estes, entre outros discursos, apresentam a educação como “alternativa de ascensão social e de democratização de oportunidades” (Andrioli, 2002). Também contribui neste movimento a visualização presente do “futuro imaginado ou vislumbrado na *abundância do outro* e entrevisto, como contrapartida, nas possibilidades apresentadas pelo Mundo e percebidas no lugar” (Santos, 1996, p.261- grifo nosso).

Todos estes fatores – e provavelmente outros que não alcançamos neste momento da análise e que podem vir a ser elencados – atuando coletivamente no imaginário da população, constituem a máxima anteriormente referida e, de igual modo, a esperança depositada nos benefícios que a educação e os anos de estudo possam proporcionar a todos (as) e a qualquer um (a).

Nossa legislação, em especial a Constituição Brasileira (1988), aponta como obrigatoriedade o nível de educação denominado Ensino Fundamental, que compreende hoje

²⁰ Consciência é aqui significada como um “dar-se conta” inicial que avança para a autonomização, ou, ainda, para um empoderamento.

²¹ Biopoder é aqui usado como denominação das ações estatais ligadas em especial à saúde e à educação, que, objetivando o bem-estar da população, “sujeitam-na” com intervenções em suas práticas cotidianas, tais como ao uso de vacinas, realização de exames, frequência à escola..., como pré-requisito ao acesso a outros benefícios sociais. Esta interpretação advém do texto “A genealogia do Saber” de Michel Foucault publicado no livro de Roberto Machado “Ciência e Saber – A trajetória de M. Foucault”.

– no ensino regular – a faixa etária dos seis aos catorze anos, perfazendo um total de nove anos de escolarização (recentemente adotado). A Carta Magna *aponta a necessidade e/ou sugere* a possibilidade de atendimento as faixas etárias inferiores (zero a cinco anos) correspondendo a Educação Infantil e um pouco superiores (quinze a dezoito), atingindo o Ensino Médio.

Interpretamos como uma incongruência a obrigatoriedade de ensino apontada pela lei maior se analisada junto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que introduz a expressão “Educação Básica” e nela inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ora, por “básica” entendemos “que faz parte da base, que é essencial, principal” (Ferreira, 1999, s/p), ou ainda como discorre a LDBEN “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a *formação comum indispensável* para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”(LDBEN 9394/96, Art.22). É deveras interessante se conseguir dissociar, legalmente, o que é *indispensável* do que é *obrigatório*. O que estaria implicado e implicando neste contra-senso?

Como já referido anteriormente, o mercado de trabalho vem avançando a cada dia mais as requisições em torno das necessidades de escolarização (e, mais especificamente no desenvolvimento de inúmeras “habilidades e competências”, da técnica ao convívio e atuação coletivos) de seus quadros funcionais. Se o Estado baseia suas ações nos ditames deste mercado, por que não amplia a obrigatoriedade de ensino?

Encontramos aqui empecilhos e interferências da globalização nas ações educacionais. Desde o pós-guerra, globalmente buscam-se formas de estender a educação e a melhoria da qualidade de vida (infra-estrutura) a todos os humanos do planeta (ao menos no discurso). Para tanto, foram criadas instituições, vinculadas à Organização das Nações Unidas (ONU), com o intuito de estudar, pesquisar, planejar e financiar ações mitigadoras das mazelas causadas pelo subdesenvolvimento.

Não pretendemos esmiuçar toda a gama de questões que envolvem financiamentos e exigências internacionais vinculadas ao setor educacional brasileiro, mas apenas ilustrar²² – a partir de alguns autores - com colocações que consideramos esclarecedoras, as interrogações acima levantadas.

²² Concordamos, porém, com Marília Fonseca(2001), que se faz importante “trazer à luz os fundamentos que sustentam o processo de *cooperação internacional liderados* pelo Banco Mundial e também mostrar que a sua influência política não se impõe de forma unilateral, mas compartilhada com setores governamentais, sendo alimentada pelo próprio desconhecimento de sua existência por parte dos que atuam na escola. Nesse caso, conhecer o problema e criar espaço para refletir sobre ele é o primeiro passo para superá-lo”(Fonseca, 2001,p.40).

Historiando brevemente, Costa (1996) aponta a tomada de empréstimos junto às agências financiadoras pelos Países do Terceiro Mundo (anos 40, 50, 60, 70) – entre eles, o Brasil – que passaram por surtos de crescimento e modernização; porém, frente à crise mundial que se acirrou nos anos 80 (já manifestava-se em meados dos anos 70), tiveram acentuadas perdas frente à elevação de juros da dívida contraída, conjugadas com forte desvalorização de suas *comodities*, que equilibravam seus orçamentos. Deu-se então o endividamento galopante, a inadimplência e a incapacidade de saldar as dívidas adquiridas. Grosso modo, estava pronto o cenário para a intervenção dos organismos internacionais na política interna dos países endividados. Para Costa (1996),

a crise da virada 70/80 é identificada, no Primeiro Mundo, como uma crise dos *Welfare State*, no lado de baixo da Linha do Equador, como derrocada do modelo de Estado desenvolvimentista, condutor de políticas de industrialização/sustituição das importações (Costa, 1996, p.50).

Destaca-se, entre as instituições financiadoras (e agora “cobradora”), o Banco Mundial. Segundo Fonseca (2001), o fato deste ter passado a oferecer empréstimos designados ao setor social²³:

decorreu dos prognósticos internacionais sobre o crescimento acelerado da pobreza no Terceiro Mundo, considerado como fator direto de transtornos sociais locais, com sérias conseqüências para a estabilidade dos países desenvolvidos. Por essa razão, o Banco e outras agências internacionais de fomento passaram a destinar créditos para o desenvolvimento social (incluindo educação, saúde e desenvolvimento rural), para atingir predominantemente determinados segmentos populacionais que se encontravam fora dos limites aceitáveis de pobreza, denominados grupos *emergenciais* ou *de risco* (Fonseca, 2001, p. 15 e 16).

Enquanto instituição financiadora, o Banco Mundial – que, como bem sugere sua nomenclatura, busca vincular, ou melhor, subordinar a educação ao setor econômico, postando-a (ou seria prostrando-a?) no limiar de produto de mercado – segundo Fonseca (2001)

²³ Em pesquisa, Soares (1996) explicita dados dos empréstimos do Banco Mundial ao Brasil, sendo em 1949 o primeiro no valor de U\$ 75 milhões, destinados ao setor de energia e transportes; entre 1949 e 1954, foram financiados ao país um total de U\$ 194 milhões. Segundo a autora, entre 1955-1957 e 1960-1964, mais por motivos políticos do que discordâncias da ordem da política econômica, não houve aprovação de empréstimos para o Brasil. Já com o início do regime militar, o referido banco foi ampliando seus empréstimos para o país, que tornou-se o maior tomador de recursos do BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento) nos anos 70. Financiamentos específicos para a educação ocorrem no período 1966-1975, perfazendo um percentual de 1,6% do montante dos recursos financiados; repete-se o mesmo valor entre 1976-1983.

detém a maior fonte de créditos para o financiamento de projetos na área, no momento em que outras agências sofrem com a carência de recursos financeiros. Na década de 1990, foi um dos principais financiadores de eventos educativos de abrangência internacional, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, cujas conclusões constituíram referência para a definição de políticas educacionais no Brasil (Fonseca, 2001, p.14 e 15).

São premissas do Banco Mundial dois elementos que condicionam a formulação de políticas públicas: as privatizações e a redução do gasto público. Em termos de política educacional específica, este banco, com o apoio da UNESCO, da UNICEF e do PNUD, tem “impulsionado políticas de democratização do ensino” (Torres, 1996, p.126); porém, tendo como componentes de seu quadro de assessores essencialmente economistas – e não educadores – aponta que, embasado em pesquisas, “um ano adicional de educação primária nos níveis mais baixos do sistema produz aumentos maiores de renda que em níveis mais altos de educação” (Torres, 1996, p.127). Ou ainda, como salienta Fonseca (2001)

a oferta educacional deve ser seletiva, de forma que diminua os encargos financeiros dos estados. Por essa razão, apenas o ensino inicial (quatro primeiras séries do ensino básico) seria universalizado sob a responsabilidade do governo. À medida que ascende na escala educacional, a oferta de ensino deve ser repassada ao setor privado (Fonseca, 2001, p.18).

Nesta lógica, consideravam eles/as que ter completos os anos iniciais do ensino fundamental era o suficiente para a população dos países em desenvolvimento e, pontuados os custos e benefícios com os quais mediam o “retorno social da escolaridade em diferentes países, mostravam que a rentabilidade social dos níveis mais elevados de ensino só era favorável aos países mais desenvolvidos” (Fonseca, 2001, p.36).

As orientações advindas da cooperação internacional, com base em pesquisas de seus assessores, não levam em consideração as diferentes realidades, apesar de afirmarem observar as especificidades locais; na prática, há um padrão constituído a partir de mesclas de dados de diversas nações, portanto, “o que se verifica na ação é a imposição de conclusões genéricas para amplas regiões, marcadas por diferenças culturais e econômicas” (Fonseca, 2001, p.26).

Reforçando estas afirmações, Torres (1996) enfatiza que o Banco Mundial não apresenta idéias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino fundamental. Embora se reconheça que cada País e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se, de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas à sala de aula.

Então, ao nos voltarmos para a educação dos adultos pouco ou não-escolarizados, nosso tema central de pesquisa, encontramos argumentos e posições de assessores do Banco Mundial, reproduzidos em pesquisa de Haddad (1997), que comentam as políticas públicas para o setor:

Isto não funcionou em lugar nenhum, a não ser em condições excepcionais (...), que não podem ser reproduzidas no Brasil. Nós não temos recursos para colocar um analfabeto por dez horas todos os dias na escola. É simples: não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou. Melhor investir para que o sistema de educação básica passe a funcionar. (Declarações de Cláudio Moura Castro, à Rev. Veja de 05.05.93 – Apud Haddad, 1997, p.221)

Haddad cita, no mesmo artigo, as colocações de outro assessor: “Alfabetizar adultos é um suicídio econômico: um adulto que não sabe ler já se adaptou a esta situação” (Sérgio Costa Ribeiro, à Ver. Veja de 23.06.93 – Apud Haddad, 1997, p. 221).

Perceptíveis, em ambas as falas, a ausência da noção de justiça social, direitos e cidadania. Salienta-se, predominante e único o discurso econômico bem aos moldes de instituições financeiras. Concluindo, e à guisa de ilustração quanto a aplicação destas orientações às políticas públicas de EJA, Di Piero e Graciano (2003) consideram que:

Apesar da demanda crescente de jovens e adultos por oportunidades educacionais em virtude das exigências de escolaridade para o acesso e a permanência no mercado de trabalho, o Governo Federal optou por priorizar a oferta de Ensino Fundamental às crianças e adolescentes. O expediente utilizado para focalizar os recursos públicos nesse grupo etário foi a restrição ao financiamento da educação para jovens e adultos por meio do FUNDEF (criado em 1996 e implementado nacionalmente a partir de 1998). Recorrendo à prerrogativa de veto do Presidente da República, o Governo anulou um inciso da Lei 9424/96 aprovada pelo Congresso regulamentando o Fundo, e que permitia computar as matrículas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos nos cálculos do FUNDEF. O veto desestimulou Estados e Municípios a investirem na educação de jovens e adultos (Di Piero e Graciano, 2003, s/p).

Já na análise de Dickel (2004), há um empenho dos governos que têm-se sucedido no Brasil, nos últimos dez anos, em torná-lo um país competitivo, capaz de disputar com outros países um lugar na esfera da produção e da comercialização mediante a oferta de um ‘capital humano’ de melhor qualidade. De outra parte, o aumento do contingente de pessoas que não produzem e, portanto, também não consomem, gera uma instabilidade capaz de produzir efeitos nocivos ao sistema econômico mundial. Para a autora,

isso transporta para o campo educacional uma nova demanda ou até mesmo a necessidade de retomar a sua função originária: aprimorar o importante papel da educação no que se refere à mobilidade e igualdade sociais. Diante desse quadro, é preciso restituir às pessoas o desejo de ascensão e a percepção de que um dos

mecanismos para tanto é a escolarização, é o domínio de ferramentas básicas com as quais possam lutar por um lugar no processo produtivo (Dickel, 2004, p. 21).

Mesmo admitindo como real tal preocupação dos governos, poucos deles apresentam projetos, processos ou ações práticas oriundas desta apreensão na viabilização de um incremento no nível de educação dos trabalhadores e trabalhadoras, em especial, como já destacavam anteriormente Di Piero e Graciano, na educação de jovens e adultos, ou seja, de/para uma educação ao longo da vida.

Neste sentido Coraggio (1996) aponta para certo “vazio” na postura das políticas educacionais brasileiras:

A duplicidade de critérios manifestada pelo Banco Mundial deve trazer-nos à mente não somente os sentidos implícitos de suas propostas como também o vazio de critérios nacionais bem definidos sobre nossas políticas educacionais. Partir de uma posição nacional solidamente fundamentada ajudaria a colocar entre parênteses o caráter técnico das propostas alternativas do Banco. (Coraggio, 1996, p.119)

A Educação de Jovens e Adultos, hoje, se constitui uma modalidade²⁴ da Educação Básica. É caracterizada oficialmente pela oferta de ensino a população com faixa etária superior a 15 anos, para o ingresso no Ensino Fundamental, e maior de 18 anos, para o Ensino Médio – não-cursados ou não-concluídos no período padrão estabelecido e priorizado, historicamente, a estas aprendizagens.

Na legislação vigente, a EJA é assegurada como dever do Estado, de oferta obrigatória e gratuita, conforme a Constituição Federal de 1988 (Art. 208, inciso I) para o *nível fundamental*. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/96), esta garantia é reafirmada como dever do Estado e expressa o reconhecimento da diversidade da população a ser atendida:

oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (LDBEN – Art. 4º, inciso VII).

Os Sistemas de Ensino assegurarão gratuitamente (...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames (LDBEN, Art. 37, § 1º).

O teor da LDBEN, portanto, amplia a abrangência do nível de ensino, em relação à Constituição: “(...) destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental *e médio* na idade própria” (LDBEN, Art. 37 – grifo nosso).

²⁴ Abordamos enquanto Modalidades da Educação Brasileira – subdivisões da Educação Básica, inseridas em seus níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), com características específicas de uma população, como a Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos,...

A EJA é atualmente ofertada em instituições educacionais públicas estatais e em estabelecimentos de ensino privado (escolas, colégios, institutos, núcleos...), bem como em convênios do poder público com várias entidades ou, ainda, de iniciativa e financiamento próprio destas; em órgãos do Sistema S (SESI, SENAC, SENAR...); nos movimentos sociais (associações, sindicatos, cooperativas, MST, MPA...); em/de empresas de diversos ramos a seus funcionários (estimuladas a efetuarem ações de escolarização por meio de programas empresariais – programas/prêmios de qualidade – e também por incentivos fiscais governamentais), etc. Compõem-se de ações de alfabetização, cursos e exames, abrangendo o Ensino Fundamental e Médio. Também ocorrem processos de educação à distância via rádio, televisão e materiais impressos.

Numa educação que se quer libertadora, dialógica, de respeito à diversidade, à cultura, ao conhecimento e à expressão popular, onde “Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens (*e mulheres*)²⁵ se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”(Freire, 1967, p.79); em suma, uma educação de vertente humanista e “freiriana”, na qual faz-se usual a expressão educando e educanda em substituição a aluno e aluna. O neologismo ejando/ejanda²⁶ identifica e qualifica estudantes desta modalidade da Educação Básica.

1.2 Proposta do Programa de Governo

Nas eleições ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1998, a maioria da população gaúcha elegeu o projeto da Coligação “Frente Popular”, constituída por partidos políticos de esquerda (PT, PC do B, PSB), tendo como governador Olívio Dutra e vice-governador, Miguel Rosseto. No Programa de Governo, no que tange à educação, estava previsto:

Os Princípios e Diretrizes da Política Educacional passarão por intensa discussão das comunidades escolares, urbanas e rurais. A mantenedora (*Secretaria de Estado da Educação*) organizará com as escolas e as entidades ligadas à educação, a Constituinte Escolar, que culminará com o 1º Congresso Constituinte da Rede Pública Estadual de Ensino. O Congresso definirá as linhas básicas da Política Educacional a ser implementada pelo Governo Popular (Programa de Governo da Frente Popular, 1998).

²⁵ Acréscimo da autora: certamente - de onde estiver - Freire “verá com bons olhos”.

²⁶ Expressão utilizada pelo professor Dinarte Belato,(UNIJUÍ/RS) em momento de formação para educadores de EJA, organizado pela 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE/Ijuí), em 13/08/2004, no texto “A Constituição do Sujeito da EJA” de sua autoria.

Neste projeto, concebiam-se

a política educacional como desdobramento de um projeto de radicalização da democracia, através da participação da comunidade escolar na formulação, execução, gestão e fiscalização das políticas públicas para o setor. Trata-se de construir e consolidar, na dimensão educacional, uma esfera pública de decisão, fortalecendo o controle social sobre o Estado e garantindo que a escola seja realmente pública (Elementos do Programa de Governo Democrático e Popular para a Educação – 1998).

Propunha-se uma educação popular que, apontando para a democratização da escola como eixo central, emanaria o compromisso político com a viabilização de um intenso processo participativo para concretizar um ensino “de qualidade social, transformador e libertador”, vinculado à realidade e articulado com o projeto de desenvolvimento para o Estado e o País. Comprometia-se com a democratização do acesso à escola, buscando: a universalização do Ensino Fundamental; a expansão do Ensino Médio; políticas para o atendimento das crianças de 0 a 06 anos e a Portadores de Necessidades Educativas Especiais; amplo Movimento de Alfabetização e de Educação de Adultos, bem como projetos adequados à educação de jovens e adultos trabalhadores.

Cabe destacar, como elemento estruturador/inspirador do programa de governo para a educação, a experiência desenvolvida na gestão de Olívio Dutra e nos três mandatos sucessivos da Frente Popular na Prefeitura de Porto Alegre – Capital do Rio Grande do Sul, bem como em experiências e gestões de outros Municípios da Frente Popular, no Estado e no País. Há a participação de parcela significativa do grupo da gestão municipal no planejamento e execução – agora em nível bastante ampliado – da Política Pública para a Educação, aqui abordada em especial a de Jovens e Adultos.

Com a assunção dos eleitos, em janeiro de 1999 e empossada a Secretária de Educação, professora Lúcia Camini – como longo histórico de participação nos movimentos sociais, em especial na militância e presidência do CPERS/Sindicato²⁷ – e constituída sua equipe de trabalho, desencadeou-se em todo o Estado o “Movimento Constituinte Escolar”.

²⁷ CPERS/Sindicato – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul, renomeado para Sindicato dos Trabalhadores em Educação, passando a ser constituído também pelos funcionários/as das Instituições ligadas à Educação.

1.3 A Elaboração Participativa da Política Pública para a Educação

Para viabilizar os objetivos e propostas do Programa de Governo para a Educação, a Secretaria da Educação apresentou como prioridade o “Projeto Constituinte Escolar – Construção da Escola Democrática e Popular”.

Como o termo *constituente*²⁸ sugere, este projeto propiciou a toda a comunidade sul-rio-grandense que, observando e lendo sua realidade local/global, se tornasse *constituente* da Política Educacional do Estado do Rio Grande do Sul; portanto, enquanto sujeitos de um processo de construção, se manifestassem elencando propostas de manutenção, transformações, alterações, redimensionamentos... nas ações educacionais do Estado: discutindo-as com seus “pares” das diversas escolas e instituições das diferentes regiões; elegendo/votando os pilares que passariam a constituir a Política Educacional e, em momento posterior – não menos importante –, transcrevendo-os em documentos escolares (Projeto Político-Pedagógico, Regimento, Planos de Estudo...) e práticas nas instituições da Rede Estadual.

1.3.1. O Movimento Constituinte Escolar²⁹ - Pressupostos, Metodologia e Momentos

A Constituinte Escolar é um amplo movimento, de participação ativa da comunidade escolar (alunos, pais, trabalhadores em educação), organizações da sociedade civil, instituições do poder público na definição de princípios e diretrizes da Educação Pública no Estado do Rio Grande do Sul. Enquanto método deve assegurar diversificados fóruns e espaços de debate, reflexão e formulação de propostas pela comunidade escolar. Fundamenta-se nos seguintes pressupostos: educação como um direito, participação popular, dialogicidade, radicalização da democracia e a utopia (SEE, 1999-a, p. 3-4).

O Movimento Constituinte Escolar (CE) possuía como objetivo geral a elaboração dos princípios e diretrizes para orientar a construção de uma escola democrática e popular e, por decorrência, criar as condições para a sua implementação. Conjuntamente, também caberia estudar a realidade regional, enfatizando o contexto do aluno, resgatar as práticas educativas realizadas nas escolas públicas estaduais, em organizações da sociedade civil e em instituições públicas e refletir sobre elas. Da mesma forma, buscava constituir-se em/como espaço de formação dos trabalhadores em educação.

²⁸ Constituinte, segundo o Dicionário Aurélio (1999) refere-se ao “que tem atribuições constituídas pelo povo e/ou pelo governo para elaborar, redigir ou reformar a constituição; assembléia constituinte; comissão constituinte.”

²⁹ Ver visão geral no Anexo I “Constituinte Escolar – Esclareça suas dúvidas” e “Calendário da CE”.

A CE envolveu a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e pais), organizações da sociedade civil e instituições do poder público “num grande movimento que, através de debates, estudos e socialização de experiências, oportuniza, de forma inédita, que a comunidade do Rio Grande do Sul retome e analise, participativamente, o cotidiano da escola pública” (SEE, 2000-f, p.10). Para coordená-lo, as responsabilidades eram compartilhadas pela Secretaria de Estado da Educação (Geral/Estadual); pelas então Delegacias de Educação³⁰ (Regionais); pelas Escolas, organizações e instituições educacionais (Locais).

Enquanto opção metodológica, a CE trabalhou com a Concepção Dialética do Conhecimento, entendendo-a como “um processo sistemático e intencionado de compreensão da prática social para transformá-la de maneira consciente, em função de processos organizativos concretos e na perspectiva da construção do projeto histórico” (Leis, apud SEE, 2000-f, p. 18). Nesta concepção, o ponto de partida do processo de construção do conhecimento é a prática social concreta e a realidade onde ela ocorre; analisando-a, constroem-se novos níveis de compreensão e abstração sobre a mesma, buscando vê-la de modo diferente, apreendendo sua complexidade histórica (político-social e econômico-cultural), desvelando-a e, então, propondo alternativas para sua modificação/adequação.

Dentre o leque de alternativas de metodologias possíveis, decidiu-se pela Pesquisa Participante³¹ devido a esta compor, ao mesmo tempo, uma prática de participação, de investigação e de ação educativa. Na CE, as principais características desta pesquisa foram:

- a) a intencionalidade política explícita de trabalho com as camadas populares, geralmente excluídas de processos decisórios;
- b) uma prática integrada, articulada, de educação, investigação e participação social;
- c) participação efetiva das camadas populares como sujeitos de um processo de produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, de definições de políticas públicas;
- e d) o suporte de trabalho em grupos organizados, que formulem propostas práticas de intervenção na realidade que está sendo investigada, na perspectiva de sua transformação (SEE, 2000-f, p.21-22).

³⁰ No decorrer do Governo (1999/2002), procederam-se discussões que ensejaram na mudança da nomenclatura dos órgãos regionais de educação, passando de “Delegacias”, que carregavam uma conotação autoritária, de inspetoria/fiscalização, a “Coordenadoria”, que propunha a gestão e construção compartilhada das decisões pertinentes ao campo educacional.

³¹ A Pesquisa Participante caracteriza-se como uma prática de investigação que incorpora os grupos excluídos às esferas de decisão, produção e comunicação de conhecimentos, visando contribuir na transformação da realidade com mudança, nas condições de dominação. Seus objetivos situam-se em, basicamente, três direções: visar à compreensão e transformação da realidade; proporcionar a ruptura do monopólio do saber e do conhecimento, capacitando a comunidade para pesquisar e interpretar sua realidade de maneira autônoma; provocar a reconstrução curricular, definindo as temáticas significativas para o trabalho pedagógico e afirmando o papel do educador como mediador e problematizador das diferentes concepções/visões de mundo presentes na comunidade (SEE, out./2002).

A condição primeira para a assunção, respeito e defesa de uma proposta passa por uma efetiva participação daqueles a que se destina, tanto na elaboração quanto na definição, bem como na pertinência desta à realidade de inserção. Tendo clareza disso, a elaboração dos Princípios e Diretrizes que passariam a embasar a ação educacional governamental foi “precedida de um amplo trabalho de identificação das necessidades que a realidade educacional e escolar apresenta, articuladas à análise e compreensão dos fatores que são determinantes dessa realidade” (SEE, 2000-f, p. 22).

O movimento CE foi organizado em cinco momentos, articulados entre si e não estanques:

- a) Primeiro: elaboração da proposta, sensibilização, preparação das condições para o desencadeamento do processo e lançamento da Constituinte;
- b) Segundo: estudo da realidade regional contextualizada, resgate de práticas pedagógicas e levantamento das temáticas para aprofundamento;
- c) Terceiro: aprofundamento das temáticas levantadas no 2º momento;
- d) Quarto: definição de princípios e diretrizes da Escola Democrática e Popular; e
- e) Quinto: reconstrução dos projetos político-pedagógicos nas diferentes instâncias - Escolas, DEs, SEE (SEE, 1999-a, p. 05).

1.3.2 Tempo de Debates

Lançada em abril de 1999, a CE reverteu a prática de “projeto de gabinetes” levados às Escolas em manuais para serem executados, não apenas entregando à comunidade a primazia (e a enorme responsabilidade) de construir, elaborar a proposta a ser desenvolvida na “sua” escola, mas, em um processo de constante diálogo, que envolveu a avaliação e reavaliação de conhecimentos, opiniões, discussões, argumentações, estudos..., fez-se a leitura (da leitura feita pelos cidadãos e cidadãs) da realidade do Estado, de cada uma de suas regiões, de cada comunidade escolar; foram problematizadas as diferentes visões buscando a emergência da consciência crítica e a superação do pensar mágico/ingênuo/conformista numa versão – sempre atual – do primeiro momento da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2005):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2005, p.46).

O processo se desenvolveu durante dezoito meses com constantes encontros e contatos nas/das comunidades escolares, além de intensos trabalhos das comissões coordenadoras da CE nas suas diversas instâncias, perpassados:

1.3.2.1 Nas Comunidades Escolares

Constituída uma “Comissão da CE” em cada Escola, formada por representantes de todos os segmentos (funcionários/as, pais/mães, alunos/as, professores/as) eleitos/as por seus pares e representantes de organizações populares existentes na comunidade, deu-se início aos trabalhos de resgate de práticas pedagógicas da escola³² (critérios que as embasam e/ou deveriam embasar, potencialidades, dificuldades e conflitos existentes); da história da escola na comunidade e de seu papel no desenvolvimento da comunidade e região. Tais discussões, sendo realizadas e sistematizadas, geraram, a nível estadual, temáticas³³ articuladas a temas, que retornaram em forma de subsídios para estudos e aprofundamentos às comunidades (Cadernos Temáticos³⁴);

1.3.2.2. Nas Pré-Conferências Municipais ou Microrregionais da Educação

De posse da sistematização geral das discussões que ocorreram em cada comunidade escolar do Estado, com as elaborações e proposições para uma educação inclusiva, de qualidade social, transformadora e libertadora, produziu-se um “Texto-Base”³⁵ destinado às discussões nas Pré-Conferências Municipais/Microrregionais da Educação, subdividido em quatro partes, contendo organizadamente (nas temáticas anteriormente referidas), em forma de Princípios e Diretrizes Preliminares, as “falas” das comunidades que:

³² Sistematizadas e organizadas em cada Coordenadoria Regional no Caderno 4 – Estudo da Realidade e Resgate de Práticas Pedagógicas.

³³ Da sistematização dos debates, emergiram quatro (04) temáticas principais: Educação – Democracia e Participação; Construção Social do Conhecimento; Políticas Públicas e Educação; Concepção de Educação e Desenvolvimento.

³⁴ Das temáticas, também demandados pelas comunidades, elencaram-se 25 temas apontados com recorrência e organizados para estudos (aprofundamento teórico) em Cadernos Temáticos distribuídos às escolas, sendo eles: Gestão Democrática (administrativa, financeira e pedagógica); Planejamento Participativo; Estrutura do Sistema Educacional Escolar; Relações de Poder na Escola e na Sociedade (interpessoais, de trabalho, família-escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade); Concepções Pedagógicas/ Teorias de Ensino-Aprendizagem; Conhecimento Científico e Saber Popular; Currículo (avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, ritmo, tempo, espaço, conteúdos/conhecimento); Evasão e Repetência; Avaliação da Prática Educativa; Papel do Estado, do Serviço Público e Função Social da Escola; Escola como Espaço Público, de Produção de Conhecimento, Cultura, Lazer e Recreação; Educação: Humanização ou Exclusão?; Projetos de Desenvolvimento Sócio-Econômico e Educação; Qualificação, Valorização e Formação Permanente dos/as Trabalhadores/as em Educação; Saúde dos/as Trabalhadores/as em Educação; Educação Ambiental; Educação no Meio-Rural; Educação e Tecnologias; Violência; Trabalho Infantil e Adolescente; Influência dos Meios de Comunicação na Formação, Controle e Alienação dos Sujeitos Sociais; Diversidade Sócio cultural, Étnica e de Gênero; Ética, Cidadania e Valores; A Construção da Unidade Político-Pedagógica na Diversidade dos Níveis e Modalidades de Ensino.

³⁵ Caderno “Texto Base para as Pré-Conferências Municipais/Microrregionais da Educação” – 4º Momento da CE.

I) foram consenso nas discussões realizadas;

II) apresentaram discordâncias (anexada a esta sessão material com problematizações, no sentido de analisar as colocações discordantes em relação aos pressupostos da CE e aos Princípios e Diretrizes consensuais);

III) outras questões levantadas que não constituem Princípio e nem Diretriz, porém expressam a preocupação de parcela dos participantes apontando para ações, atividades ou reivindicações (estão registradas e voltam às discussões).

Foram realizadas mais de 190 Pré-Conferências entre os dias 10 e 27/7/2000, envolvendo cerca de sessenta mil pessoas, as quais: discutiram o texto-base em pequenos grupos; socializaram as discussões em plenária; votaram os pontos em desacordo (após argumentações); e elegeram delegados e delegadas de cada segmento representativo das comunidades escolares e de outras instituições participantes para a próxima etapa.

1.3.2.3. Nas Pré-Conferências Regionais da Educação

Sistematizados os indicativos da comunidade (na instância regional e, após o conjunto destas, no âmbito estadual – equipes CREs e SEE), re-organiza-se o material produzido em “Texto-Base para as Pré-Conferências Regionais”³⁶, constituído assemelhadamente ao anterior (dentro de cada temática):

I) Princípios e Diretrizes construídos ao longo do processo;

II) acréscimos ou alterações propostos em “I”, não-contraditórios ao mesmo;

III) acréscimos ou alterações propostos que são contraditórios a “I”; junto a estes estão elencadas problematizações que, como no texto anterior, visam a reflexão e a análise junto aos demais pontos consensuais; e

IV) presentes também as “outras questões”, levantadas já no primeiro texto e ampliadas neste.

Entre os dias 07 a 12/8/2000, foram realizadas 31 Pré-Conferências Estaduais da Educação, quando cerca de nove mil pessoas constituídas delegados/as eleitos/as na conferência anterior debateram o Texto em pequenos grupos, levaram suas posições à plenária, votaram os argumentos apresentados e, ao final, elegeram delegados e delegadas para a Conferência Estadual.

³⁶ Caderno “Texto-Base para as Pré-Conferências **Regionais** da Educação” – 4º Momento da CE.

1.3.2.4. Na Conferência Estadual da Educação

Os indicativos aprovados, acrescentados ou alterados pelas Pré-Conferências Regionais foram novamente organizados em um Seminário Estadual (Equipes das CREs e da SEE), gerando o Texto-Base para a Conferência Estadual da Educação. Neste, permaneceu a estrutura dos textos antecedentes, com as mesmas divisões e subdivisões; dele foram retiradas as propostas já debatidas pela comunidade e votadas *em todas* as Pré-Conferências Regionais para serem excluídas, permanecendo no texto todas as sugestões que foram mantidas por alguma Regional.

Nos dias 24, 25 e 26 de agosto de 2000, reunidos na Capital do Estado, três mil e quinhentos delegados e delegadas oriundos de todos os pontos do Estado – alunos/as, pais/mães, funcionários/as, professores/as – participaram de palestras, comunicações, de momentos culturais, socializaram conhecimentos, e, distribuídos em cem grupos de trabalho, analisaram o “novo texto”.

Sistematizados os apontamentos de todos os grupos em outro documento, procedeu-se à discussão e votação na grande Assembléia e Plenária Final da Constituinte Escolar: estavam agora definidos os *Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual*.

Testemunhando sobre o Movimento Constituinte Escolar, que foi protagonizado por inúmeros atores sociais, encontramos declarações, como:

Quando Mário Quintana escreveu ‘Das Utopias’,³⁷ provavelmente não imaginava que, depois de décadas de ditadura militar, a utopia de milhões de brasileiros estaria sendo realizada em terras gaúchas.

As fotos do processo Constituinte Escolar mostram assembléias lotadas, com professores/as, alunos/as, funcionários/as, pais e mães participando ativamente. Relatos (quase sempre entusiasmados e emocionados) das pessoas que participaram enfatizam o envolvimento de todos que consideram a educação como um direito fundamental.

Lendo o documento “Princípios e Diretrizes (...)” e observando as fotos nele publicadas não pude deixar de pensar na idéia de Paulo Freire, insistentemente repetida, de que somos ‘sujeitos da história’ (Reigota, 2002, p. 07).

1.3.3. Os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual

O documento elaborado após a Conferência Estadual da Educação, sistematizando o ideário da comunidade gaúcha para a escola pública estatal, retrata o histórico do

³⁷ Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis ... ora! / Não é motivo para não querê-las /
Que tristes os caminhos, se não fora / A presença distante das estrelas.” *Mário Quintana*

Movimento Constituinte Escolar em todas as suas etapas, contém registros fotográficos dos diversos momentos, e, organizados nas quatro Temáticas iniciais, um conjunto³⁸ de 23 princípios e 64 diretrizes. Constam também do “texto constitucional” questões que, não consideradas princípio nem diretriz, apontam ações/atividades e reivindicações sugeridas ao longo do processo.

Endossamos – enquanto cidadã participante do processo, educadora e componente da equipe de trabalho da 39ª CRE³⁹ - esta afirmação da Secretaria de Estado da Educação:

Pela primeira vez na história do nosso Estado, tantas pessoas foram sujeitos efetivos da construção dos rumos para a escola pública estadual. Fica comprovada a capacidade e possibilidade real de elaboração, teorização e construção coletiva do conhecimento.

(...) Tivemos momentos de alegria, mas também de muitas incertezas e insegurança, pois estávamos refletindo o nosso fazer, que é mais significativo e desafiante do que refletir sobre o fazer dos outros. Sem dúvida, isso nos assustou num primeiro momento, até que nos demos conta de que só através da mudança da nossa forma de pensar e agir na prática concreta é que mudamos a escola, a educação e, conseqüentemente, o mundo ao nosso redor (SEE, 2000-f, p. 30-31).

Finalizado o 4º Momento da Constituinte Escolar, passou-se ao seguinte, no qual “devolvia-se”⁴⁰ a toda a comunidade escolar os “resultados”, agora transcritos em Princípios e Diretrizes que balizariam a construção dos documentos da escola: Projeto Político-Pedagógico, Plano(s) de Estudos ou de Curso e Regimento Escolar.

Testemunhamos a incredulidade de ‘novos/as companheiros/as’ de processo – participantes de governos/equipes anteriores – que afirmavam ter inúmeras vezes sugerido às escolas a modificação de seus documentos, em especial o Regimento Escolar; mas, neste momento, nenhuma das instituições lembrava este dado e, surpreendentemente para estes, predispunham-se a refazê-los. Víamos, então, reafirmado o pressuposto freiriano de que “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (Freire, 1980, p. 40). Por outro lado, para que a mudança seja vislumbrada e efetivada, ela requer a *consciência*⁴¹ da realidade, nas palavras de Paulo Freire (1999):

A realidade concreta é algo mais que os fatos tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles

³⁸ Material que constitui o Anexo II.

³⁹ 39ª Coordenadoria Regional da Educação sediada na cidade de Carazinho. Abrange 21 Municípios e atendia – no período - a um total de 71 Escolas Estaduais e suas comunidades.

⁴⁰ Momentos organizados em cada escola, quando seu grupo de representantes (delegados/as) retornava de seminários, pré-conferências,...

⁴¹ Tomo a expressão de Paulo Freire, em que o termo consciência/conscientização implica ação, isto é, uma relação particular entre o pensar e o atuar desvelando a razão de ser das coisas, acompanhado de uma ação transformadora. Para Paulo Freire, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, comportando um ir além da apreensão (fase espontânea) até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer (Gadotti, 1996, p.716).

esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (Freire apud SEE, 1999-b, Apresentação).

Visando subsidiar este novo e importante momento, prosseguiram os encontros SEE-CRE-Escola-Comunidade, com assessorias, levantamentos e pesquisa de anseios da comunidade mais próxima, problematizações, aprofundamentos teóricos, escritas e re-escritas. Esse era um tempo importante para:

Escrever na ‘peça da lei’(Regimento Escolar) e nos Planos de Estudos e/ou Curso, nossas convicções, concepções político-pedagógicas, visões de espaço e tempo na totalidade do currículo, valores no sistema avaliativo e a democratização do espaço pedagógico-administrativo e financeiro da escola.

(...) Registrar, na frieza do papel, que sociedade nós queremos. Para tal desafio, precisamos garantir um texto vivo, ou seja, um texto de contexto. Assim poderemos visualizar as identidades locais, distribuídas (...) e ‘espraiadas’ nas áreas do conhecimento, garantindo um corpo político-pedagógico, administrativo e financeiro interligado pelas raízes da própria comunidade em que está inserida nossa escola.

(...) Resgatar nossa memória, construir nossa história e legalizá-la, pois legítimas já são (SEE, 2000-g, p.2).

Da mesma forma que cada escola foi desafiada a construir coletivamente os documentos que regeriam suas ações, também a Secretaria de Estado da Educação (SEE) redimensionou suas ações, para “dar corpo” e sistematizar as diversas políticas públicas educacionais, ensejadas nos Princípios e Diretrizes: Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio, *Educação de Jovens e Adultos*, Educação Profissional, Educação Especial, Educação Ambiental, Educação Indígena, Educação Básica do Campo.

A SEE optou pela nucleação para atender às demandas escolares em sua totalidade e subsidiar, bem como continuar a gestão coletiva da educação estadual, com discussões bimestrais, com as equipes das CREs em cada núcleo (sediado alternadamente nas cidades-sedes de cada Coordenadoria), mantendo mensalmente reuniões na sede da SEE com as Coordenações gerais de cada Regional. O Estado foi dividido em cinco regiões e, cada região/núcleo comportou seis Coordenadorias Regionais, bem como cada núcleo integrava todas as políticas da Educação Básica.

1.4 A Construção e Sistematização da Política Pública de Educação de Jovens e Adultos⁴²

No Movimento Constituinte Escolar a Educação de Jovens e Adultos - assim como as demais modalidades da educação básica - foi contemplada com vários espaços e instâncias de discussões, conjuntamente com toda a rede e, também, em momentos próprios.

Estimulada pelas discussões da CE e tensionada pela legislação⁴³, que extinguiu, a contar de dezembro de 2001 as instituições de cunho “supletivo” existentes (LER, NOES, CES, CRES, Cursos de Suplência)⁴⁴, a EJA sul-riograndense viu-se desafiada a (re)pensar propostas avaliando a realidade existente, propondo e pesquisando alternativas e possibilidades diversas.

Em encontro específico no primeiro momento da CE, que correspondeu ao “Estudo da Realidade”, a Coordenação Estadual de EJA organizou Seminários Regionais – um por Coordenadoria Regional de Educação – contando com a participação de educadores/as, educandos/as, comunidade escolar e universidades: “A pauta foi comum em todas as regiões, iniciando com um histórico da EJA no Brasil e depois fazendo um levantamento sobre a EJA no RS em duas dimensões: A EJA encontrada e a EJA desejada” (SEE, 2001-a, p.46).

A situação vivenciada pela modalidade apontava algumas dificuldades como

Não raras vezes, os alunos da EJA são acomodados na sala do Jardim de Infância (...); emprestam uma sala de aula, o grupo fica sozinho na escola, quase sempre mal iluminada, no último corredor. Ou ainda: não abrem as bibliotecas e não servem merenda à noite porque não há funcionários; fecham os portões ao primeiro sinal sem compreender a dinâmica da vida que se passa lá fora: os jovens e adultos trabalham, cuidam da família, sofrem, sonham, têm direito de estar na escola e aprender (Camini, 2001, p. 79).

Da mesma forma, diziam da angústia dos professores ao avaliar alunos que chegavam aos NOES com uma prova para verificar suas possibilidades de autodidaxia frente ao nível de materiais que necessitaria apreender para prestar os Exames Supletivos bem como, a incerteza da avaliação externa frente a uma listagem gigantesca de “conteúdos básicos” e um tempo demasiado curto a quem retorna aos bancos escolares com sede de tecer redes de

⁴² Salientamos o referencial “carregado” pela equipe – do Gov. Estadual – vindo do Governo Municipal de Porto Alegre, em especial relativo à implantação e consolidação do SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos), componente da Secretaria de Educação, bem como da experiência exitosa do MOVA/POA.

⁴³ Parecer 774/99 e Resolução 250/99 do Conselho Estadual de Educação/RS, embasados nos apontamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, do ano de 1996, que abolia a distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum.

⁴⁴ Na seqüência do texto, abordaremos as instituições, projetos e cursos aqui mencionados.

convivências, socializar/questionar experiências, agregar e ampliar conhecimentos. Em contrapartida, apontavam o entusiasmo de grande número de professores – dos cursos supletivos, com avaliação própria – ao exercer a docência para adultos, quando sua vivência diária constava de público adolescente e pré-adolescente (EF e EM) com várias ressalvas no quesito atenção, motivação, dedicação e disciplina.

Enquanto desejos e pretensões para a EJA, foram elencados e sistematizados em todo Estado:

- a) a necessidade de uma política para todos/as que abrangesse campo e cidade contendo os princípios basilares da Educação Popular, com caráter permanente, coletiva e articulado com a vida;
- b) a importância de redefinir a concepção de EJA e ofertá-la nos diversos projetos (LER, Exames, Suplências) e instituições (NOES, CES, CRES) existentes na área, bem como na política educacional dos/para os presídios;
- c) demanda de integração da EJA nas Escolas enquanto projeto próprio desta instituição, com envolvimento da comunidade;
- d) a educação para mulheres;
- e) a integração da educação com o trabalho e capacidades técnicas, ensejando a qualidade social e a formação integral do cidadão;
- f) os resgate das experiências/saberes do povo, respeito às necessidades dos educandos/as, interdisciplinaridade e avaliação emancipatória;
- g) a formação constante e permanente para educadores/as, concurso público para atuação na modalidade, assessorias, organização de grupos de estudo;
- h) a articulação de parcerias com os Movimentos Populares, Cooperativas, Sindicatos, Universidades.

Um segundo momento – dentro da trajetória da CE que efetuava este movimento na totalidade da rede – foi planejado tendo em vista o “Resgate de Práticas” em EJA,

para isso, foram realizados oito Seminários Macrorregionais (mais de uma Regional de Educação). Esses contaram com a representação das diferentes organizações da EJA – Centros de Ensino Supletivo, Turmas de Suplência, EJA dos Presídios e turmas de alfabetização, antigo Projeto LER (Camini, 2001, p. 79).

Estas duas oportunidades foram de extrema importância, tanto para a Comunidade-Constituinte – que pôde vislumbrar e refletir sobre as condições reais encontradas no atendimento aos jovens e adultos pouco ou não-escolarizados, seus/as educadores/as, os projetos/programas/cursos de inserção – quanto para o coletivo Ejando que ao dizer a sua

palavra, dá início a um processo de apoderamento e reflexão sobre a realidade, projetando seus anseios num campo – que se propunha - de construção de “inéditos viáveis”⁴⁵.

1.4.1. O Documento “Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul”

Na percepção da SEE, após estes eventos “a EJA tomou fôlego para participar do restante da CE com a dignidade resgatada; por outro lado, (...) temos a certeza de que essa modalidade da Educação Básica foi impulsionada e trazida para o centro do debate das políticas educacionais” (SEE, 2001- a, p. 46).

Como modalidade da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), tendo reconhecida e respeitada sua especificidade no bojo das discussões da CE, a EJA encontra-se contemplada e respaldada na totalidade dos Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual⁴⁶ (P&D), reafirmando seu ideário, suas utopias e linhas “suleadoras” originárias da educação popular.

Congregando os materiais oriundos dos P&D, dos momentos específicos do coletivo de EJA na CE, analisando-os e buscando articula-los às discussões nacionais e internacionais progressistas, a produções de pesquisadores e estudiosos da área, bem como mapeando e “esquadrinhando” meticulosamente as bases legais à procura de sustentação, os coordenadores estaduais (SEE) e regionais (CREs) da Política de EJA/RS sistematizaram e elaboraram o documento **“Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul”**⁴⁷ (PPEJA/RS), e o apresentaram no mês de abril de 2001.

Este texto “socializa as posições do Governo Estadual para com as pessoas que, acima dos quinze anos, não concluíram ou não tiveram acesso à escolarização” (Oliveira, SEE, 2001-a, s/p.) e assume a responsabilidade social para com a educação de seus cidadãos e cidadãs, bem como a função de indutor dessa demanda. Tendo a política central de Governo priorizado a participação popular em todas as áreas e, desta forma, potencializado a divulgação direta das ações que ocorriam no Estado – em especial via Orçamento

⁴⁵ Inédito viável – expressão freiriana cujo significado é o devir, o futuro a se construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar; a possibilidade ainda inédita de ação, é a ‘futuridade’ histórica, que não pode ocorrer se nós não superarmos a situação-limite, transformando a realidade na qual está com a nossa práxis (Gadotti, 1996, p. 721).

⁴⁶ Anexo II.

⁴⁷ Anexo III – Excerto do “Caderno Pedagógico EJA – 1: **Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul**”, publicado pela SEE, que sintetiza as intenções do Governo Estadual para com a modalidade.

Participativo⁴⁸ e Constituinte Escolar –, gerou-se um movimento de e por cidadania, o que veio a ampliar a procura por escolarização do contingente populacional jovem e adulto excluído dos processos educacionais oficiais. Dessa maneira,

levando em consideração a trajetória fragmentada e pontual da EJA, através de Programas isolados e descontextualizados, destacamos, então a importância de inserirmos esta modalidade educativa no conjunto das reflexões feitas pelas Escolas da Rede Estadual, como também junto às demais Redes de atendimento – Municipais, Privadas e nas experiências dos Movimentos Sociais” (Oliveira, SEE, 2001-a).

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, no Estado e no País, com poucas exceções, foi/é tratada marginalmente, isto é, deixada à margem de uma Política Nacional/Estadual de Educação: com poucos recursos, dependente de ações voluntárias, de espaços particulares cedidos/emprestados, sujeita a interrupções e desmotivação/descredito do público a que se destina. Buscando reverter este quadro, o Governo Estadual 99/02 aborda a temática de modo a incluí-la no Sistema Estadual de Ensino e estabelecer uma Política de Estado para a EJA, afirmando e reconhecendo seu lugar no processo de desenvolvimento do Rio Grande do Sul.

O âmago do texto da PPEJA/RS – para nosso estudo e que passamos agora a comentar e analisar – está organizado nos tópicos: Conceito de Educação de Jovens e Adultos – A EJA como Direito; Organização dos Tempos e Espaços; e Avaliação.

4.1.1. Conceito de Educação de Jovens e Adultos – A EJA como Direito

A noção de direitos das pessoas, ao longo da história, vem sendo ampliada – ao menos registradas gráfica e juridicamente, embora globalmente pouco praticada: da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, da Revolução Francesa de 1789 à *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, na qual o direito à educação é expresso nos seguintes termos: “Todo ser humano tem direito à educação. A

⁴⁸ Orçamento Participativo (OP) – Programa de gestão pública que envolve a participação regular dos cidadãos e cidadãs no processo de definição e alocação de recursos do orçamento. Implantado pela primeira vez em 1989 em diferentes municípios da federação, em 1999 foi implantado no Estado do Rio Grande do Sul pelo então Governo de Olívio Dutra e Miguel Rosseto. O OP promoveu um deslocamento das prioridades para as necessidades mais prementes da população; conseguiu ampliar o número de pessoas que fazem parte do processo de tomada de decisão local, democratizando, assim, a relação entre o governo e os cidadãos; impulsionou o surgimento de redes associativas em lugares que não existiam; criou mecanismos de geração de uma democracia distributiva; alcançou um nível de equidade maior na forma de distribuição dos recursos, na medida em que limitou a ação dos mediadores políticos substituindo-os por fóruns nos quais a população toma as principais decisões sobre essa distribuição. (Farias, 2005)

educação deve ser gratuita, ao menos nos estágios elementar e fundamental. A educação elementar deve ser compulsória” (ONU, 1948, art.26).

Segundo Machado, “este direito é reconhecido em praticamente todas as Constituições deste século; (...) a alemã de Weimar, de 1918, foi a primeira a incluir em seu texto um capítulo específico para a educação” (Machado, 2001, p.33). Para a mesma autora,

além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para usufruírem-se os demais direitos civis, políticos e sociais, emergindo como componente básico dos direitos do homem. A educação enquanto direito humano é quase um pressuposto para se poder usufruir dos demais, concepção adotada explicitamente na Declaração de 1948” (Machado, 2001, p.34).

A legislação brasileira tem incorporado gradualmente o direito a educação; em histórico organizado por Machado (2001), esta aponta

“elevado ao nível constitucional a partir de 1934. Mesmo as Constituições ditatoriais de 1967 e sua Emenda de 1969 o ampliam. Finalmente, em 1988 é detalhado, precisado e explicitado, estabelecendo-se até mesmo os mecanismos para sua garantia como em nenhuma das Constituições anteriores.” (Machado, 2001, p.34)

Pesquisadores, sociedade engajada e público diretamente envolvido, apontam alguns retrocessos em modificações feitas via Emenda Constitucional no Art.60⁴⁹ das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, no ano de 1996, onde previa-se a destinação de 50% dos recursos da educação para a superação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental em um período estabelecido de dez anos, bem como mudanças no corpo da legislação com *alterações sutis* no Art 208⁵⁰, conforme analisa Haddad (1996):

⁴⁹ Art 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – “ Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o poder público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com aplicação, pelo menos, de cinquenta por cento dos recursos a que se refere o Art 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.” (Brasil, 1989, p.131)

Nova Redação (1996): “Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do Art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.” ;”(Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 - Intervenção no Estado e no Distrito Federal - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - DOU 13/09/1996)

⁵⁰ O Art 208 preconizava: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.”(Brasil, 1989, p. 100)

Nova Redação (1996): “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;”(Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 - Intervenção no Estado e no Distrito Federal - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - DOU 13/09/1996)

A ruptura começa a ocorrer no momento em que a PEC 233-A/1995⁵¹ é lançada (...) não apenas por cortar em 50% os recursos para enfrentar o analfabetismo e retirar os 10 anos para a sua superação, mas também por retirar o dever do Estado com relação à oferta desta modalidade de ensino, mantendo-se apenas o direito do cidadão e não considerando a educação de jovens e adultos um problema de fundo. (Haddad, 1996, p.14)

Então, iniciando na Carta Magna (1988) e estendendo-se a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a educação é apontada como direito de todos (as). No entanto, na prática⁵² há um senso comum que reconhece como detentores deste direito *apenas* as crianças e os adolescentes, propiciando e justificando a pouca e/ou inexistente pressão da população adulta – que não teve acesso à educação básica – por ações educativas apropriadas e vagas nos Sistemas de Ensino Públicos Oficiais, ou seja, poucos acessam este direito assegurado há muitos anos (desde a Constituição de 1934) pelas leis, como afirma Di Piero (2000):

A história da educação de jovens e adultos (...) é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro (Di Piero, 2000, p. 15).

Perpassando por uma leitura do perfil dos cidadãos/ãs que procuram a EJA, consta do material em análise (PPEJA/RS, 2001) – e é verificado na vivência diária de escolas/núcleos que ofertam a modalidade – existir

uma diversidade sociocultural, de valores, de gênero, de etnia, de idades e de ritmos de socialização e aprendizagem. Dentro dessa heterogeneidade, há educandos com vivências diferenciadas no mundo do trabalho, nas responsabilidades familiares, excluídos da alfabetização e portadores de necessidades educativas especiais (SEE, 2001-a, p. 47-48).

De igual modo, olhando a história da EJA com Di Piero (2000) pode-se constatar que:

⁵¹ PEC – Projeto de Emenda Constitucional, lançada no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

⁵² “Se não há vaga para uma criança de 07, 10 ou 12 anos, a imprensa cai em cima, o Ministério Público, o Conselho Tutelar... Felizmente, a nossa luta pelos direitos da criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente, tudo isso produziu uma mudança cultural importante no sentido de (...) garantias que foram incorporadas ao imaginário e vivência social. No entanto, se um jovem, ou um adulto, está analfabeto, ou tem menos de 04 anos de estudo, ou tem 06 anos de estudos e, por causa disso, não encontra emprego, etc., a sociedade não fica indignada, o Ministério Público não aciona e a imprensa não cai em cima. Eu afirmo que a minha meta é que isso venha a ocorrer; devemos trabalhar para (...) produzir uma mudança cultural para que isso que está na Constituição de 88, que está na LDB, que está no Plano Nacional de Educação, que está na Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, para que isso venha a ser incorporado como uma mudança cultural, e as pessoas passem a exigir a oferta pública da Educação de Adultos de qualidade, como hoje já exigem para as crianças” (Di Piero, 2001 – transcrições de Encontro EJA/RS).

há uma ou duas décadas atrás, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural, o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Estes dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, à medida que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem sériedade e regularização do fluxo escolar (Di Piero, 2001, 13).

Pontua-se, então, a necessidade de uma educação que vá além da formal existente, incorporando práticas e saberes edificados no dia-a-dia, e que se capacite a assumir a demanda advinda da educação não-formal, desenvolvida nos/pelos movimentos populares e organizações sociais – em especial, naquele momento a proveniente do MOVA/RS⁵³ e/ou outros programas de alfabetização. Que fuja ao lugar-comum de reposição de escolaridade/conteúdos/conhecimentos ministrados em conta-gotas (em quantidade e qualidade) e de forma aligeirada, “supletivamente”.

Aponta-se para a modalidade como “uma prática de Educação voltada para a vida, em que o/a educando/a aprende a apreender a sua realidade, vivenciando sua cidadania plenamente”(SEE, 2001-a, p. 49). Esta é uma das premissas mais importantes do pensamento e ação do educador Paulo Freire, que embasam sua prática de alfabetização de adultos e organização social. Da mesma forma, a concepção também estava presente nos movimentos de educação e cultura popular (em Ijuí no Movimento Comunitário de Base coordenado por educadores e educadoras ligados/as à FAFI - hoje UNIJUÍ) com auge nos anos sessenta (anterior ao período da ditadura militar) contemporâneos da divulgação do “Método Paulo Freire de Alfabetização”.

No texto desta PPEJA, encontra-se expressa a concepção de Educação de Jovens e Adultos como “*educação ao longo da vida*”, forjada no decorrer dos anos em debates de instâncias locais, regionais, nacionais e internacionais, especialmente na Conferência Internacional de Jomtien, quando foi então “oficializada globalmente”.

⁵³ MOVA/RS – Movimento de Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas, pioneiro como ação com caráter estadual, lançado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, criado em maio de 1999 e iniciado, efetivamente, em setembro do mesmo ano. Para maiores informações, consultar Brandão, 2001.

Na base desta visão, encontram-se os novos fundamentos da Pedagogia e da Psicologia que descartam o *princípio* culturalmente arraigado de que há um tempo privilegiado para aprender (infância e adolescência), após o qual há limites e barreiras quase intransponíveis para o processamento de novas aprendizagens e conhecimentos; proclama-se oficialmente, pelas Ciências de direito – considerando pesquisas, estudos e descobertas mais recentes – que o ser humano porta capacidades de aprender durante todo o seu ciclo de vida.

Junto a este fato relevante, não com menor importância, está a mudança societária, mais especialmente ligada ao mundo do trabalho e às modernas tecnologias de produção, serviços e informação: não há pleno emprego; não há inércia no processo produtivo – as mudanças dão-se a cada nova inserção de inventos, de adequação de tecnologia, de criação de novos mercados... Não há mais a possibilidade de um tempo (curto) para acessar aprendizagens e outro para utilizá-las (ao longo da vida): atualmente estes processos são requeridos ao longo da vida cotidiana e do trabalho, conforme Delors (1999):

A divisão tradicional da existência em períodos distintos – o tempo da infância e da juventude consagrados à educação escolar, o tempo da atividade profissional adulta, o tempo da aposentadoria – já não corresponde às realidades da vida contemporânea e, ainda menos, às exigências do futuro” (Delors, 1999, p.103).

Esta colocação é alongada nas palavras de Di Pierro(2000) quando ela se refere a práticas ou políticas de EJA nos países mais desenvolvidos:

Um movimento em sentido oposto ao esvaziamento do direito dos jovens e adultos à escolaridade básica vem sendo observado em países desenvolvidos da Europa, América do Norte e Sudeste Asiático, onde a população adulta passa a dispor de oportunidades crescentes de formação geral, profissional e atualização permanente. A extrema valorização da educação nas sociedades pós-industriais está relacionada à aceleração da velocidade de produção de novos conhecimentos e difusão de informações, que tornaram a formação continuada um valor fundamental para a vida dos indivíduos e um requisito para o desenvolvimento dos países frente a sistemas econômicos globalizados e competitivos (Di Piero, 2001, 15).

Enquanto modalidade que tem como público-alvo cidadãos e cidadãs acima dos quinze anos de idade, que não possuem a escolarização básica completa – Ensino Fundamental e Ensino Médio - um universo de aproximadamente 53% dos gaúchos e gaúchas (Censo IBGE/2000⁵⁴), objetivou-se uma educação como ato político, reflexivo, conscientizador, emancipador e que contribua no processo de

⁵⁴ Ver no Anexo IV a Tabela nº 2979, correspondente aos dados do Censo IBGE/2000 para o Rio Grande do Sul.

(...) construção de um novo modelo de desenvolvimento solidário e sustentável para o RS, ‘promovendo a formação de indivíduos capazes de decidir sobre suas vidas, ascender social e individualmente, adaptar-se a novos contextos, participar das decisões de políticas públicas, crescer em liberdade e autoconsciência com os outros, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária’(SEE, 2001-a, p. 49).

Dentre os diversos desafios postos a esta educação – agora em tempos de *globalização perversa*⁵⁵ –, está a busca coletiva dos sujeitos ejandos e seus educadores e educadoras de encontrar e/ou construir estratégias e ferramentas para “fazer frente ao contexto de precarização das relações de trabalho e à elevação do patamar de desemprego nas sociedades”(SEE, 2001-a, p.49). Sabe-se que apenas o campo educacional não muda/mudará o mundo, no entanto, *se* libertador e emancipador, aglutinado a outros campos, constituindo políticas cidadãs afirmativas, poderá compor experiências significativas de inclusão e participação.

A EJA projetada nesta Política de Governo objetivava também o “(...) resgate e afirmação das origens e potencialidades locais, com a garantia de espaços nos quais as comunidades possam afirmar sua identidade e, assim, reivindicar seus direitos com vistas à transformação social”(SEE, 2001-a, p.49). Para tanto, incentivou a utilização da Pesquisa Participante como instrumento e ponto de partida para o currículo contextualizado e com a “cara da escola”, que viria a superar o histórico de listas pasteurizadas de conteúdos mínimos, sem vínculo com as especificidades de cada localidade.

A implantação, desenvolvimento e consolidação desta política que desafiava a construir, a superar a inércia característica das práticas escolares, a instigar educadores e educadoras para se constituírem pesquisadores/as dialógicos/as permanentes, enfrentar e desconstruir a visão “tradicional” de escola e de educação, arraigadas em educandos e educandas, educadores e educadoras, estava embasada nos P&D construídos e, em especial, na proposição de espaços de formação e estudo constantes (semanais) dentro da “carga horária” dos/das trabalhadores/as em educação. Os P&D e a PPEJA/RS destacavam também momentos de formação envolvendo toda a comunidade escolar.

1.4.2.Organização dos Tempos e Espaços

Lançadas as bases da concepção da EJA almejada com e para educandos e educandas, passou-se à discussão para concretizá-la na organização dos tempos e espaços do aprender e

⁵⁵ Termo difundido pelo geógrafo Milton Santos, em especial na obra “Por uma outra Globalização” (Ver Referências Bibliográficas).

do ensinar. Impunha-se, então, o desafio de superar a visão predominante de “encurtar o tempo de permanência na escola, aligeirando, ao máximo, a conclusão do Ensino Fundamental ou Médio” (SEE, 2001-a, p.51), bem como o de suplantando o caráter compensatório, de “reposição” de uma aprendizagem “em falta” e de um tempo “perdido”.

Para tanto, são elencadas e fundamentadas na PPEJA/RS, uma série de compromissos que a modalidade assumiu perante a sociedade gaúcha:

com a vida, com a realidade e com os interesses dos/das educandos/as; com a justiça social e com o respeito às diferenças; com a transformação da realidade; com um currículo crítico, democrático e transformador, que parte da realidade dos/das educandos/as; com a construção da identidade da EJA; com a adequação e utilização dos espaços das escolas/núcleos; com uma recepção qualificada; com a formação permanente dos segmentos da comunidade escolar”(SEE, 2001-a, p 52, 53, 54, 55).⁵⁶

Estes compromissos explicitados trazem balizas que esboçam o perfil do currículo pretendido, não deixam dúvidas quanto à sua intencionalidade e apontam o Tema Gerador – a ser forjado por meio de pesquisa nas comunidades de inserção da EJA - como articulador dos “Campos do Saber”⁵⁷ e indutor da interdisciplinaridade, inerente à consecução dos objetivos desta Política Pública.

A PPEJA/RS é também alicerçada por avanços na legislação, de que salientamos pontos do Parecer 11/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB) onde é reconhecido que “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p.08) e aponta tempos e espaços diferenciados da educação das crianças, bem como de ritmos e condições de aprendizagem, conforme se destaca nesta recomendação:

Devem ser considerados, quando da busca de uma ascensão qualitativa nos estudos, que a defasagem pedagógica em termos de pouca experiência com os processos de leitura e da escrita pode ser redefinida por meio de uma intensidade qualitativa de atenção e zelo e o avanço pode ser resultado de um capital cultural mais vasto advindo, por vezes, de outras formas de socialização que não a escolar, considerados tanto os fatores internos relativos à escola, como os externos, relativos à estratificação social (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 32).

Da mesma forma, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em seu sistema próprio de ensino, prevê que

⁵⁶ Tomou-se nesta citação a forma de parágrafo o que no texto original são subtítulos desenvolvidos por meio de um a dois parágrafos.

⁵⁷ Forma de tratamento a ser utilizada posteriormente, em substituição ou sinônimo de “disciplina”, “componente curricular”...

é possibilitado ao aluno transitar pelo currículo de acordo com o seu tempo próprio de construção das aprendizagens. Assim, os alunos poderão levar 1200 horas (para a alfabetização), 3200 horas (para os anos finais do Ensino Fundamental) e 2400 horas (para o Ensino Médio) ou mais para concluir estes estudos; outros poderão concluí-los em espaços de tempo menores, considerando seus conhecimentos anteriores e seus espaços-tempo próprios de aprendizagens (Parecer CEE/RS nº 774/99, p. 05).

Enquanto mantenedora, a SEE (e as respectivas CREs) articula então as diretrizes emanadas destes pareceres (Federal e Estadual) com as pretensões e deliberações da comunidade ejanda gaúcha, nos quesitos tempo e espaço, primando pela “distinção entre o tempo da escola/núcleo e o tempo do/a educando/a, com flexibilidade responsável”(SEE, 2001-a, p.54).

Faz-se necessário entender estes tempos como distintos: as escolas/núcleos seguem as prescrições da legislação enquanto instituições e oferecem a carga horária obrigatória para a conclusão dos níveis de ensino (Fundamental e Médio), padrão na educação básica brasileira. No entanto, o ejando e a ejanda, cidadãos/ãs adultos/as ou jovens demandados/das pela vida em seus múltiplos aspectos (família, saúde, trabalho ou procura por, religião, mudanças de endereço...) inúmeras vezes não conseguem cumprir/adequar-se à trajetória retilínea e inflexível das escolas “regulares” evadindo-se (legalmente, por uma certa quantidade de faltas), ou desmotivando-se ao recomeçar em repetidas ocasiões e serem considerados/as tábula rasa (mesmo tendo cursado alguns meses de aula com bom aproveitamento) a cada retorno em “tempos/espacos” que se mostram, momentaneamente, favoráveis à sua volta aos estudos.

Considerando estas especificidades dos jovens e adultos, respeitando as suas trajetórias, bem como visando o rompimento da concepção simplista e preconceituosa que justifica o abandono dos cursos como acomodamento, preguiça, falta de persistência... por reconhecer a importância da energia e do protagonismo desta população no desenvolvimento do Estado, prevê-se na PPEJA/RS que

o tempo da escola/núcleo deve ser permeado pelos tempos dos/das educandos/as, por isso é necessário garantir **momentos permanentes de acesso**. O tempo do/a educando/a refere-se ao tempo de aprendizagem, respeitando as trajetórias de construção de conhecimento. Nesse caso, **é possível avanços progressivos em tempos maiores ou menores em relação ao tempo da escola**; a escola/núcleo organizará **mecanismos de avaliação contínuo**, ao longo do desenvolvimento do currículo.

(...) **O tempo do/a educando/a é plural**, pois consideramos, pelo menos, três realidades:

- aqueles/as educandos/as que **têm tempo** para estar na escola/núcleo;
- aqueles/as educandos/as que **têm pouco tempo** para estar na escola/núcleo;
- aqueles/as educandos/as que **não têm tempo** para estar na escola/núcleo e que buscam, quase sempre, preparação aos Exames Supletivos.”(SEE, 2001-a, p.54 – grifos nossos)

A forma de implantação destas assertivas coube a cada escola/núcleo e, tendo sido construída em seus documentos específicos (Proposta Político-Pedagógica, Regimento, Plano de Estudos ou Cursos), o que comentaremos posteriormente.

1.4.3 Avaliação

Nas práticas escolares atuais, a avaliação ainda é predominantemente concebida e ligada à elaboração e aplicação de testes, provas e exames que implicam basicamente o exercício de julgamentos e a classificação de estudantes. Há casos em que é instrumento de poder dos/das professores/as e está ligada a noção de punição. Observa-se então que a ênfase maior da avaliação está quase totalmente centrada nos “produtos” ou “resultados” de um determinado período de estudo ou de “pontos/conteúdos estudados”; raramente são encontradas ações ou disponibilizados (aos educadores e educadoras) momentos de reflexão visando analisar

não somente o grau que o aluno aprende um conjunto de habilidades ou um tipo de conhecimento; (...) também responder a questões de justificativa (por que os alunos aprendem x?), bem como a questões que buscam detectar efeitos de aprendizagem não pretendidos (o que mais os alunos aprenderam? O que deixaram de aprender?) (Saul, 2000, p.45).

Ciente da importância do elo “avaliação” no conjunto do processo educativo e na configuração coerente da PPEJA/RS, registra-se nesta:

redimensionar a avaliação passa a ser crucial e estratégico, pois, caso contrário, todos os ganhos curriculares ocupariam o lugar de senso comum ou do discurso simplesmente teórico.

O caráter classificatório atribuído às **práticas avaliativas** não tem como **assumir** um currículo que pressuponha **as duas dimensões de tempo** colocadas no currículo – **o tempo da escola e o tempo dos/as educandos/as**, por isso, propomos inverter a lógica, passando a **legitimar a avaliação emancipatória**⁵⁸. (SEE, 2001-a, p.56 – grifos nosso)

A reflexão sobre a ação avaliativa, numa perspectiva emancipatória, perpassa pela assunção fundamental que o conhecimento é (será, no caso da modalidade) construído

⁵⁸ Segundo Ana Maria Saul, não há registro, na literatura de avaliação educacional, da denominação “avaliação emancipatória”, isto no ano 2000 (quando de sua publicação). Para esta autora, a avaliação emancipatória está situada numa vertente político-pedagógica em que o maior interesse é emancipador, o que qualifica como “libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas” (Saul, 2000, p.61). Prosseguindo no raciocínio, a autora aponta dois objetivos para esta avaliação: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. Também propõe a sua construção inspirada em três vertentes teórico-metodológicas: 1ª - avaliação democrática; 2ª - crítica institucional e criação coletiva; e, 3ª - pesquisa participante.

socialmente e, desta forma, está/estará intrinsecamente comprometido com a apreensão (leitura, interpretação, desvelamento) da realidade histórica que, em interação com os diversos saberes, pode/poderá proporcionar a laboração de “inéditos viáveis” e sua consecução. Para tanto, na PPEJA elencam-se pressupostos:

a) que apontam como perfil para atuação na Educação de Jovens e Adultos “educador/a-educando/a mediadores/as, construtores/as do conhecimento; educador/a pesquisador/a; educador/a aberto/a a aprender a aprender e aprender a ensinar”(SEE, 2001-a, p.56), bem como, que se dis(pro)ponham à formação contínua, à auto-avaliação e avaliação(de educando/as e do coletivo) permanentemente;

b) que assinalam características para o processo ensino-aprendizagem

currículo interdisciplinar emancipatório; valorização do saber popular articulando-o ao saber escolar; abordagem qualificativa na análise da realidade (pesquisa); parecer descritivo do processo ensino e aprendizagem, tanto do/a educador/a quanto do/a educando/a; formação permanente do educador/a, educando/a e comunidade escolar (SEE, 2001-a, p.56)

c) que apresentam indicações para procedimentos

possibilidades de situar os/as educandos/as conforme os níveis de conhecimento em que se encontram; perceber as dificuldades, as necessidades, interesses e avanços quanto ao processo de construção social do conhecimento; ressignificar as práticas pedagógicas do cotidiano através da reflexão crítica e permanente da realidade (...)(SEE, 2001-a, p. 56 e 57).

Em ação, estes pressupostos tendem a romper com a avaliação meramente classificatória e avançar para outra, diagnóstica e participativa, que tem o processo educativo e o sujeito (em sua totalidade) como propósito, sempre visando à excelência desta educação que se quer geradora/impulsionadora de uma sociedade justa, democrática, humanista, economicamente viável e ambientalmente sustentável.

Para a Avaliação Emancipatória, são atribuídas características como: “dinâmica; provocadora de crítica à realidade; descritiva e analítica; comprometida com o desenvolvimento da autonomia; diagnóstica, participativa; educadora/a pesquisador/a e mediador/a”⁵⁹ (SEE, 2001-a, p.57 e 58).

São fundadas, também, novas categorias para o processo avaliativo emancipatório: *a) o Avanço e a Permanência; b) Afastamento e Cancelamento.*

⁵⁹ Tomou-se também nesta citação a forma de parágrafo o que no texto original são itens desenvolvidos por meio de um a dois parágrafos.

a) A categoria *Avanço e Permanência* contempla a “concepção de que o conhecimento é construído em processo, em que os tempos e espaços de aprender são diferentes entre os/as educandos/as, podendo então, na análise da produção escolar, alguns/mas educandos/as avançarem e outros não”(SEE, 2001-a p. 58). No espaço deste dispositivo é respeitada a diversidade de ritmos de aprendizagem, naturalmente tão distintos de um/a educando/a para outro/a – mesmo em um único sujeito nos diferentes campos do conhecimento – o que, na estrutura escolar vigente, não é reconhecida predominando um processo de massificação. Há educando/as que necessitam um tempo maior para consecução das aprendizagens propostas – por “n” motivos – então, “considera-se a *Categoria Permanência*, não significando, contudo, estagnação no processo (...), pois existem avanços internos àquele tempo/espaço em que se encontram”(SEE, 2001-a, p.58).

Naturalmente, sempre ocorrem aprendizagens, o ser humano é por definição um ser aprendente, inacabado e em permanente construção. Portanto, jamais permanecerá em um ambiente sem efetivar conhecimentos o que o fará não ser mais o mesmo sujeito que iniciou o processo, conseqüentemente, a abordagem “tabula rasa” comumente atribuído àqueles que permanecem (na escola regular diríamos “reprovam”) não cabe nesta concepção de Educação de Jovens e Adultos.

Considerando a individualidade de cada ejando/a – quanto ao conjunto de saberes construídos no cotidiano, sua cadência de produção, dentro dos tempos que tem disponível – e a flexibilidade proposta na PPEJA/RS, a categoria *Permanência* adquire uma dimensão pequena, praticamente insignificante, haja vista que “não haverá data preestabelecida em calendário para verificação da aprendizagem”(SEE, 2001-a, p.58). Ressaltamos que este olhar para a individualidade dos sujeitos ejandos, em tempo algum exclui o trabalho coletivo da classe e ainda reforça o imperativo essencial das características já enunciadas do/da educador/a de EJA e sua formação permanente, bem como afirma a máxima de que cada educando/a constrói o seu conhecimento e, portanto, também o seu tempo de percurso.

b) A categoria *Afastamento e Cancelamento* consolida a identidade da Educação de Jovens e Adultos posta, pois “coloca como requisito a compreensão das dimensões formadoras da vida juvenil e adulta” (SEE, 2001-a, p.58), entendendo que a ausência deste público nas atividades escolares “surge em função das demandas familiares, do trabalho, das individualidades/subjetividades” (SEE, 2001-a, p.58) de cada um/a. Coloca-se, então, junto à premissa do acesso permanente à escola, a possibilidade legal do/a ejando/a comunicar e justificar seu afastamento temporário da instituição para breve retorno, ou solicitar o cancelamento da matrícula.

Retoma-se, assim a discussão do

tempo/espço da EJA – tempo da escola e tempo do/a educando/a, para reafirmar que o percentual de 75% de frequência obrigatória recai no tempo do/a educando/a. O mesmo valerá para o atendimento semipresencial e a distância, ou seja, prevalecerá o tempo do/a educando/a em detrimento do tempo da escola”(SEE, 2001-a, p.59).

Ora, conforme já discutido, o tempo do/a educando/a é construído por ele/a no momento em que constitui/consolida/apresenta/manifesta aprendizagens requeridas para o avanço dentro dos níveis do curso. Por essa razão, interpretamos que neste período (instituído pelo sujeito, podendo ou não ser permeado por afastamentos – não contabilizados como tempo efetivo de matrícula), o mesmo deverá ter registros iguais ou superiores a 75% de frequência nas atividades escolares.

Da mesma forma, nas possibilidades de atendimento às demandas não-presenciais, a PPEJA/RS estabelece a avaliação como emancipatória, especialmente nas suas características diagnósticas, onde “cada componente curricular oportunizará tantas avaliações quantas se fizerem necessárias, possibilitando o diagnóstico claro dos avanços e obstáculos do/a educando/a e do/a educador/a no processo de ensino e aprendizagem” (SEE, 2001-a, p.59). Ciente das dificuldades detectadas, poderá então o/a educador/a produzir(-se), adequar(-se), buscar aperfeiçoamento (próprio e para o material) e, *a posteriori*, indicar diferentes materiais e atividades para suprir as carências/necessidades do/a educando/a.

1.5 A Implementação da Política Pública de Educação de Jovens e Adultos/RS (99/02)

Inicialmente, vamos procurar caracterizar – brevemente – a Educação de Jovens e Adultos existente no Estado do Rio Grande do Sul, a partir de dados apresentados pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, na obra “Os Desafios do Plano Nacional de Educação”. Apontam estes números que, no ano de 1995, não havia no Estado ***nenhuma (zero) matrícula em Curso Presencial, com Avaliação no Processo, no Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, tampouco no Ensino Médio***; portanto, a Educação Básica na modalidade EJA, oficialmente, era inexistente, como podemos ver na tabela baixo.

Tabela 1 – Matrículas em Cursos Presenciais de EJA, com Avaliação no Processo por Dependência Administrativa – Ano 1995

Nível da Ed. Básica	Unidade Geográfica	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Anos Iniciais (1º ao 4º)	Brasil	83	538.957	273.746	37.365	850.151
	Região Sul	-	22.281	16.808	369	39.456
	Paraná	-	14.402	15.034	321	20.707
	Stª Catarina	-	7.879	1.774	48	9.701
	Rio G do Sul	-	-	-	-	-
Anos Finais (5º ao 8º)	Brasil	202	839.141	232.854	214.160	1.286.357
	Região Sul	-	114.946	12.800	31.489	159.235
	Paraná	-	83.981	6.823	14.618	105.422
	Stª Catarina	-	30.965	5.977	16.871	53.813
	Rio G do Sul	-	-	-	-	-
Ensino Médio	Brasil	-	187.131	13.504	139.411	340.046
	Região Sul	-	33.534	866	37.620	72.020
	Paraná	-	19.091	358	19.376	38.825
	Stª Catarina	-	14.443	508	18.244	33.195
	Rio G do Sul	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP

Comparativamente, em termos de Brasil, somente encontramos tal situação para o ano de 1995 nos dados pertinentes ao Distrito Federal e, no que concerne ao Ensino Médio, para o Estado de Tocantins; todos os demais entes federativos dispunham de Cursos Presenciais Estaduais com Avaliação no Processo.

Perguntamo-nos a que se devia esta não-oferta de educação oficial aos sul-rio-grandenses; estaria toda a população alfabetizada, com o Ensino Fundamental e Médio concluídos?

Bastante presente em nosso imaginário a premissa divulgada aos quatro cantos do País de que somos o Estado brasileiro mais politizado, escolarizado e com melhor índice de qualidade de vida; seria esta uma justificativa oficial para ignorar as necessidades da população e destinar recursos estatais a outros campos, que não o educacional, para jovens e adultos pouco ou não-escolarizados?

1.5.1 O Encontrado

No final do ano de 1998, a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul apresentava, enquanto forma de atendimento a sua demanda:

a) Projeto LER (Lendo e Escrevendo o Rio Grande) - atendimento à demanda por alfabetização e escolarização até a 4ª série, junto às escolas estaduais. Entre 300 a 400 turmas, envolvendo cerca de 250 professores.

b) PIÁ 2000 – em seu eixo para a alfabetização de jovens e adultos, realizou mais uma “campanha para erradicação do analfabetismo, com caráter assistencialista, filantrópico, de suprimento e total descaso com o pedagógico. Foi realizado em 44 Municípios, com duração predeterminada e faixa etária a ser atendida limitada entre 15 e 29 anos” (SEE, 2002, p.04).

c) Cursos de Ensino Supletivo – oferta de escolarização compreendendo os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas escolas estaduais, majoritariamente no turno da noite. Contava-se 294 autorizações no Ensino Fundamental e 78 no Ensino Médio.

d) NOES (Núcleos de Orientação aos Exames Supletivos) – acolhia a população que tencionava realizar os Exames Supletivos e buscava algum tipo de atendimento. Pesquisa de Wadi (2005) cita que “ofício da Secretaria de Educação e Cultura do RS, datado de 1990, aponta com maior clareza o objetivo da criação dos NOES: *orientar a aprendizagem dos clientes que estejam se preparando para os exames supletivos de 1º e 2º graus*” (Wadi, 2005, p.37). Havia 16 NOES para o atendimento à população “livre” e dez orientando a demanda carcerária dentro nos presídios, totalizando 26 Núcleos.

e) CEES (Centros Estaduais de Ensino Supletivo) – em número de cinco em todo o Estado. Orientavam estudos à distância (e presenciais) e, via exames próprios, certificavam a conclusão de Ensino Fundamental e Médio.

f) CRES (Centros Rurais de Ensino Supletivo) – cinco entidades no Estado. Visavam atender à população rural com educação geral e orientação/formação voltada a atividades agropecuárias.

g) Exames Supletivos – atendendo aproximadamente 100 mil candidatos e mais de 900 mil exames requeridos ao ano/edição dos exames, num custo aproximado de três (03) milhões de reais.

Analisando os dados colhidos ao assumir a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, no ano de 1999, a nova equipe interpretou e avaliou como diagnóstico, além dos números acima citados:

que a oferta de EJA no RS é pequena:

- o problema do analfabetismo no RS é encoberto pelos índices existentes em outros Estados brasileiros, como é o caso do Nordeste (...);
- (...) nos deparamos com índices alarmantes relativos àquelas pessoas que não têm o 1º ciclo ou o ensino fundamental completo (SEE, 2002-a, p.01 – grifos nosso).

Verificando os números constantes do Censo IBGE/2000, encontramos, para o período, num total de aproximadamente 10.187.84 habitantes, os seguintes dados:

Tabela 2 – Níveis de Escolarização de Pessoas Maiores de 15 anos – Rio Grande do Sul – Ano 2000

Grupos de anos de estudo	15 anos	16 e 17 anos	18 e 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 a 69 anos	70 anos ou mais
Sem instrução e menos de 1 ano	2.897	4.857	5.091	15.222	16.463	20.709	22.669	60.078	88.551	100.001	115.505
1 a 3 anos	7.042	13.727	14.113	44.745	52.905	65.107	71.973	176.868	188.864	156.462	119.524
4 a 7 anos	96.086	142.022	109.864	266.813	286.671	310.189	328.076	573.568	377.674	235.837	164.554
8 a 10 anos	****	**** ⁶⁰	143.167	200.382	149.802	148.253	147.517	203.677	92.237	41.876	28.073

Tabela 2979 – Censo IBGE/2000, adaptada pela autora.

Adaptamos a tabela⁶¹ deste Censo, excluindo a coluna pertinente ao grupo de faixa etária 10 a 14 anos; utilizamos para análise dados de pesquisados/as acima de 15 anos de idade, mínimo exigido para a matrícula na EJA.

Na estimativa dos percentuais que seguem, adotamos como base de comparação os grupos de anos de estudo relacionados às etapas da educação básica, ambas coadunadas com a idade-padrão de conclusão dos referidos períodos, sem reprovação, ou seja:

- a) Grupo de 1 a 3 anos de estudos correspondendo aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com conclusão-padrão aos 10 anos;
- b) Grupo de 4 a 7 anos de estudos correspondendo aos Anos Finais do Ensino Fundamental, com conclusão-padrão aos 14 anos;
- c) Grupo 8 a 10 anos de estudos correspondendo ao Ensino Médio, com conclusão-padrão aos 17 anos.

⁶⁰ Ignorados ambos os dados do Censo IBGE/2000 por não se adequarem à nossa análise, que, embasada na legislação de ensino vigente no período, na idade de 15 anos o/a pesquisado/a pode estar normalmente concluindo o Ensino Fundamental e, aos 16/17 anos, cursando o Ensino Médio, não o concluindo e, no entanto nos interessa aqui o período de conclusão do Nível Médio.

⁶¹ Anexo IV – Tabela Original.

Na perspectiva explicitada acima, a tabela nos fornece para a população pesquisada no ano de 2000, acima de quinze anos de idade⁶²: um índice de 5,76% de analfabetos; 17,38% desprovidos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 54,24% sem concluir dos anos finais do Ensino Fundamental. E, concluindo a leitura do Censo IBGE/2000, para a Educação Básica (aqui ressaltada apenas o Ensino Fundamental e Médio) objeto da modalidade deste estudo, a Educação de Jovens e Adultos, encontramos uma estimativa de 66,14% de sul-riograndenses acima de 18 anos que não possuíam o Ensino Médio completo.

Podemos, então, confirmar que a oferta de EJA estava aquém das necessidades de formação básica da população do Estado. O RS não assumia uma postura indutora desta demanda e, segundo Relatório da SEE/2002-a, “usou da LDB para fugir dessa responsabilidade, através da seguinte expressão: ‘O poder público tem, constitucionalmente, obrigação de oferecer serviços educacionais à população de qualquer idade, *quando solicitado*’⁶³(SEE, 2002-a, p.2).

Prosseguindo, no diagnóstico feito para a EJA/1999, apontava-se que a “A EJA está há mais de 10 anos estagnada do ponto de vista político-pedagógico. Todos os atendimentos (...) não têm merecido uma política de formação dos educadores, até porque a concepção de EJA está voltada para a idéia de ‘suplência’” (SEE, 2002-a, p.01-02) e, conforme já ensejado em discussões anteriores, a visão de *suplência* como mera reposição de escolaridade, indistinta do ensino ministrado a crianças e adolescentes, não era contemplada com reflexões advindas do diferencial trazido pelas vivências, características sócio-econômico-culturais de adultos; portanto, não demandava formações específicas aos educadores e educadoras.

O relatório-diagnóstico assinala, ainda, que “em relação aos atendimentos oferecidos no RS, entre eles não há nenhuma articulação. São estanques, em que cada programa representasse uma fase ou prioridade de um determinado governo”(SEE, 2002-a, p.01). Partindo destes dados, a nova gestão solidifica seu pressuposto de construir com a comunidade gaúcha uma Política Pública de Educação de Jovens e Adulto capaz de balizar e articular todas as ações ejandas, do atendimento à demanda (alfabetização, ensino fundamental, ensino médio), à formação continuada de educadores/as, à previsão/captação de financiamento, às necessárias articulações com entidades da sociedade civil...

⁶² Para efetuar estes percentuais contabilizamos, da tabela já citada, o total de 7.844.238 pessoas pesquisadas acima de 15 anos de idade.

⁶³ Excerto, citado no Relatório SEE/2002-a, de texto original da SE (Gestão Antônio Britto – 95/98).

1.5.2 A Inclusão da Modalidade EJA nos Documentos das Instituições Estaduais

Assumindo os pleitos levantados pelo Movimento Constituinte Escolar, elencados nos Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual e retomados nas discussões que gestaram os Projetos Políticos-Pedagógicos, Planos de Estudo e/ou Cursos e Regimentos Escolares nas Comunidades Escolares, a modalidade “Educação de Jovens e Adultos” passou a integrar os projetos próprios das instituições.

Estabelecimentos de ensino regular passaram também a ofertar a EJA em suas propostas/documentos, agora reformulados. Readequando seus projetos, superando a nomenclatura “supletivo” e buscando avanços nas práticas, as escolas que ofereciam cursos supletivos noturnos, igualmente, confirmaram a continuidade de suas ações junto à população jovem e adulta do Estado. A maioria das demais Escolas Estaduais previu – legalmente – a possibilidade/ o compromisso de ofertá-la no momento em que surgisse a demanda local.

Comparando dados de Censos Escolares dos anos de 1999 (início da Gestão do Governo Democrático e Popular do RS) e 2003 (final da Gestão em estudo), verificamos um incremento de 66,22% no número de instituições estaduais que passaram a atuar com a Educação de Jovens e Adultos, enquanto observamos um pequeno acréscimo na rede municipal (7,3%) e o decréscimo na rede particular (-34,4%), conforme podemos vislumbrar na tabela⁶⁴ abaixo:

Tabela 3 – Evolução da Oferta de EJA em Estabelecimentos Educacionais Estaduais – Comparativo com as demais Redes – Anos 1999 e 2003

Anos	Redes de Ensino (n ^{os} absolutos de estabelecimentos cadastrados)		
	Estadual	Municipal	Particular
1999	447	205	189
2003	743	220	124

Fonte: Arquivos SEE/RS – Departamento de Planejamento/Divisão de Informática

⁶⁴ Dados do cadastro dos Estabelecimentos de Ensino que oferecem EJA/RS 1999 e 2003. Fonte: Divisão de Informática – Departamento de Planejamento – Secretaria de Educação – Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Outro dado relevante, anterior ao acima citado, diz do número de matrículas em Cursos Presenciais com Avaliação no Processo no ano de 2002:

Tabela 4 – Matrículas em Cursos Presenciais de EJA, com Avaliação no Processo por Dependência Administrativa – Ano 2002

Nível da Ed. Básica	Unidade Geográfica	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Anos Iniciais (1º ao 4º)	Brasil	113	298.309	1.036.313	18.728	1.353.463
	Região Sul	-	24.859	43.601	763	69.223
	Paraná	-	4.092	31.914	66	36.072
	Stª Catarina	-	7.313	5.399	458	13.170
	Rio G do Sul	-	13.454	6.288	239	19.981
Anos Finais (5º ao 8º)	Brasil	2.620	800.516	551.592	79.922	1.434.650
	Região Sul	357	150.916	36.316	19.650	207.239
	Paraná	-	67.079	2.263	627	69.969
	Stª Catarina	357	31.668	17.098	7.554	56.677
	Rio G do Sul	-	52.169	16.955	11.469	80.593
Ensino Médio	Brasil	548	634.776	25.864	212.813	874.001
	Região Sul	85	101.313	2.477	55.234	159.109
	Paraná	-	43.429	-	3.328	46.757
	Stª Catarina	14	30.160	1.059	17.759	48.992
	Rio G do Sul	71	27.724	1.418	34.147	63.360

Fonte: MEC/INEP

Podemos observar que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, da Educação Básica - Modalidade EJA, o Rio Grande do Sul apresenta o maior número de matrículas, englobando as quatro redes de ensino.

Analisando o primeiro bloco da tabela, podemos entender que no ano de 2002, a matrícula total sul-rio-grandense relativa à EJA/anos iniciais tem, na esfera estadual, o percentual de 67%, superando a rede municipal, que alcança cerca de 31%, e as entidades privadas, com cerca de 2%. Suplantam também o Estado de Santa Catarina em praticamente o dobro e o do Paraná em aproximadamente o triplo de registros na Dependência Administrativa Estadual. Fazendo um comparativo com os dados anteriores, de 1995, quando PR e SC já mantinham cursos presenciais oficiais com avaliação no processo, podemos constatar um grande decréscimo na rede estadual do Paraná em torno de 70% e o acréscimo na municipal, em torno de 47%; em Santa Catarina, o índice de atendimento na rede estadual decresceu levemente, em apenas 8%, e a municipal teve um incremento, em cerca de 67%.

Quanto às matrículas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, observamos a grande procura da população: imensamente maior que Anos Iniciais e Ensino Médio no RS.

Detecta-se a supremacia da rede estadual em cerca de 65% das matrículas, a rede municipal com 21% e a privada respondendo por 14%. Comparativamente aos outros Estados da Região Sul, superamos Santa Catarina com 30% de atendimentos e somos suplantados pelo Paraná em cerca de 20% de matrículas.

No que concerne à EJA/Ensino Médio, a rede estadual do Rio Grande do Sul responde por cerca de 44% da matrícula total, a rede municipal em torno de 2% e as entidades privadas por 54% do atendimento a esta demanda. O atendimento propiciado pela rede estadual do Paraná responde por cerca de 93% de suas matrículas e, em Santa Catarina, esta absorção da demanda representa 62%.

Consideramos informação relevante, para pensar o quadro de oferta de EJA/Médio na rede estadual do RS, o avanço lento dos programas de expansão deste nível de ensino em regime regular, em especial, frente aos parâmetros do Conselho Estadual de Educação e a premissa de que uma instituição somente pode oferecer a modalidade EJA já estando efetivado o nível de ensino na estrutura regular. Fica a interrogação quanto a todas as justificativas que influenciam o órgão regulador da educação sul-rio-grandense a firmar normas tão austeras à aprovação de novas instituições *públicas* estatais de nível médio regular e EJA.

1.5.3 A Criação⁶⁵ e Implantação dos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular

Nas primeiras discussões ocorridas no Movimento Constituinte Escolar, ou melhor, em momento anterior ao lançamento deste movimento, quando a equipe de Coordenação da Educação de Jovens e Adultos no Governo Estadual desencadeou, junto à sua rede de ensino, um processo de levantamento da situação da EJA/RS, ainda no mês de março/99, por meio de Seminários Regionais que abrangiam as 30 regiões escolares do Estado, foram ensejados os Núcleos de EJA e Cultura Popular do RS: nos sonhos, nos objetivos, nos desejos⁶⁶ dos educadores/as e educandos/as desta modalidade da Educação Básica. No período, era

⁶⁵ Frisamos a singularidade do olhar desta pesquisadora sobre o processo de criação dos NEEJACPs, o qual representa *uma leitura* do processo, construído e vivenciado por muitos (as) que podem abordá-lo por ângulos diferentes deste.

⁶⁶ Nos referidos Seminários, foram sistematizadas falas que apontavam a necessidade de “Centros de Educação Popular”, “Escola aberta à comunidade”, entre outros pontos que posteriormente ‘suleariam’ a concepção e criação dos Núcleos.

premente, inclusive via legislação estadual, a necessidade de redimensionar a oferta de educação à população jovem e adulta, passando da *supletividade* (Ensino Supletivo⁶⁷) a

propostas e programas que atendam aos interesses desta parcela da população, resgatando o conhecimento prévio dos educandos, fazendo-os partícipes nos processos de investigação, na resolução de problemas, na construção do conhecimento, de forma a responder com pertinência e eficácia às necessidades de vida, trabalho e participação social (Parecer CEEed nº 774/99, p.03).

E, portanto, redimensionar a estrutura e a ação dos Núcleos de Orientação aos Exames Supletivos (NOES), Centros Estaduais de Ensino Supletivo (CEES), Centros Rurais de Ensino Supletivo (CRES), bem como dos Centros Interescolares de Ensino de Técnicas (CIES.)

Elaborado e amadurecido em inúmeros e densos momentos de discussão, reflexão, de estudos com educadores/as da rede (Secretaria de Estado da Educação, Coordenadores/as Regionais de Educação, Coordenadores/as da Regionais da Política de EJA, Educadores/as dos NOES/CEES/CRES/CIES) e assessorias externas, bem como dialogando com outras experiências congêneres⁶⁸, elaborou-se⁶⁹ o documento-base que sulearia a proposta dos Núcleos Estaduais de EJA e Cultura Popular do Rio Grande do Sul.

O referido documento traz uma apresentação remetendo a desdobramentos da Política Pública de EJA do Estado e uma conceituação dos NEEJACPs enquanto

espaços em que se organizam ações educativas, profissionalizantes e culturais, para as pessoas jovens e adultas que foram excluídas da escola ou que a ela não tiveram acesso, tendo, então, como pressupostos a Educação Popular, a Democracia Participativa e o cumprimento das deliberações da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no que tange aos conceitos de EJA e Alfabetização (SEE/DEJA, 2001-b, p.04).

⁶⁷ Regulamentado pela Lei nº 5692/71, pelo Parecer CFE nº 699/72 e, dentre outros, pela Resolução CEEed nº 213/94, o Ensino Supletivo “não conseguiu (...) impor-se no Sistema Estadual de Ensino como uma alternativa de escolarização séria e de vanguarda. Seus programas careceram de credibilidade social, porque muitas das propostas pareciam reduzir-se a programas escolares compensatórios, cuja finalidade se restringia à certificação de conclusão de curso. As razões para esse estigma foram muitas, desde a intenção de garantir a igualdade de oportunidade de escolarização àqueles que não a tiveram em idade própria através de programas de curta duração e exigências mínimas, até as ofertas de escolarização pela iniciativa privada que descobria um filão comercial, uma vez que ao programas previam requisitos mínimos de ingresso e reduzido período de permanência nos cursos”(Parecer CEEed nº774/99, p.01).

⁶⁸ As experiências observadas/estudadas foram o CMET/RS Paulo Freire, de Porto Alegre; NUPEP/PE – Núcleo de Pesquisa e Educação Popular, de Recife e EPA- Escuela de Educación de Adultos La Venedra de San Martín, em Barcelona/Espanha.

⁶⁹ Ao simplesmente dizermos “elaborou-se” o documento, apontamos a redação do documento, sem querermos adentrar na riqueza de discussões, reflexões, dúvidas, desejos, conflitos... do processo - registrado em detalhes pela eficiente equipe que coordenava em nível estadual os trabalhos, em especial da Coordenadora, profª Liana Borges, na forma de relatos escritos e vídeos VHS.

Dispõem sobre a identidade pedagógica dos Núcleos, apontando:

- a) a organização dos tempos e espaços, em conformidade com a flexibilidade ditada pelo Parecer nº 774/99 do Conselho Estadual de Educação/RS;
- b) garantia das dimensões educativas, abrangendo: a escolarização básica, com acesso ao Ensino Fundamental e Médio; o trabalho como princípio educativo; a educação como ação cultural e a preparação aos exames supletivos;
- c) a certificação no processo educativo, salientando apontamentos da LDB (Lei 9293/94) e do Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação.

Na seqüência, o texto-base insere a abertura para a constituição de

redes de relações com diferentes órgãos governamentais, não-governamentais, entidades e movimentos sociais, através de mecanismos coletivos de decisão, com “articulação, proposição e execução de políticas educacionais (...) na perspectiva do desenvolvimento social” (SEE, 2001-b, p.11).

Também disciplina a composição da gestão e estabelece pontos-chave para a efetivação de um trabalho democrático e participativo na condução dos núcleos.

Concluindo o material, estão elencadas interfaces que os NEEJACPs podem vir a estabelecer em relações de parceria visando à consecução de atendimento qualificado às especificidades do público que demanda Educação de Jovens e Adultos, formal e não formal, enquanto *educação ao longo da vida*.

Tendo como parâmetro o documento concebido, construído, redigido coletivamente e divulgado em agosto do ano de 2001, as instituições regionais/loais (ex-NOES, CEES, CIES...) afinaram suas discussões e redações, buscando articular ao geral (macro) a especificidade da população a que se destinava em cada região de inserção (micro) do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular⁷⁰, cada qual no ritmo de seu grupo de trabalho.

Estruturadas as propostas regionais de cada Núcleo e encaminhadas à Secretaria de Estado da Educação, deu-se o processo de Criação e Denominação dos NEEJACPs, de janeiro a junho de 2002. À medida que se concluía este processo, fazia-se o encaminhamento ao Conselho Estadual de Educação para aprovação e autorização de funcionamento.

O processo de concepção, elaboração coletiva, criação e autorização de funcionamento dos Núcleos de EJA e Cultura Popular do Estado, para além das características e momentos anteriormente já destacados neste texto, foi também permeado por momentos de divergências,

⁷⁰ No momento em que ocorreu o encerramento da redação do Documento-base dos NEEJACPs e este foi divulgado, em algumas regiões a discussão e sistematização da proposta a ser desenvolvida dentro do Núcleo estava bastante adiantada e, inclusive, em alguns momentos serviu de referência aos demais.

incompreensões da proposta, incompatibilidades na concepção de educação de adultos, entre outros fatores – bastante comuns em coletividade –, que dificultaram a execução e consolidação deste projeto diferenciado de educação.

A postura de muitos/as educadores/as frente ao processo Constituinte Escolar, e neste a Criação dos NEEJACPs, reflete uma certa inércia: resistência a mudanças; acomodação à rotina escolar de antigas e arraigadas certezas; a tradição do ‘foi sempre assim’; pouca, ou inexistente, reflexão acerca do “ofício de mestre”⁷¹; alheamento da realidade; ... justificada, para alguns, mediante sua indignação frente à situação salarial e social de desvalorização do magistério⁷² bem como, de enfrentamentos a propostas educacionais “de gabinete” de governos anteriores.

Conhecendo tal realidade e apostando na possibilidade concreta de mudança, a Gestão Estadual 99/02 explicitou o caráter de *convite à participação* de todos/as que se sentissem comprometidos com uma educação de qualidade social e se dispusessem a compor um grande coletivo para construí-la. Encontramos em Freire (1999), diretrizes que sulearam esta concepção adotada na construção da Política Pública para a educação:

A escola que se quer não nascerá de puro decreto publicado no Diário Oficial, mesmo porque isto, além de ser uma postura autoritária, em nada garante que a escola será melhor. Mudar a escola na direção que esta administração deseja implica um trabalho profundo e sério com educadores que têm a ver com a questão ideológica, com o assumir compromisso, com a qualificação dos profissionais e este caminho é, no meu entender, a dificuldade maior a transpor. Não considero, porém, que seja uma dificuldade intransponível (Freire, 1999, p.97).

Buscando avanços na direção da superação de práticas autoritárias, inconscientes ou não-refletidas, priorizou-se momentos de formação – por vezes envolvendo toda comunidade escolar, conforme já relatado neste texto - firmados no pressuposto freiriano de que “uma das mais importantes tarefas em que a formação permanente dos educadores se deveria centrar seria convidá-los a pensar criticamente sobre o que fazem. Pensar a prática” (Freire, 1999, p. 123).

Tal assertiva vinha sendo apontada por educadores há bastante tempo, como a colocação de Guyesse apresentada por Freire (1980) em seus estudos:

⁷¹ Expressão popularizada pelo educador Miguel Arroyo em obra homônima.

⁷² No ano de 1999, enquanto forma de pressão por melhoria salarial e reivindicações históricas, o CPERS/Sindicato desencadeou/liderou um boicote ao Movimento Constituinte Escolar conseguindo, por algum tempo, dificultar o andamento deste, em especial em cidades sedes dos Núcleos do Sindicato.

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. (...) Conscientizar-se consiste em compreender o mecanismo (...) ao qual se submetem por simples tradição, examinar e criticar os atos diários que cumprem por rotina. Para vencer a tradição e a rotina, o melhor procedimento prático não se encontra nas idéias e conhecimentos exteriores e distantes, mas no questionamento da tradição por aqueles que se conformam com ela, no questionamento da rotina em que vivem... (C. Guyesse apud Freire, 1980, p.35)

A proposta metodológica de trabalho dos NEEJACPs incluía a Pesquisa Participante como fonte primeira para a organização do currículo, porque ela

coloca o desafio de trazer a realidade para a sala de aula e a partir deste ponto procurar estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos, áreas e estratégias de pensamento para possibilitar aos sujeitos instrumentos capazes de contribuir para a compreensão e a transformação dessa realidade (SEE, out/2002, p.28).

Em suma, tratava-se de um projeto ousado que envolvia o levantamento da realidade vivenciada por educandos/as, estudos interdisciplinares para a construção de conhecimentos consistentes sobre a mesma, superação da visão ingênua, forjamento de visão crítica, “desvelamentos”, constituição de proposições reais para transformação da situação estudada...

Esta temática – a Pesquisa da Realidade – tornou-se centro de momentos de formação, discussões, exercícios... E, como em todo processo novo, as dificuldades de implementação, de produzir este “novo” para realmente ser participante, bem como para que educadores/as se capacitassem para gestar uma Pesquisa Participante, da concepção ao momento final, de “devolução à comunidade”.

Toda proposta, e o currículo em especial, demandava um grande envolvimento do coletivo de educadores/as, exigia integração das áreas do conhecimento, reconhecimento de cada um e cada uma como ser em permanente formação, inconcluso/a. Requeria um perfil de educador/a “programado/a para aprender” e expor-se frente a colegas de profissão e *alunos/as*, tornando-se realmente *educador-educando ou educadora-educanda*, ou seja, ensinando e aprendendo enquanto processo uno.

A efetivação deste projeto nos NEEJACPs careceu de tempo para amadurecimento, avaliação, continuidade, formação específica... mas, especialmente, de tempo. Seus regimentos foram aprovados pelo Conselho Estadual de Educação no mês de dezembro de 2002, ou seja, no limiar da Gestão Estadual em que se originaram. Findo o governo, investimentos em prioridades da nova gestão, incompreensão (desinteresse) da proposta dos núcleos, incapacidade de trabalhar com estabelecimentos de ensino com estrutura diversa,...

Segundo depoimento da Equipe Pedagógica SEE/RS ao apresentar ao CEEEd/RS⁷³ o documento-base dos NEEJACPs – instituições que viriam a substituir CEES, NOES, CRES, enfim, as modalidades até então denominadas *supletivas*, determinadas por pareceres deste mesmo órgão – ainda no ano de 2001, seus representantes não compreendiam a proposta; percebia-se que imaginavam a continuidade da aplicação de provas, sem um efetivo trabalho pedagógico junto à demanda; fizeram-se necessárias várias reuniões, debates, movimentos e pressões das comunidades que aguardavam pelo projeto para que o referido Conselho emanasse os Pareceres de Aprovação dos Núcleos.

Avaliando, a posteriori, todo desenvolvimento do Programa de Governo da Gestão 1999/2002 para a Educação de Jovens e Adultos, a ex-Coordenadora EJA/MOVA, Prof^a. Msc Liana Borges pontua, enquanto questão que poderia ter contribuído na consolidação das propostas dos NEEJACPs, que foram instituições com projetos totalmente originais no Estado, a aceleração do processo de constituição dos mesmos, que, no entanto, acompanharam todo Movimento Constituinte Escolar para, somente ao final deste, formatarem sua proposta; mesmo estando o levantamento inicial, estudos e sistematizações bastante avançados já no ano de 1999 em algumas unidades. Porém, era premissa do Governo e da Secretaria de Estado da Educação, o andamento conjunto de toda rede na formatação de Princípios e Diretrizes comuns à Educação Básica Pública Estadual.

Salientava-se a importância de não separar a discussão da EJA daquela das escolas da rede como um todo, evitando a fragmentação do processo, sendo que se objetivava a implementação da modalidade no interior das instituições de ensino.

Um aspecto negativo neste processo, destacado pela ex-Coordenadora foi o atraso na consecução dos Núcleos, na sua visão os mais prejudicados com a mudança de governo e que, posteriormente, não chegaram a se efetivar, se enraizar enquanto proposta. Não tiveram o tempo necessário para amadurecer, fazer a formação dos professores, avaliar... Ela aponta como prejuízo o fato de não se ter avançado com este programa mais rapidamente.

⁷³ O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd/RS) é o órgão fiscalizador, consultivo, deliberativo e normativo do Sistema Estadual de Ensino.

2 ITINERÁRIOS EJANDOS: ANTES, DURANTE E APÓS O CURSO

2.1. As Expectativas da População-Alvo da EJA na Cidade de Ijuí/RS

O massivo retorno da população jovem e adulta aos bancos escolares tem despertado interesse de educadores, pesquisadores e estudiosos, gerando pesquisas, artigos e produções intelectuais diversas. Neste trabalho de pesquisa, buscamos subsídios para caracterizar este recomeço na Educação de Jovens e Adultos em Ijuí – uma das cidades-pólo do Noroeste do Rio Grande do Sul – no depoimento de educandos e educandas, bem como nos postulados de alguns autores, analisando-os à luz da realidade local/global.

Referenciando-nos no pressuposto freiriano de refletir sobre a prática visando o aprimoramento da práxis (ação-reflexão-ação), optamos pela análise da demanda atendida pelo Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular de Ijuí – NEEJACP/Ijuí, local de efetivo exercício da autora, como Educadora e Coordenadora Pedagógica. O período selecionado (1999/2002) diz respeito à primeira formulação – democrática, participativa, de respeito e incentivo à emersão/expressão/afirmação das diferentes realidades e peculiaridades das comunidades do RS – de uma Política Pública para a EJA/RS e sua repercussão/ressonância junto à comunidade gaúcha.

2.1.1 Caracterização da Instituição

O NEEJACP/Ijuí, criado em 24 de maio de 2002 pelo Decreto Estadual nº 41631, publicado no Diário Oficial/RS de 27/05/2002, ousadamente deu início às suas atividades letivas, com educadores/as e educandos/as, em março de 2002, enquanto aguardava a autorização de funcionamento, a qual foi concedida pelo Conselho Estadual de Educação

somente em 18 de dezembro desse ano, pelo Parecer CEEEd nº 1480/2002, após inúmeras discussões CEEEd *versus* SEE/CREs/Comunidades Escolares além de mobilizações e manifestações da comunidade local e estadual (no período adjacente, outros 32 núcleos também foram autorizados a funcionar no Rio Grande do Sul⁷⁴).

Originário do Núcleo Estadual de Orientação aos Exames Supletivos – NOES, existente no Município, o NEEJACP/Ijuí dispunha então de grupo de educadores/as e uma demanda de educandos/as que recorriam à instituição buscando preparação aos Exames Supletivos; esta foi a base inicial para estudar, discutir e, em muitos momentos de formação - locais, regionais e estaduais - formatar a Proposta Pedagógica a ser implementada em substituição àquela ofertada pelo NOES/Ijuí.

Como anteriormente referido, as ações com educandos/as dentro da nova proposta tiveram seu início em março de 2002, com a formação de Grupos de Aprendizagem (ex-turmas), por Totalidades (ex-séries). Havia uma demanda muito superior por Ensino Médio⁷⁵, em comparação à do Ensino Fundamental. O atendimento dava-se nos turnos da tarde para o Ensino Fundamental e primeira Totalidade do Médio (prédio alugado ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Ijuí, na Rua 14 de Julho, 146 - Centro) e à noite, neste local para o Ensino Fundamental e, na sede oficial, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ijuí, para o Ensino Médio.

Visando a atender, com responsabilidade e respeito, a educandos/as, suas expectativas de formação e conquista de certificados conclusivos (EF e EM), evitou-se a formação de Grupos de Aprendizagem nas Totalidades Finais de ambos os níveis de ensino, enquanto não houvesse a autorização de funcionamento do NEEJACP/Ijuí.

No ano de 2003, de posse da regulamentação do CEEEd/RS, houve uma expansão na oferta de vagas, sendo possível atender a todas as Totalidades em que surgiu demanda a para formação de Grupos de Aprendizagem, inclusive para as Totalidades Finais. Passou-se a formar, também, Grupos de Aprendizagem “Especiais”, constituídos por educandos e educandas com pendências em até três disciplinas a serem concluídas, tendo “eliminadas” as demais nos Exames Supletivos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação.

No ano de 2004, com a primeira equipe diretiva eleita democraticamente pela comunidade escolar, ampliou-se ainda mais a oferta de vagas, sendo necessário buscar mais espaços para o atendimento da demanda, em especial noturna: conseguiu-se salas junto à

⁷⁴ Ver AnexoV – Tabela com dados de criação dos NEEJACPs do RS.

⁷⁵ Segundo Delors (1999), “há um fenômeno cumulativo: quanto mais formado se é, mais desejo se tem de formação, e esta tendência observa-se tanto em países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento” (Delors, 1999, p. 105).

Escola Estadual de Ensino Fundamental Rui Barbosa - Centro, o que se mostrou também insuficiente no tocante ao nível médio e sua imensa procura. Neste mesmo ano, o Núcleo passou a atender uma sala de aula de Ensino Médio demandada pela Empresa Medianeira de Transportes Urbanos/Ijuí, exercitando a previsão de seu Regimento e Proposta Político Pedagógica: atendimento descentralizado, por meio de Extensões.

Salientamos que a população *regional* que pleiteia Educação de Jovens e Adultos no NEEJACP/Ijuí busca fundamentalmente o Ensino Médio, sendo o Núcleo a única instituição pública que oferta a EJA nesse nível. Podemos comprovar esta abrangência regional nas fichas de matrícula dos/das ejandos/as que embasam esta pesquisa; catalogamos a presença de cidadãos e cidadãs dos Municípios de Augusto Pestana, Catuípe, Coronel Barros, Doutor Bozano, Ijuí, Jóia, Pejuçara e Redentora.

2.1.2 Caracterização de Ejandos e Ejandas

Caracterizada, brevemente, a Instituição a que se encontram vinculados/as educandos/as alvo desta pesquisa, passamos aos dados do grupo pesquisado. Coletamos para tabulamento⁷⁶ e análise um total de 175 fichas de matrícula⁷⁷ utilizadas no NEEJACP – Ijuí, do final do ano de 2001, do ano de 2002, 2003 e de 2004. Examinando as fichas, nos detivemos nas questões “*Que motivos o levaram a matricular-se no Núcleo?*” e “*Por que procurou o Núcleo de EJA e Cultura Popular?*”⁷⁸, as quais são centrais para a nossa indagação inicial: Quais expectativas trazem jovens e adultos aos bancos escolares?

Consideramos importante, também, relacionar as respostas mais freqüentes às características declaradas pelos educandos e educandas, tais como: gênero, faixa etária, situação quanto ao mercado de trabalho, nível de ensino buscado e contato mais recente com as formas de educação/escolarização.

A amostragem, recolhida das fichas, nos apresenta um grupo constituído por:

- a) uma maioria de 60% do gênero feminino;
- b) faixa etária predominando entre 18 e 31 anos de idade;
- c) cerca de 21% são estudantes que saem da escola regular ao atingirem a idade mínima exigida para a Educação de Jovens e Adultos; 20% estavam há mais de dez anos sem

⁷⁶ Ver Anexo VI – Tabulamento das Fichas de Inscrição/Matrícula no NEEJACP/Ijuí – anos 2001,2002,2003.

⁷⁷ Anexo VII – Modelos de Fichas de Matrícula/Inscrição do NEEJACP/Ijuí.

⁷⁸ Questões presentes na “Ficha de Matrícula” do NEEJACP/Ijuí nos anos de 2001 a 2003 respondidas por sua demanda. Anexo VII.

contato com formas de escolarização e 12% entre três a seis anos de afastamento; 47% não declararam esta condição;

d) 22% já apontam algum contato com diferentes propostas de EJA das redes municipal, estadual, privada ou projetos desenvolvidos por Movimentos Sociais Organizados;

e) 45% estavam empregados/as, 13% desempregados/as, 09% autônomos/as; 33% não declararam;

f) 65% estavam matriculados/as no Ensino Médio.

2.1.3 Das Expectativas Expressas

Desde o nascimento (ou até mesmo antes, ainda na concepção) os seres humanos são movidos por sonho, ideais, expectativas de outros e, *a posteriori*, nos primeiros raciocínios próprios, impulsionam caminhos. Para Camargos (2004),

o sentido fundamental de "expectativa" não vai muito além de nosso sentimento de antecipar algum acontecimento futuro, mas pode trazer reflexões profundas. Nosso momento presente parece estar intimamente entrelaçado ao horizonte de expectativas que projetamos: um não existiria sem o outro e, embora não possamos determinar completamente nossas ações, somos compelidos a buscar disposições mentais para enfrentar nossa incessante atenção expectante. Isto implica que grande parte de nossos sentimentos e decisões envolvem expectativas e, portanto, apreensões sobre o futuro (Camargos, 2004, p.03).

Na vivência de um mundo perversamente globalizado, cidadãos/ãs ejandos/as almejam conquistar um espaço que lhes proporcione (e aos seus) melhores condições de vida e de inserção na sociedade. Encontramos expressões que, entre outras, dizem de seu retorno a classes de formação, tais como: “Lutar de igual para igual. Procuro encontrar o meu caminho no mercado de trabalho; com estudo é difícil, sem é ainda pior. Tenho de terminar os estudos para ser alguém na vida” (Fichas de Inscrição/Matrícula do NEEJACP/Ijuí – anos 2001, 2002, 2003; 2004 - Arquivos). Estas falas indicam projeções e expectativas amplas em relação ao projeto de vida de cada um/a.

Tentando entender a dinâmica do mundo globalizado - em especial o mundo do trabalho – para postar-se como sujeito perante ele, ejandos/as nos levam a refletir e fazer analogias desta realidade com o Mito da Caverna⁷⁹ de Platão. Sublinhamos que, de maneira

⁷⁹ No livro VII de *A República*, Platão ilustra o seu pensamento com o famoso “mito da caverna”, que representa, segundo ele, o estado de nossa natureza relativamente à instrução e à ignorância.

“Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo comprimento desta gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemas de pernas e pescoços,

alguma, enquanto cidadã-educadora, nos colocamos fora, além ou aquém deste quadro; concordamos com a afirmação de Platão, em relação aos prisioneiros da caverna imaginária: “Semelhantes a nós” (Platão, 2001, p.316), pois todos nós estamos condenados a ver sombras à nossa frente e tomá-las como verdadeiras, em especial frente à gama de conhecimentos produzidos atualmente, a cada instante.

Os prisioneiros da caverna “liam o mundo” e a si próprios por intermédio do bruxuleio das sombras dos objetos, surgindo e se desfazendo diante deles: imaginação atuando, a procura de desvelar o que eram as obscuras formas apreendidas. Acreditavam que as imagens fantasmagóricas que apareciam aos seus olhos eram verdadeiras; então, somente os espectros do “verdadeiro mundo” os constituíam.

Hoje, podemos ver os cidadãos e cidadãs dos anos 2000 compondo leituras de mundo não por meios das sombras projetadas por uma fogueira, mas mediados – e em muitos casos até conduzidos e/ou submetidos – pela *fábula* da globalização, tomando como verdades fantasias insistentes e midiaticamente repetidas, fornecendo base falsamente sólida à sua interpretação. Esta *fábula*⁸⁰ advoga que basta se esforçar, ter força de vontade, ter estudo que, dentro deste modelo, tudo está ao alcance de todos, de preferência individualmente (como os prisioneiros da caverna acorrentados sem poder voltar-se a nenhum lado e/ou companheiro de cativeiro), isolado da coletividade, de seus iguais, pois estão a “concorrer, competir” pelo mesmo espaço. O que não se revela - se escamoteia - é o alcance de poucos às condições de acesso e/ou manutenção dos meios para usufruir “da fábula”: a instantaneidade das informações, do “bom” emprego, do consumo, das viagens, e ainda do pequeno grupo para o qual o Estado é máximo. Esconde-se que a ação coletiva é a maior força para a manutenção de direitos adquiridos, e, quiçá do alargamento dos mesmos; ao contrário, se constrói e se publiciza a demonização/criminalização dos movimentos sociais, sindicatos e centrais de trabalhadores/as.

de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente; são incapazes de mover a cabeça por causa dos grilhões; serve-lhes de iluminação um fogo que se queima ao longe, numa eminência, por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se construiu um pequeno muro (...). Visona também ao longo deste muro homens que transportam toda espécie de objetos, que o ultrapassam: estatuetas de homens e animais de pedra, de madeira e de toda espécie de labor; como é natural, dos que os transportam, uns falam e outros seguem calados. (...) Pensas que, nestas condições, eles tenham visto, de si mesmos e dos outros, (...) as sombras projetadas pelo fogo na parede oposta da caverna (...) E dos outros objetos. Se, portanto, fossem capazes de conversar uns com os outros, (...) julgariam estar a nomear objetos reais quando designavam o que viam” (Excertos do Mito da Caverna - Platão, 2001, p. 315-316).

⁸⁰ Para o sociólogo Ricardo Antunes, “A tentativa de introjetar na subjetividade do trabalhador e da trabalhadora a idéia do ‘você querendo, você consegue, você sozinho é capaz’. É o individualismo possessivo inculcado em cima de subjetividades despossuídas, porque o trabalhador não tem posse alguma. Isso é tão violento que hoje você vai a uma empresa e eles não podem dizer mais trabalhador, eles dizem ‘parceiro’, ‘consultor’. Qual parceria, se na primeira crise demite todos os ‘parceiros’? É falacioso, é ideológico.” (Antunes, mar/2007, p.20)

Prosseguindo⁸¹ na alegoria da caverna de Platão, onde um prisioneiro é liberto das cadeias, separado dos demais, levado “a ver a luz” - relacionamo-la às vivências de educador/a-educando/a na Educação de Jovens e Adultos, onde objetivamos freirianamente propiciar a leitura crítica do cotidiano, a re-significação e re-invenção da leitura e ação no mundo. Constatamos certa resistência na maioria dos/das ejandos/as em (pré)dispor-se a refletir sobre o cotidiano, vinculando-o ao conteúdo programático da EJA e à realidade social.

Num primeiro momento, atribuímos este fato às atividades desenvolvidas cotidianamente pela maioria dos/das ejandos/as: a obediência a um padrão de ação, a mecanização (ação sem o acompanhamento da reflexão) frente a seu trabalho. Amalgamada a este fator, apontamos a hierarquia estabelecida na nossa sociedade onde ao/à trabalhador/a cabe receber ordens e executá-las, seguindo modelos e prescrições, questionamentos, sugestões, contrapontos não são permitidos sendo considerados atributos de desordem, insubordinação, má reputação...

Nesta mesma direção, Freire (2005) nos aponta que

de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua “incapacidade” falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar (Freire, 2005 p.56).

Ilustrando – com grande similitude o comportamento de um dos prisioneiros da Caverna descrito por Platão - Freire (2005) se refere a uma fala em um dos “Círculos de Cultura” feita por um dos camponeses participantes: “Por que o senhor não explica primeiramente os quadros (codificações do processo de alfabetização)? Assim, concluiu nos custa menos e não nos *dói a cabeça*.” (Freire, 2005, p.56 – nota de rodapé).

Neste mesmo sentido Benincá – em seus estudos relativos ao senso comum, práxis e resistência – afirma que:

A consciência prática construída no cotidiano cultural, e que tem por função orientar as ações, poderá negar e reagir contra todas as evidências que a reflexão oferece. A reflexão poderá denunciar incoerências e contradições no interior da concepção do mundo e mostrar a necessidade de transformá-la. Contudo, o senso comum pode não ter novas experiências e conhecimentos disponíveis para operar a transformação e,

⁸¹ “Logo que alguém soltasse um deles e o forçasse a endireitar-se de repente, em voltar o pescoço, a andar, e a olhar para a luz, ao fazer tudo isso, sentiria dor, e o deslumbramento impedi-lo-ia de fixar os objetos cujas sombras outrora via. O que achas, pois, que ele responderá se alguém lhe vier dizer que tudo quanto vira até então eram vãos fantasmas, mas que presentemente, mais perto da realidade e voltado para objetos mais reais, vê de maneira mais justa? Se, enfim, mostrando-lhe cada uma das coisas passantes, o obrigar, à força de perguntas, a dizer o que é isso? Não crês que ficará embaraçado e que as sombras que via há pouco lhe parecerão mais verdadeiras do que os objetos que ora lhe são mostrados?” (Platão, 2001, p. 316-317).

posteriormente, dar continuidade à ação. Quando o senso comum não dispõe de experiências de transformação, não tem como garantir a unidade de sua concepção de mundo e, conseqüentemente, da própria identidade. Por isso, uma possível reação do senso comum é impedir o avanço da reflexão, provocando medo e insegurança nos indivíduos. (Benincá, 2002, p. 125-126)

No entanto, esta é uma⁸² das inúmeras contingências que afetam ejandos e ejandas. Por não terem concluído a escolaridade estes/as encontram-se em situação de desigualdade, numa sociedade onde: o conhecimento é imprescindível, a Educação Básica é Direito Constitucional, o mundo do trabalho exige níveis de estudo cada vez mais elevados. Então, dificulta-se para os que não estudaram, as alternativas de trabalho e geração de renda.

O nível de escolarização da mão-de-obra constitui um indicador importante da qualidade da força de trabalho. No Brasil, segundo dados, este é tradicionalmente baixo, com uma média de escolaridade de 3,9 anos. Para Pochmann (1999),

... a educação torna-se cada vez mais uma condição necessária para o emprego de mão-de-obra. A oferta de trabalho tende a estar mais identificada com a busca de maior qualificação profissional e a escolaridade passa a ser um recurso inadiável de elevação da qualidade da mão-de-obra, já que há correlação direta entre baixa escolaridade e baixa qualidade ocupacional (Pochmann, 1999. p 97).

Global e localmente, porém, as modificações do trabalho e do mercado de trabalho extinguem e criam profissões à medida que cresce a invenção, o aperfeiçoamento, a difusão e a utilização da tecnologia e a mecanização - bem como a visão capitalista centrada num pensamento único de lucro e poder - substituindo a mão-de-obra humana, em especial, em trabalhos envolvendo processos repetitivos.

Conforme Castells, em análise sobre o processo do trabalho no paradigma informacional,

embora um número substancial de empregos esteja melhorando de nível em relação à qualificação e, às vezes, a salários e condições de trabalho nos setores mais dinâmicos, muito empregos estão sendo eliminados gradualmente pela automação da indústria e dos serviços. São, geralmente, trabalhos não-especializados o suficiente para escapar da automação... Qualificações educacionais cada vez maiores, gerais ou especializadas, exigidas nos cargos requalificados da estrutura ocupacional segregam ainda mais a força de trabalho com base na educação. (Castells, 1999, p.315)

Da mesma forma, parafraseando Castells em suas análises, o novo sistema produtivo informacional requer uma nova força de trabalho e os indivíduos e grupos incapazes de

⁸² Não pretendemos aqui diminuir a importância da superação da visão/consciência ingênua, proposição maior da educação popular. Pretendemos colocá-la como mais um, dos muitos desafios enfrentados por Ejandos/as.

adquirir conhecimentos informacionais poderiam ser excluídos do mercado de trabalho ou rebaixados e, ainda, encontrar grandes dificuldades em tarefas cotidianas que envolvam o conhecimento informacional.

Nas palavras de educandos(as) - que freqüentaram o NEEJACP/Ijuí no período 2001/2003/2004, com registros nas fichas individuais de matrícula - os motivos que os trazem às diferentes formas de acesso ao saber escolar e à certificação destes perpassam pela questão do trabalho (emprego/desemprego) e da qualificação; buscam adequar-se às transformações do mundo do trabalho via educação e, nesta, a EJA. Além disso, destacam a otimização do tempo, os objetivos futuros, a convivência com iguais, a gratuidade e a frustração com o ensino regular.

Passamos a interpretar, tentando “ler nas entrelinhas” das respostas às perguntas contidas nas fichas de matrícula “*Que motivos o levaram a matricular-se no Núcleo?*” e “*Por que procurou o Núcleo de EJA e Cultura Popular?*” na ordem numérica decrescente de regularidade e freqüência que foram declaradas. Salientamos que as mesmas foram agrupadas por aproximação, segundo nosso entendimento, bem como ressaltamos que a maioria dos documentos apresenta várias expectativas entremeadas donde destacamos aquela colocada inicialmente e/ou com maior ênfase.

2.1.3.1 Recomeçar; Obter mais conhecimentos; Completar os estudos

Estes motivos foram expressos em cerca de 40% dos documentos pesquisados, com preponderância ao item “completar os estudos” (30% do levantamento geral), referindo-se à Educação Básica e as mais recentes exigências do mercado de trabalho: Ensino Médio completo. Deste total:

- a) 58% na faixa etária dos 18 aos 31 anos de idade, 19% entre 32 a 38 anos;
- b) 60% do sexo feminino;
- c) 68% matriculados/as no Ensino Médio;
- d) 44% empregados/as, 18% desempregados/as, 10% autônomos/as e 28% não declararam sua situação frente ao mercado de trabalho.

2.1.3.2. Recuperar o tempo perdido; Concluir rapidamente a Educação Básica; Ingressar em Curso Profissionalizante e/ou Superior

Perspectivas registradas por 25% dos ejandos e ejandas que buscaram o NEEJACP no período pesquisado, dos quais a primeira afirmação “concluir rapidamente a Educação Básica” soma 15% do total. São características deste grupo:

- a) 67% na faixa etária dos 18 aos 31 anos de idade;
- b) 74% do sexo feminino;
- c) 72% matriculados/as no Ensino Médio;
- d) 43% não declararam sua situação frente ao mercado de trabalho, 40% empregados/as, 11% se declararam desempregados/as e 06% autônomos/as.

A expressão “Recuperar o tempo perdido” está muito presentes no público da EJA (e faz jus a um trabalho de desmistificação). Ao mesmo tempo em que expressa “culpa” de alguns que relatam a não-valorização da escolarização no período de adolescentes (própria ou de seus responsáveis), registra também a dificuldade/impossibilidade de acesso de outros (trabalho precoce, inexistência ou distância de escolas no campo...).

Junto ao desejo de reaver o tempo perdido e/ou desperdiçado vem a pressa em obter a certificação, “Concluir rapidamente”. Nesta perspectiva, há a flexibilidade da EJA (e a discussão *homérica* de educadores/as, coordenadores/as, dirigentes das mantenedoras), que possibilita a coerente (porém difícil) individualização do tempo e ritmo de cada um/a para concretizar suas aprendizagens e conseqüente certificação (trabalho e avaliação personalizados).

A aplicação da flexibilização prevista na legislação, nas práticas das Escolas e Núcleos de EJA, provoca equívocos na interpretação da estrutura dos tempos desta modalidade, percebidos nas falas da população em geral: acredita-se que há um tempo menor de duração em relação à escola regular, não pressupondo a individualidade do processo de aprendizagem, e a possibilidade de alguns/mas concluírem em menos tempo que outros/as ou ainda em tempo menor que o previsto pela escola, ou seja, anualmente duzentos dias letivos e oitocentas horas-aula. Ignora-se que o tempo cronológico - do relógio e do calendário gregoriano - e o tempo de um fenômeno, neste caso, de sistematização de aprendizagens, são diferentes: cada um tem suas marcas e finalidades específicas. Conforme podemos observar no Parecer da CEB/CNE “a validação do que se aprendeu ‘fora’ dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes ‘saberes’ nascidos

destes ‘fazeres’”(Parecer CEB/CNE nº 11/2000, p. 31). Da mesma forma o relator do Parecer já mencionado aponta que:

acelerar quem está com atraso escolar significa não retardar mais e economizar tempo de calendário mediante condições apropriadas de aprendizagem que incrementam o progresso do aluno na escola. Tal progresso é um avanço no tempo e no aproveitamento de estudos de tal modo que o aluno atinja um patamar igual aos seus pares. Quem está com adiantamento nos estudos também pode ganhar o reconhecimento de um aproveitamento excepcional (Parecer CEB/CNE nº11/2000, p. 32).

Complementando a expectativa destes ejandos e ejandas de “Recuperar o tempo perdido” e “Concluir rapidamente a Educação Básica”, vem o ideal de dar continuidade a seu projeto de vida ingressando em curso profissionalizante (pós-médio) ou prestar vestibular e adentrar no ensino superior.

2.1.3.3 Próprio para adultos; Ótima forma de ensino; É mais fácil

Citadas por 13% dos/das pesquisados/das com as seguintes características:

- a) 82% com idade entre 18 e 31 anos;
- b) 52% do sexo feminino;
- c) 78% matriculados/as no Ensino Fundamental;
- d) 60% empregados/as, 20% desempregados/as, 11% autônomos/as e 09% não declararam.

Para além das expectativas anteriormente citadas, jovens e adultos/as trabalhadores/as procuram um tratamento diferenciado daquele dado pela escola a crianças e adolescentes. Um local e uma “forma de ensino” “próprios para adultos” conforme expressão dos educandos e educandas, que tem respaldo nas ponderações do Parecer (2000):

A heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos.

... A regra metodológica é: descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA. Mas para isto é preciso (...) reconhecer a diversidade da escola média, necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada”(Parecer CEB 11/2000, p.55-56).

Para a consecução deste desafio, proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e almejado por ejando/as, é premissa básica a formação inicial⁸³ (mais profissionalização e menos voluntariado) e continuada dos/das educadores/as. Para tanto, há legislação (2000) que “insta os sistemas a implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício”, (Parecer CEB 11/2000, p.54) e, na mesma dimensão,

para qualquer profissional que se ocupe do magistério, a garantia de padrão de qualidade é um princípio que cobre o espectro da cidadania a que se destina. A pior forma de presença é aquela que se situa nas antípodas da qualidade e que atende pelo termo mediocridade, já expresso pelo cinismo da fórmula “qualquer coisa serve” ou “antes isso do que nada”.

A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras (Parecer CEB 11/2000, p.54).

2.1.3.4. Conseguir Emprego; Ascender Profissionalmente; Ter Maiores Oportunidades; Garantir o Futuro

Apontadas por 12% dos educandos e educandas participantes da pesquisa, sendo as características destes/as:

- a) 50% na faixa etária dos 18 aos 31 anos;
- b) 72% do sexo feminino;
- c) 67% matriculados/as no Ensino Médio;
- d) 44% empregados/as, 33% não declararam, 16% autônomos/as e 07% desempregados/as.

A possibilidade, beirando a certeza, pregada pelo senso comum e pela fábula da globalização de viabilização de emprego mediante um maior nível de escolarização, tem seu ponto positivo: o retorno da população jovem e adulta aos bancos escolares. Está presente também a esperança da ascensão na carreira por meio do porte de um grau maior de instrução, o que ocorre em especial com servidores públicos cujas categorias possuem plano de carreira regulamentado.

Para a maior parte dos/das trabalhadores/as observa-se, como bem coloca Frigotto (2002) “um tempo de insegurança ou ameaça de desemprego estrutural ascendente e de

⁸³ Segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) oferecem a habilitação de 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 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%) (Soares, S/D, p. 03).

precarização do emprego. Produz-se nos assalariados, particularmente nos precarizados, desempregados, um sentimento *de uma existência provisória sem prazo*” (Frigotto, 2002-a, s/p). Este sentimento vincula-se à velocidade com que a globalização tecnológica, guiada pelo viés capitalista de acumulação de bens, extingue profissões e desampara trabalhadores/as, bem como a migração das empresas em busca de locais que lhes assegurem maiores ganhos (menores salários, menores impostos, maiores isenções...).

Nas palavras “ter maiores oportunidades” dos/das ejaandos/as, podemos interpretar – parafraseando Frigotto (2002-b) - o novo vocabulário do ideário neoliberal (agora no campo educacional) em especial a *empregabilidade*⁸⁴, conjuntamente com qualidade total, sociedade do conhecimento, educar por competência e para a competitividade, cidadão ou trabalhador produtivo, etc. Para este autor:

No quadro do ajuste de nossas sociedades à mundialização do capital o campo educativo é direcionado para uma concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade, definidas no mercado de trabalho e cujo objetivo é o de formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências que lhe assegure empregabilidade (Frigotto, 2002-b, p.09).

No bojo deste fato “podemos perceber a ansiedade dos trabalhadores adultos e dos jovens, mesmo da classe média, para se agarrarem em diferentes cursinhos que lhes prometem *empregabilidad*.” (Frigotto, 2002, p.10). E/ou certificados em menor tempo (de calendário, de aula, de estudo em casa), menor esforço e, provavelmente, *bem menor* qualidade, conhecimento, formação...

2.1.3.5 Turno oferecido; Economia; Socialização; Convivência...

Motivadores de aproximadamente 10% da amostragem tabulada, sendo que esta é constituída por:

- a) 65% do sexo masculino e 35% feminino;

⁸⁴ A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto das competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais à situação, boa ou ruim da empresa – ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade (...) Empregabilidade é como a segurança agora se chama (Moraes, 1998 Apud Frigotto, 2002, p. 9).

b) faixa etária de 16 a 25 anos representando 50% das citações, na idade de 31 a 26 anos 25% e, na faixa de 43 a 52 anos de idade, constituindo também 25% de referências a este quesito;

c) 47% empregados/as, 47% não declararam sua posição quanto ao mundo do trabalho, 03% desempregados/as e 03% autônomos/as;

d) 53% matriculados/as no Ensino Médio e 47% no Ensino Fundamental.

A (in)disponibilidade de tempo é uma das características mais marcantes da demanda da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores/as, seja sua jornada de trabalho cumprida em empresas ou dentro de sua residência (donas de casa, outros/as trabalhadores/as autônomos/as). O NEEJACP/Ijuí proporcionou atendimento nos turnos da tarde e noite nos anos iniciais de seu funcionamento (2002/2003) e, a partir de 2004 passou a atender também no turno da manhã, bem como prevê, regimentalmente e embasado na Política Pública de EJA – 99/02, a categoria Afastamento⁸⁵, visando contemplar a necessidade de ausência do educando e da educanda das atividades escolares presenciais e a validação do tempo e das aprendizagens construídas no período em que se fez presente.

Sendo a maioria do alunado composta por trabalhadores/as assalariados/as e/ou autônomos/as, jovens e donas de casa (sem rendimentos), é plenamente justificada a alegação da economia no orçamento familiar. Muitos/as apontam que, se não houvesse a gratuidade, não lhes seria possível o retorno aos estudos.

Também encontramos, como fatores de motivação para o retorno aos bancos escolares, a convivência e a socialização. Este apontamento está relacionado por educandos/as na faixa etária acima de 50 anos, que buscam, provavelmente, níveis mais elevados e a constituição de laços mais fortes de compromissos de grupo, cooperação, ajuda mútua, interdependência, troca de experiências..., que encontros para diversão, rodas de chimarrão e conversas.

No tabulamento das expectativas de ejandos/as, foram encontradas ainda citações, tais como auxiliar os filhos nos estudos, a decepção com a escola regular (reprovações), recomendações de vizinhos/amigos/patrões/conhecidos... que permeiam as demais falas já comentadas.

⁸⁵ Afastamento - A categoria *Afastamento e Cancelamento* consolida a identidade da Educação de Jovens e Adultos posta, pois “coloca como requisito a compreensão das dimensões formadoras da vida juvenil e adulta” (SEE, 2001-a, p.58), entendendo que a ausência deste público às atividades escolares “surge em função das demandas familiares, do trabalho, das individualidades/subjetividades.” (SEE, 2001-a, p.58) de cada um/a. Coloca-se, então, junto à premissa do acesso permanente à escola, a possibilidade legal do/a ejando/a comunicar e justificar seu afastamento temporário da instituição para breve retorno, ou solicitar o cancelamento da matrícula.

Finalizando este olhar para as expectativas dos ejandos e ejandas, fazemos coro a Milton Santos (1996)

Trata-se, para eles, da busca do futuro sonhado como carência a satisfazer – carência de todos os tipos de consumo, consumo material e imaterial, também carência do consumo político, carência de participação e de cidadania. Esse futuro é imaginado ou entrevisto na abundância do outro e entrevisto, como contrapartida, nas possibilidades apresentadas pelo Mundo e percebidas no lugar (Santos, 1996, p. 261).

Reafirmamos, no decorrer da análise das falas dos/das educandos/as, a relação intrínseca entre o momento presente, a ação expectante e o futuro idealizado. Em todas elas, está retratada a carência de diversos elementos constitutivos do cotidiano (presente), seja material/físico ou subjetivo/afetivo que o/a cidadão/ã observa em outrem ou capta via antenas globalizantes da mídia e seus discursos homogeneizantes/ilusórios e o deseja para si (num futuro próximo), impulsionando-o/a na busca pelos meios apontados e/ou vislumbrados nas possibilidades locais.

Ressaltamos, também as considerações de Freire (2005):

É preciso que nos convençamos de que as aspirações, os motivos, as finalidades, os motivos humanos (...) não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas *estão sendo*. São tão históricos quanto os homens. Não podem ser captados fora deles, insistamos. Captá-los e entendê-los é entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida (Freire, 2005, p.115).

Que nos impulsiona a acompanhar a caminhada traçada pelos sujeitos que chegam ao Núcleo carregados de expectativas e os rumos que estas tomarão em seu novo momento histórico.

2.2 A Visão dos Ejandos e Ejandas na Trajetória do Curso

Tendo a expectativa e a oportunidade de formação/estudo presencial como pontos de partida, ejandos e ejandas lançam-se às experiências de sala de aula: construção e exercício de princípios de convivência (solidária, humanista...), coexistência com aparentemente iguais e com diferentes, confronto de saberes, dialogicidade, erros, acertos,... E neste primeiro momento, como bem coloca Guimarães Rosa (1985), todos estão “entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada”(Rosa, 1985, p.33).

Buscamos, nesta seção, analisar os registros gráficos de educandos e educandas que expressam um pouco de sua visão *durante* a trajetória do curso Ensino Fundamental e/ou

Ensino Médio, ou ainda de ambos sequencialmente. Para tanto, nos utilizamos de cópias reprográficas das “Fichas de Avaliação e Auto-avaliação”⁸⁶ preenchidas nas diferentes etapas ao longo do nível de ensino da matrícula efetiva do/a educando/a.

As impressões⁸⁷ dos ejandos e ejandas, recolhidas das fichas, nos apresentam uma leitura particular - por vezes repetida, citada por vários indivíduos - dos diversos elementos e aspectos constitutivos da Instituição, bem como da postura de cada um e de cada uma enquanto estudante do Núcleo e cidadão/ã do mundo, suas dificuldades e potencialidades. Optamos por sistematizar e apresentar as colocações subdivididas nos tópicos: a frequência e o acesso; os educadores e educadoras; a conciliação do trabalho e o tempo para estudar; as diferenças de faixa etária nos grupos de aprendizagem; o autoconhecimento e os ‘bloqueios’; os trabalhos em grupo; os componentes curriculares, os conteúdos e as avaliações; os espaços do Núcleo; a autorização de funcionamento do NEEJACP/Ijuí e, ainda, citações/comentários gerais.

2.2.1 O Acesso e a Frequência

Apontados em praticamente todos os documentos que normatizam e dissertam sobre a Educação de Jovens e Adultos, estes dois aspectos também são bastante citados pelos ejandos e ejandas que, em especial trazem relatos de grandes dificuldades em variados quesitos, como podemos vislumbrar nos depoimentos a seguir:

Eu não venho em todas as aulas por não ter tempo, é sempre corrido. Muitas vezes não almoço nem janto, venho para a aula até mesmo sem banho e outras tantas vezes trago meu filho pequeno junto para a escola. É muito difícil, mas quero terminar o Ensino Médio ainda este ano.

Para mim vir estudar não é nenhum mar de rosas, claro que todos têm dificuldade, mas eu *arrisco a minha vida*; por isso tenho que sair mais cedo. O meu trajeto é difícil, *tenho até que atravessar potreiro*.

Muitas vezes falto aula por motivo de estar *desempregada e não ter dinheiro para o ônibus*, pois moro no bairro Modelo, mas copio o conteúdo que foi dado naquele dia. (Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04- grifos nossos)

⁸⁶ As referidas fichas se constituíam em instrumento de auto-avaliação do/a ejando/a, de avaliação feita por ele/a do Grupo de Aprendizagem que compunha, bem como da proposta de trabalho e seu desenvolvimento em todos os setores do NEEJACP/Ijuí. Eram observadas e consideradas por educadores/as e equipe diretiva na classificação dos/as educandos/as – junto aos demais instrumentos de avaliação desenvolvidos durante o período - na sistematização dos Relatórios de Aprendizagem individuais, bem como na avaliação da Instituição e elaboração de planos para a(s) próxima(s) etapa(s). Ver modelos utilizados nos anos 2002, 2003 e 2004 no Anexo IV.

⁸⁷ A identificação do ejando ou ejanda será suprimida do corpo do texto e mantido sob sigilo absoluto por motivos éticos inerentes à pesquisa.

Encontramos, nestas citações, entre outros dados que poderão vir a ser vislumbrados, o desabafo, a expressão do cotidiano que angustia e o perfil de cidadãos/ãs trabalhadores/as que:

a) no afã de conseguir recursos para o sustento da família na atividade informal, despendem todo o tempo do dia, deixando de lado – inúmeras vezes - as necessidades de alimentação, conforto pessoal e dos/as filhos/as;

b) paradoxalmente, valorizando a vida - e acreditando que o retorno das jornadas de estudos reverterá em benefícios - a expõem, de certa maneira, a riscos, percorrendo solitariamente trajetos ermos, de difícil acesso e não contemplados com linhas de transporte após as vinte e duas horas, isto em uma sociedade permeada por múltiplos tipos de violência. Como assinala Galeano (1991):

Cada promessa é uma ameaça; cada perda, um encontro. Dos medos nascem as coragens; e das dúvidas, as certezas. Os sonhos anunciam outra realidade possível e os delírios, outra razão. Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia (Galeano, 1991, p. 123).

c) em havendo transporte urbano, surge também a dificuldade financeira de acesso a este, produzida pelo desemprego e a falta de rendimentos; salientamos aqui, mais uma vez, a existência de *apenas uma* Instituição que atende à demanda por Ensino Médio/Modalidade EJA na cidade e na Região de abrangência da 36ª Coordenadoria Regional de Educação em contradição à imensa⁸⁸ procura por vagas, que o Núcleo não apresentava condições de suprir.

2.2.2 Os Educadores e Educadoras

Na concepção almejada para o perfil de educador/a a atuar no NEEJACP/Ijuí, postulou-se vários atributos, sendo uma de suas possíveis sínteses o pensamento dialético de Freire (2000):

É preciso que (...) desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem

⁸⁸ Como ilustração deste dado, temos registros junto à secretaria do NEEJACP/Ijuí, do ano de 2004, quando, esgotadas as vagas disponíveis (tendo como referência o número de salas de aula e docentes disponíveis), decidimos elaborar “Listas de Espera” para contato em torno de um mês a um mês e meio após iniciadas as aulas, vislumbrando a possibilidade – sempre presente – de desistência dos primeiros matriculados (titulares da vaga); incrivelmente, chegamos a anotar para a 1ª Totalidade do Ensino Médio cerca de 04 novos Grupos de Aprendizagem (tínhamos em torno de 06 GAs programados para atendimento com cerca de 25 a 30 educandos/as matriculados em cada um deles).

discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2000, p. 25).

Para criar e/ou vitalizar esta postura de educador-educando em cada profissional que atuava no Núcleo, a Formação Continuada – instituída semanal – foi considerada imprescindível, bem como para a consecução e aprimoramento da proposta, reflexão e avaliação das práticas de sala de aula e dos setores da Instituição, aprofundamento teórico, socialização de experiências entre as áreas e níveis de ensino... Enfim, para o forjamento da identidade da Educação de Jovens e Adultos (educadores/as, educandos/as, currículo, metodologias, tempos, espaços, relações...) desejada para o NEEJACP/Ijuí.

Enquanto condição de educadores/as, como bem coloca Freire (2000)

a responsabilidade, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala de aula é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior, talvez, dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala (Freire, 2000, p.73).

Catalogadas as fichas de avaliação, optamos por organizar a leitura, feita por ejandos e ejandas, da ação dos educadores e das educadoras em sala de aula e demais espaços do Núcleo, em dois momentos. No primeiro - e predominando nas falas - a postura de educador/a consciente de seu papel frente à educandos/as. No segundo, elencamos colocações denunciando o caráter bancário da educação praticada por quatro educadores/as, num total de quarenta e seis que atuavam na Instituição.

2.2.1.1 A Postura de Educador/a Consciente de seu Papel Frente a Educandos/as

Os professores são muito pacientes e atenciosos, têm com os alunos uma amizade muito grande que nos deixa confortáveis.

Com os professores o relacionamento foi ótimo, encontrei não só professores, mas verdadeiros amigos e, muitas vezes, confidentes.

Aos demais professores o meu muito obrigado de coração, sem a paciência, a compreensão e o carinho deles eu não teria conseguido. Que Deus os abençoe muito.

Os professores são ótimos, excelentes, continuem assim.

(Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04)

Observamos nestas citações o reconhecimento, a gratidão, a afetividade e a valorização da postura de educador/a atestada pelos educandos e educandas. Nestes olhares, ousamos detectar alguns dos postulados de Freire(2000) de que

Ensinar exige: respeito aos saberes dos educandos; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; respeito à autonomia de ser do educando; bom senso; apreensão da realidade; alegria e esperança; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; liberdade e autoridade; saber escutar; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos (Freire, 2000, p.7,8,9).

Salientamos também, fazendo coro à pesquisadora Naíma M Wadi (2005) – que disserta a respeito da experiência vivenciada no NEEJACP Paulo Freire, de Santa Rosa/RS, no mesmo período analisado por esta pesquisa:

As expressões dos sujeitos mostram a extrema importância que tem o educador em qualquer proposta de EJA, e particularmente na proposta do NEEJACP. E levam-me a afirmar, ainda, que não só a atenção e o carinho dedicados aos educandos são fundamentais, mas, sobretudo o entendimento das especificidades dessa modalidade de ensino, da consideração da realidade e características de aprendizagem dos sujeitos. E mais ainda pelo necessário envolvimento e comprometimento com os educandos e com a proposta, o que demanda opção, ruptura, decisão e encaminha para a compreensão da politicidade da educação, da qual Freire não se cansou de falar no decorrer de sua vida e de seus escritos, que perpassou toda proposta do NEEJACP, e ainda que com limitações, foi ensaiada pelos educadores, no período em análise (Wadi, 2005, p. 212).

O olhar de sujeito que fez parte da história ora em análise, aglutinado com o da agora pesquisadora (distanciado?) não nos deixou passar despercebidas⁸⁹, em ambos os momentos, limitações na ação educativa e restrições (mesmo que dissimuladas) frente à proposta inovadora – e muitas vezes causadora de polêmica – do NEEJACP/Ijuí, entre elas:

a) educandos/as como *seres condicionados*⁹⁰ por vivências pessoais e influenciados pelos ditames da sociedade, inúmeras vezes *aplaudem* posturas pouco (ou nada) emancipatórias de seus mestres;

b) maioria de educadores/as contratados/as⁹¹, rotatividade no quadro de RH, desconhecimento da proposta, dificultando a construção de uma caminhada consistente e de avanços.

A Formação Continuada não buscava unanimidade de idéias e ações, bem como tinha presente a premissa freiriana *da condição humana de ser aprendiz, ser condicionado e do inacabamento*; no entanto, pautava como imprescindíveis a coerência, a transparência, a ética,

⁸⁹ Visão enquanto Coordenadora Pedagógica (out/dez 2002 e ano de 2004) e Educadora (2003 e 2004).

⁹⁰ Expressão de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*.

⁹¹ Este expediente, no mínimo dual, favoreceu a presença, na Instituição, de educadores/as recém-formados, engajados em movimentos sociais e/ou estimulados por ideais de mudanças na sociedade via educação, o que infelizmente pouco observávamos em vários colegas com maior experiência profissional. Como bem lembra Freire(2000): “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo”(Freire, 2000, p. 39).

a seriedade e a responsabilidade com os compromissos assumidos perante o coletivo de educadores/as e educandos/as da Instituição.

2.2.2.2 Denunciando o Caráter Bancário da Educação Praticada

Neste quesito, organizamos as colocações e avaliações de educandos/as em duas partes.

2.2.2.3 Dificuldades com as Metodologias Utilizadas pelos/as Educadores/as

Eu pediria assim, que alguns professores, na hora de explicar, que se virassem para os alunos e transmitissem a eles o raciocínio do conteúdo que está sendo dado.

Sugiro que o professor passe conteúdo no quadro; não só fale a aula inteira o conteúdo, mas passe também para a gente ter no caderno.

Gostaria que o professor (...) mudasse um pouco a metodologia, a maneira dele explicar, porque a maioria não consegue pegar a matéria.

Sugiro que o professor (mesmo da fala acima) modificasse o modo de explicar para os colegas, indo ao encontro do aluno.

(Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04)

As críticas se dão em torno da forma com que educadores/as se colocam frente a educandos/as e, no mesmo nível de importância, da *mediação* que fazem entre o saber escolar/conteúdo da disciplina que ministram e os sujeitos aprendentes.

2.2.2.4 Das Transgressões da Ética de Ensinar

a professora (...) não aceita a opinião do aluno, ou ela diz: “ Eu sou a professora e você é o aluno, eu dou a aula que eu quero”, que ela tem problemas e nós temos que respeitá-la; mas e nós? Que deixamos marido, a casa, cansados e temos ainda que ouvir ela se queixar?

a professora (anteriormente mencionada) não muda sua maneira e as aulas dela são chatas e pouco interessantes.

..menos intimidação de alguns professores, pois não somos crianças.

...penso que a professora (...) deveria ser mais sociável e derrubar aquela barreira que ela põe ao seu redor; somos todos adultos e por mais que ela seja professora não é mais que ninguém e, professora com livro do lado, até eu. Sobre esta professora, não é por mal, mas para quem vem estudar depois de 22 anos, com o cérebro entravado, e a pessoa diz: ‘Eu já expliquei!’ e a aula morre, porque ninguém tem coragem de perguntar. Vamos para casa com a garganta trancada.

Sugiro para o próximo ano substituir a professora (falas anteriores), pois ela tem dificuldades de se relacionar com os alunos, quando precisa de uma explicação ela não sabe se expressar ao aluno.

Senti muita falta de estudar...(disciplina da professora das falas anteriores) pois quando estava aprendendo e gostando a professora não tinha tempo de ensinar, explicava uma única vez e não mostrava interesse em nos ajudar. Essa disciplina não é assim para ensinar; só por Deus para alguém da nossa turma passar em um concurso ou vestibular nesta matéria. Faltou profissionalismo e ética, pois ensinar adultos não é para qualquer um.

(Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04)

Que dizer frente a colocações que exprimem momentos difíceis da convivência educador/a-educando/a? Da indignação que nos acomete mediante depoimentos “de garganta trancada”, quando esperamos – educandos/as e nós, educadores/as - cumplicidade no ato de (re)construir saberes ?

Sendo o diálogo importante pressuposto da proposta de trabalho da Instituição e, fundamentalmente, no momento e na situação em que emergiram tais falas – a Avaliação das Práticas do/no NEEJACP/Ijuí –, não podíamos esquecer que “a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação do/a educador/a. (...) Avaliamos⁹² para melhorar a ação dos sujeitos, para *formar*” (Freire, 2000, p.15).

Enquanto componente da Equipe de Coordenação Pedagógica do Núcleo (no período), rememoro as longas e difíceis conversas com educadores/as que, subjugados alguns(mas) pelo autoritarismo, outros/as pelos problemas enfrentados no seu cotidiano – família, duas a três escolas, dificuldades financeiras, de saúde... – oprimidos/as pelo inexistente tempo de lazer, de vivência familiar e, perante uma jornada extenuante de 60h de trabalho, sucumbem e não conseguem se perceber como seres de ação-reflexão-ação, agindo (ou reagindo?) como autômatos. Privados/as de condições para exercer sua “humanidade”, não a reconhecem ou a respeitam no outro e na outra. Esforçamo-nos, enquanto equipe, para manter a coerência e a clareza de que estávamos a avaliar a prática do/a educador/a e não sua pessoa; avaliávamos para aprimorar a *práxis educativa* e não para punir.

Ressaltamos que as colocações feitas pelos educandos e educandas - sistematicamente lidas, analisadas e avaliadas coletivamente pela Equipe Diretiva da Instituição, num primeiro momento sem a presença e após com o/a educador/a – mostraram-se eficazes instrumentos de reflexão da prática, de (re)conhecimento da proposta de trabalho da Instituição e do perfil de ejandos e ejandas matriculados/as. Estes diálogos e, certamente, a reflexão consciente do/a

⁹² As fichas individuais onde se encontram registradas as avaliações dos educandos e educandas eram costumeiramente lidas pelo coletivo do grupo de educadores(as), antes de se proceder à sistematização do Relatório de Aprendizagem. Em casos como os citados nesta seção, a equipe pedagógica reservava as fichas para posterior diálogo dos/as educadores/as citados/as com o coletivo da Equipe Diretiva.

avaliado/a – atos com limitações⁹³ - ensejaram a superação de práticas⁹⁴ “bancárias” e desrespeitosas, bem como resultaram em remanejamento voluntário de educadores/as para outros estabelecimentos de ensino e/ou outras funções.

Salientamos aqui, como complementação a este diálogo permeado por condições muito humanas de existência e convivência, duas colocações de Freire(2000) acerca da ética do ato docente e do querer-bem inerentes a ele:

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou de nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar (Freire, 2000, p. 18).

O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular, desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento (Freire, 2000, p. 160 e 161).

2.2.3 A Conciliação do Trabalho e o Tempo para Estudar

Conforme já mencionado no corpo deste texto, a maioria dos educandos e educandas são trabalhadores/as - assalariados/as, com jornada estabelecida em número de horas, autônomos/as, ou ainda informais - ocupando praticamente todo tempo livre, e/ou também envolvidos/as em atividades de “organização/gerenciamento/manutenção”⁹⁵ da família na residência. Praticamente todos/as necessitam, portanto, organizar para si uma rotina/disciplina que lhes permite conciliar estas duas a três jornadas diárias de atividade.

Em suas avaliações, expressam-se sobre este tema com declarações do gênero:

Gostaria que os/as professores/as não fizessem tanto trabalho fora das aulas para nós, porque não tenho muito tempo, trabalho como autônomo e quase sempre fico mais tempo que deveria trabalhando.

⁹³ Éramos, no período, cerca de quarenta e seis educadores/as atuando, dos quais apenas quatro deles/as são citados negativamente pelos educandos e educandas.

⁹⁴ Constatadas em fichas posteriores e em conversas com educandos/as, no fortalecimento da participação e posicionamento crítico-progressista em debates nos momentos de formação no Núcleo e no conjunto da rede da mantenedora.

⁹⁵ Atividades executadas, em geral por mulheres, que historicamente são denominadas afazeres “do lar”, pouco reconhecidas como trabalho, tanto que suas/seus ocupantes se autodenominam “desempregadas/os” ou “não-trabalhadores/as”.

Trabalho por comissão, quando não venho às aulas, trabalho até mais tarde.

Peço também que passem um pouco menos de tema. O importante é nós entendermos mais e aprender quando estamos aqui. Espero sua atenção.

Queria poder ter mais tempo disponível para poder ficar com os cadernos e livros. No final de semana trabalhei com História e, lendo e descrevendo, descobri como é linda a História; as desavenças das pessoas e a ganância pelo poder não são só de antigamente mas como nos dias atuais a ganância é grande.

(Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04)

As colocações que fazem em torno deste item estendem-se:

a) das sugestões aos educadores/as – beirando ao pedido de auxílio –, para otimizarem o tempo de trabalho em sala de aula e, desta maneira, evitarem que uma de suas jornadas interfira negativamente na outra, ou, em outras palavras, em suas rotinas já tão atribuladas por imprevistos da (sobre)vivência cotidiana solicitam que a Escola não acrescente outras exigências;

b) as suas carências de tempo – desejado – para a maior dedicação aos estudos, com revisões e outras leituras; demonstram que, ao experimentar tal exercício, descobrem a “boniteza” das disciplinas e tecem relações analítico-comparativas e espaço-temporais das mesmas e seus objetos de estudo com o cotidiano.

2.2.4 As Diferenças de Faixa Etária nos Grupos de Aprendizagem

A presença expressiva de adolescentes⁹⁶ em cursos e projetos até então destinados a adultos é uma nova especificidade da Educação de Jovens e Adultos que iniciou a partir dos anos 80 e vem se acentuando desde a década de 90 até nossos dias.

O Núcleo de EJA e Cultura Popular de Ijuí, num primeiro momento toma por pressuposto não compor (segregar) os Grupos de Aprendizagem baseado na faixa etária dos/as matriculados/as e, além disso aposta no intercâmbio intergeracional como ganho para a aprendizagem de todos/as. Reforçando esta lógica estão dados determinantes (de certa forma limitantes), como o espaço físico disponível, quadro de educadores/as, demanda de inscritos/as, etc.

Na convivência entre estes dois grupos, aparentemente distintos⁹⁷, emerge uma relação de tensão na sala de aula, que pode ser constatado nas falas:

⁹⁶ Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, *adolescente* é todo aquele/a que possui de 14 a 18 anos de idade. Aqui neste texto, especificamente nos referimos aos educandos e educandas de 15 a 18 anos.

Gostaria que, quando mudasse de Totalidade, os jovens ficassem numa sala e os adultos numa outra, porque é muita bagunça na sala de aula, a gente não consegue entender direito as coisas.

Que na próxima Totalidade possamos ser separados dos jovens, pois há muita bagunça.

Alguns adolescentes, que não fazem nada, só atrapalham na sala de aula. Falta mais respeito entre os jovens, tem alguns que não respeitam os mais velhos. Gostaria que os separassem.

Acho que a Diretoria deveria estudar bem o caso dos menores que vem só para bagunçar no colégio.

(Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04)

Estas considerações são todas feitas por educandos/as adultos/as; nas fichas preenchidas por adolescentes/jovens não constam problemas de relacionamento com adultos e/ou dificuldades na convivência. Destacamos também que as reclamações deste gênero ocorrem na sua maioria nas salas de Ensino Fundamental, onde encontramos adolescentes.

Pensando sobre as falas e buscando apreendê-las/compreendê-las para além da aparência inicial de “choque” de gerações, incompreensões, ritmos e interesses diferentes encontramos uma gama de diversidades muito bem colocadas por Di Piero (2001):

O primeiro grupo – *de adultos* – busca na escola uma perspectiva de integração sociocultural, o segundo – *de jovens e adolescentes* – mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que busca superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação (Di Piero, 2001, p.13 - acréscimos grifados nossos).

Estas diversidades (im)postas às instituições que trabalham com a EJA representam novos desafios aos educadores, que têm de lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola.

Buscando compreender o descompasso citado por ejandos/as⁹⁷ elencamos a observação expressa pela educadora e pesquisadora Maria Clara Di Piero a educadores/as em momento de formação (2001): “Quem trabalha com a Educação de Adultos está cansado de ver que as pessoas mais idosas são mais lentas; se elas estão afastadas há muito tempo das

⁹⁷ Sobre este aspecto, o pesquisador João Francisco de Souza assim se refere: “Embora freqüentemente constituindo dois subgrupos distintos (o de ‘jovens’ e o de ‘adultos’) tal grupo se define como relativamente homogêneo ao agregar membros em condições de ‘não-crianças’, de excluídos da escola e de pertinentes a parcelas ‘populares’ da população (em oposição às classes médias e aos grupos dominantes), pouco escolarizadas e inseridas no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e baixa remuneração”(Souza, 2002, p.41).

⁹⁸ Estas falas são todas feitas por educandos(as) adultos; nas fichas preenchidas pelos adolescentes/jovens não constam problemas de relacionamento com os adultos e/ou dificuldades na convivência. Destacamos também que as colocações deste gênero ocorrem na sua maioria nas salas de Ensino Fundamental, onde encontramos adolescentes.

práticas escolares, freqüentemente, elas são muito mais lentas do que os jovens”. Testemunhando em muitas ocasiões este fato, a *lentidão* adulta nos processos escolares - atribuída via senso comum por um “entravamento no cérebro”⁹⁹ - inferimos que esta pode estar vinculada à ação mental seletiva do adulto, a tentativa de “realmente” compreender/apreender o que está sendo tratado e estabelecer conexões com seus saberes, alguma dificuldade em readaptar-se ao exercício da abstração e ao “funcionamento” da rotina de sala de aula. Já para o/a adolescente, habituado/a com a rotina da escola regular, *geralmente* este tempo “estendido” em explicações e retomadas é considerado como “perda” e, invariavelmente ele/a opta por ocupá-lo com conversas com colegas e saídas da sala de aula alegando motivos diversos.

Di Piero (2001) traz à nossa reflexão sobre este conflito uma visão do/a adolescente/jovem que chega a EJA:

Os jovens com defasagem série-idade em relação ao ensino regular, que não encontram na escola um espaço prazeroso, quer dizer, a escola não é um espaço de prazer, e eles precisam da certificação para ascender ou progredir no mercado de trabalho. Essa é a primeira demanda que cai na vala comum do supletivo, da Educação de Jovens e Adultos (Di Piero, 2001, Transcrição de Palestra).

A pesquisadora aponta também alguns níveis de abordagem do problema colocado quanto à escola regular que citamos como ilustração, a qual por não constituir objeto específico de nosso estudo não nos cabe aprofundar neste trabalho.

Um primeiro tratamento é na própria escola de ensino regular de criança e adolescente, no sentido tanto de que ela não produza reprovação, defasagem, evasão e repetência, como no sentido de que ela seja mais significativa, mais relevante, mais prazerosa para que esses jovens prefiram passar um período mais longo da sua vida naquela sociabilidade, que nós julgamos seja formativa, ao invés de buscar uma certificação que seja facilitada em Exames ou outros mecanismos de aceleração (Di Piero, 2001, transcrição de Palestra).

Em estando o/a adolescente à nossa porta – ontem demanda inexistente, hoje potencial - juntamente com o/a adulto/a trabalhador/a – demanda efetiva - nos resta, enquanto Educação de Jovens e Adultos, acolhê-los/las e ir em busca de formação, de concepções, planejamentos, compromissos e intenções/propósitos para proporcionar a todos/as uma educação diversificada, flexível, responsável e de qualidade social.

⁹⁹ Expressão de educando/a em avaliação de educadores/as (item 2.2.2.2).

2.2.5 O Autoconhecimento e os “Bloqueios”

No decorrer da trajetória, entre um aprendizado e outro, o/a e/ou vai se (re)conhecendo, admitindo para si, para colegas e educadores/as peculiaridades suas, por vezes com expressões “fortes” tipicamente populares:

Eu só criei vergonha na cara quando comecei a trabalhar e me obriguei a ser responsável.

Sou um pouco tímida, tenho um medo de perguntar algumas coisas...

Sou um pouco conversador.

Reconheço que às vezes sou bem irresponsável.

(...) Muitas vezes eu mesma me surpreendo pela rapidez do meu raciocínio. Foi aqui que consegui, eu e meus colegas, sermos pessoas mais expressivas e deixar de lado a timidez.

(...) Questiono, pergunto, dou minha opinião e se não entendo não tenho medo de pedir explicações para meu melhor aprendizado.

(...) Tento contribuir opinando sobre coisas que sei, e não tenho vergonha em fazer perguntas sobre assuntos que são totalmente novos para mim.
(Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04)

Ainda, ponderam sobre sua (re)ação frente ao que se lhes apresentam, ao modo como interpretam ou às razões que atribuem suas limitações:

Minha maior dificuldade foi em Português, talvez por falta de leitura, que não tenho o hábito de ler.

Eu aprendi muitas coisas, inclusive conviver com nova família, não sei tudo mas consigo ir em frente. Tenho um pouco de dificuldade em ler porque estou curta das vistas e, também, não consigo me concentrar quando tem alguém falando alto perto de mim.

(...) provas com consultas são ótimas, porque a gente não consegue tirar a resposta, é só um apoio, porque só de saber que é prova tu fica nervosa e acaba esquecendo a matéria que, depois, em aula normal a gente faz tudo, porque não está pressionada.
(Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04)

Falam de seus bloqueios¹⁰⁰, dificuldades, descrédito/depreciação consigo e supervalorização do outro - reflexos de discursos e práticas da sociedade em relação aos menos favorecidos:

¹⁰⁰ A primeira citação aponta dificuldade não superada – na fala - de uma etapa para outra, mesmo obtendo o avanço de Totalidade.

Tenho dificuldade de raciocinar (F,Q,M) para mim é muito difícil, mas nem por isso vou atrapalhar o andamento das aulas e o desempenho dos colegas. Sei que meu raciocínio é lento(1º sem/03).

(...) 03 matérias eu não consigo pegar, é simples, todas têm fórmulas mas que infelizmente sou muito fraco e lento (2º sem/03).

(...) Eu não me destaquei em nada, só participei com esforço e zelo.

(Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04)

2.2.6 Os Trabalhos em Grupo

A dinâmica de trabalho em grupos suscita sugestões, solicitações, comentários, avaliações diversas e discordantes:

É bem melhor trabalhar em grupo.

No nosso grupo todos participaram do trabalho todo, pesquisaram; fizemos mesmo um trabalho em grupo.

Os trabalhos que foram feitos em grupo eu gostei muito, porque o que a gente não sabe, aprende, e o que sabe, ensina.

Participo no grupo de trabalho, mas confesso que tenho preferência em trabalhar individualmente, pois tenho opinião própria, ouço a dos outros, mas a minha sempre prevalece.

(Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04)

Ademais, assinalam quanto à força, segurança, camaradagem e compartilhamento de responsabilidades do/no coletivo e à carência do espírito “desarmado”, dialógico, propício ao saber ouvir e crescer solidária e conjuntamente frente à diversidade de posicionamentos.

2.2.7 Os Conteúdos, os Componentes Curriculares e as Avaliações

Escrevendo sobre o cotidiano das atividades didáticas de sala de aula, ejandos e ejandas ressaltam vários pontos, donde selecionamos sua interpretação:

a) de aulas “de cunho progressista” que seguem às diretrizes do Núcleo

É excelente o método de mesclar aulas teóricas e práticas com o conhecimento dos próprios educandos.

Aprendi muito nas aulas, acho que os conteúdos abordados foram esclarecedores, bem na nossa realidade. Não tive dificuldades em aprender, pois esse era o meu objetivo e consegui.

Com o decorrer das aulas, aprendi a relacionar os conteúdos e criar opiniões consistentes, adquiri um bom conhecimento de mundo estabelecendo relações entre as diferentes áreas estudadas.

Solidifiquei um pouco mais meus conhecimentos de maneira geral, tomando gosto por leituras, que antes não tinha o hábito de ler.

Temos dificuldades quando não sabemos do que se trata; depois que temos conhecimento os termos se encaminham de maneira mais clara.
(Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04)

b) dos componentes curriculares e seus conteúdos

A área de Letras sempre foi o meu forte, na Matemática quando, eu estudava (adolescente) era um bicho-papão, hoje consigo ver que eu não gostava, consigo gostar e rever coisas que não sabia e vejo que não eram tão difíceis, eu que complicava.

Dentre todas as matérias, as que mais aprendi foi Química e Física, porque não sabia quase nada. No ano passado (02), tivemos poucas aulas e, como para mim era novidade, não aprendi quase nada. No geral gosto de todas as matérias, só tenho um pouco de dificuldades nas aulas de Matemática e Português, mas agora já não vejo essas duas como um bicho-de-sete- cabeças.

Minha maior dificuldade é Matemática, por mais que a professora explique, eu acho complicado.

Consegui me surpreender comigo mesma, tive mais facilidade nos conteúdos. Achei que Física fosse ruim, mas foi muito bom de trabalhar, em Português e Literatura tive mais facilidade com os textos. Geografia e História fique surpresa quando trabalhamos com meridianos, a história do homem, em Biologia consegui compreender os transgênicos e, em Química, fiz novas descobertas, mas tive um pouco de dificuldades em Matemática com o novo conteúdo, mas, com um pouco de esforço supere isso também.

Nessa caminhada, aprendi muitas coisas que variam entre conteúdos passados em sala de aula e trocas de experiências com os colegas com assuntos do cotidiano. Com relação aos conteúdos, em todas as disciplinas, de minha parte não houve dificuldades. Os conteúdos são atrativos e convidativos para a aprendizagem, estimulam e incentivam a gente a aprender, procurar respostas ao nosso dia-a-dia.
(Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04)

c) das avaliações e a problemática que historicamente a envolve

Sugiro não ter provas, isso deixa os alunos nervosos. Fazer avaliações pequenas para que se tenha um bom aproveitamento. Ter trabalhos diferenciados, que os alunos possam escolher o assunto.

Não gosto muito dessa coisa de prova ou avaliação, sou a favor de trabalho dentro da sala de aula e que se faça do conteúdo que foi dado no mesmo dia.
(Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04)

Enfatizamos, deste ponto, a importância do ato de escrever, aqui, especialmente, sobre a prática/ação de “estudar no NEEJACP/Ijuí” com todas as nuances e os processos que deste ato derivam ou nele se inserem. Reafirmamos, parafraseando Freire (2000-b), que, lendo o

mundo e *escrevendo* sobre a leitura que dele fazemos, repensamos a própria leitura e a nossa ação frente a ele. O autor salienta que

há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade, o qual, bem assumido, resulta numa crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar (Freire, 2000-b, p.08).

Pensamos, então, na (re)leitura de educandos/as ao registrarem suas impressões sobre conteúdos, componentes curriculares, avaliações e sua própria (re)ação frente a cada tópico; este processo *se constituído como ato reflexivo e consciente* principiam sua postura e (re)escrita frente as próximas etapas, bem como apontam sugestões para a melhoria dos mesmos aos dirigentes da Instituição e a seus/as educadores/as, companheiros/as de processo ensino-aprendizagem.

Versando também sobre avaliação, e de avaliação emancipatória, com respeito aos ritmos e tempo de cada um/a – pressuposto dos Núcleos sul-rio-grandenses de EJA- encontramos o claro apelo de um/a ejando/a:

Gostaria que os professores se preocupassem um pouco mais com os alunos que têm dificuldades financeiras e particulares, porque *todos têm condições de aprender, cada um só tem um tempo certo*.
(Fichas de Avaliação e Auto-avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04 - grifo nosso)

2.2.8 Os Espaços do Núcleo

Conforme já mencionado no texto, o NEEJACP/Ijuí atendia a sua demanda – inicialmente (2002) em dois endereços e, após (2004), em quatro espaços diferentes, buscando acolher o maior número possível da demanda por vagas.¹⁰¹ Esta descentralização “inédita” gerava algumas dificuldades – acreditamos que, comparativamente, bem menores que os benefícios que trazia - comentadas pelos/as educandos/as:

Gostaria que a escola fosse um todo, pois, durante o tempo que passamos aqui houve certa dificuldade de diálogo entre nós e os alunos do Ijuí - e que as decisões fossem tomadas em conjunto: direção, professores, alunos, pois todos nós temos o direito de opinar sobre as atividades e não aceitar tudo o que nos é proposto sem que nos fosse consultado.

¹⁰¹ Um caso específico demandado pela empresa concessionária de transporte coletivo da cidade, para uma turma de Ensino Médio. A referida empresa mantinha convênio com a rede municipal para EJA-Ensino Fundamental e buscou a rede estadual para a conclusão da Educação Básica pela referida turma, composta por seus “colaboradores”.

Gostaria que o NEEJACP tivesse sua própria sede para não continuar dividido.

Desejamos que a escola possa ser um dia ampliada para dar maior conforto e bem-estar ao aluno, uma escola onde possa reunir todos os alunos do Ensino Médio.
(Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04)

Uma sede própria, com espaço único e amplo para o Núcleo, fazia-se uma premissa constante entre educandos/as, educadores/as e comunidade, que não viam contemplada sua aspiração por vagas, em quantidade e turno procurados. Este impedimento dificultava as possibilidades diversificadas de atendimento previstas na proposta do NEEJACP/Ijuí no que tange a uma *educação ao longo da vida*, em parcerias com entidades para atividades de formação diversas, bem como as referências à sede própria também apontam a necessidade de sentir e expressar o pertencimento a um lugar, marcando a identidade dos sujeitos.

2.2.9 A Autorização de Funcionamento do NEEJACP/Ijuí

Anteriormente referida, a autorização de funcionamento do Núcleo somente veio a ser referendada pelo Conselho Estadual de Educação em 18 de dezembro de 2002. Este fato, esperado pela comunidade regional – Equipe da 36ª Coordenadoria Regional de Educação (99-02), Equipe do Núcleo de Orientação aos Exames Supletivos (99-02) e cidadãos/ãs que buscavam escolarização fundamental e média - a exemplo de Freire (2000-c) em sua “Canção Óbvia”¹⁰², registram que

(...) Quem espera na pura espera
Vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero,
Trabalharei os campos
E conversarei com os homens.
(...) Não te esperarei na pura espera,
Porque o meu tempo de espera é um
Tempo de quefazer.
(Adaptação de Freire, 2000-c, “Prefácio”)

Então, estes sujeitos, coletivamente, fizeram do período março/dezembro de 2002 um tempo de “quefazer”. Um “quefazer” educativo que acolheu inúmeros ejandos e ejandas de toda a região em aulas presenciais com Avaliação no Processo, convencidos/as de que havia a possibilidade concreta de retornar aos estudos e fazer seu próprio tempo e itinerário de curso em uma proposta que reconhecia as suas especificidades de trabalhadores/as; um tempo

¹⁰² Poema escrito por Paulo Freire em março de 1971, no exílio.

permeado de incertezas, construção de saberes, de debates, indignações, mobilizações e muita esperança, onde, como Freire, todos/as estavam

(...) preparando a (...) chegada
 Como o jardineiro prepara o jardim
 Para a rosa que se abrirá na primavera.
 (Adaptação de Freire, 2000-c, “Prefácio”)

A expressão de uma educanda, “... felizmente conseguimos a aprovação do EJA, mesmo ouvindo de alguns professores que o ano passado não valeu nada. Obs.: Mas com certeza valeu!” (Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí- 1º sem/03), também nos remete à reflexão em especial de um excerto do poema de Freire:

Minhas mãos ficarão calejadas;
 Meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
 Meus ouvidos ouvirão mais;
 Meus olhos verão o que antes não viam.
 (Adaptação de Freire, 2000-c, “Prefácio”)

Aponta indícios da leitura crítica que esta – e provavelmente muitos outros/as - faz do posicionamento *de alguns/mas educadores/as* frente ao processo de implementação do Núcleo; postura que diminuía/desconsiderava a importância da conquista de um espaço que proporcionasse a todos/as a possibilidade de formação e educação ao longo da vida.

2.2.10 Olhando e Avaliando a Trajetória

Dentre tantos depoimentos que dizem da história deste período do NEEJACP/Ijuí e seus protagonistas, na condição de educandos/as - certamente também educadores/as - gostaríamos de frisar ainda alguns deles que, em nossa visão, não estão em nenhum dos subitens elencados e, ao mesmo tempo, perpassam todos eles. Constituem-se de expressões registradas no final do curso Fundamental ou Médio - com predominância para o último, pelo número de matrículas e fichas tabuladas/observadas.

Me sinto outra pessoa, no sentido de entender as coisas melhor.¹⁰³

O NEEJACP, para mim, é o remédio que me faltava e espero que ele permaneça sempre, porque dá oportunidade para as pessoas poderem terminar os estudos, poderem fazer do futuro um futuro melhor.

Fortifiquei a minha aprendizagem e história.

¹⁰³ Expressão que utilizamos como parte do título deste texto.

Estive muitos anos fora do colégio e, agora que peguei o gosto, é como doce, acaba tão rápido. Mas pode ter certeza que algo vou fazer no ano que vem e, assim, sucessivamente.

A minha participação foi muito importante, porque tive o privilégio de voltar a estudar.

O que estava fora da realidade e parecia um sonho do passado hoje se torna realidade. Após dois anos estudando no NEEJACP, estamos a poucos dias para o sonho do passado, que parecia uma utopia irrealizável tornar-se realidade. O nosso ideal não é mais um sonho, pois acordamos novamente para o estudo, para a educação, para a vida, para o conhecimento, para um futuro melhor para o meu 'eu'. Aquilo que havia ficado no passado hoje já não é mais imprevisível, é realidade. (Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação NEEJACP/Ijuí 02/04)

Apontam breves avaliações da trajetória pessoal, do grupo de aprendizagem de pertencimento, da instituição e sua proposta, bem como projetam ações futuras próprias (novas expectativas frente ao mundo) e votos para a continuidade do NEEJACP/Ijuí.

2.3 A Leitura de Mundo de Cidadãos e Cidadãs Egressos/as do NEEJACP/Ijuí

Encerrando este estudo, compomos uma seção tendo por base de dados entrevistas dirigidas com cidadãos/ãs egressos/as do Núcleo Estadual de EJA e Cultura Popular de Ijuí, que realizaram sua formação em nível fundamental e/ou médio enquanto predominou a política pública enfocada pela pesquisa, ou seja, já egressos/as há cerca de dois ou mais anos.

Realizamos um total de treze entrevistas com ex-ejandos e ex-ejandas pertencentes ao grupo que “inaugurou” o Núcleo – sem este estar autorizado a funcionar, conforme já mencionado neste texto - ou a ele se agregaram em momento imediatamente posterior. Portanto, com aqueles e aquelas que fizeram seu percurso escolar geridos pela Política Pública de EJA do RS, criada e implementada no período 1999/2002. Outro fator que elegemos para configurar a amostragem foi a diversidade de itinerários trilhados por aquele público, ou seja, após a conclusão do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos do NEEJACP/Ijuí, alguns/mas: mantiveram-se nas mesmas funções exercidas antes do curso; conseguiram e/ou mudaram de emprego; evoluíram na carreira profissional; cursam ou cursaram Ensino Técnico; cursam ou cursaram o Ensino Superior.

Sopesou ainda, na consecução das entrevistas, logicamente, o contato com os/as egressos/as, sua disponibilidade em participar da pesquisa e contribuir com sua atual *leitura de mundo* frente ao processo de EJA vivenciado no período estudado, bem como a predisposição em expor a análise que tecem em torno das expectativas que portavam ao

matricular-se e ao cursar a Educação Básica, ou parte dela, na modalidade EJA naquele tempo e lugar.

Nos primeiros contatos, destacamos, por parte dos/das contatados/as, a presteza, disposição e certa alegria em participar e auxiliar na pesquisa, agradecendo “a lembrança” de seu nome, ora reconhecidos como sujeitos desta história.

Também nos deparamos com questões corriqueiras às solicitações de entrevistas e depoimentos, conforme enfatiza Meihy (2005): “É comum encontrar pessoas que não se acham importantes ou que delegam a outros a capacidade de narrar. Isso se deve a uma característica de nossa sociedade, sempre aberta a celebrar certas pessoas e diminuir o papel das pessoas comuns” (Meihy, 2005, p. 112). Esta consideração corrobora a fala de duas egressas:

a) uma apontando o fator idade, “O que uma velha pode ter a dizer?”, mesmo tendo dito durante o processo de entrevista, ter superado as barreiras de inferioridade - frente aos demais, que atribuía a si própria - após cursar e concluir o Ensino Médio; e

b) outra, dizendo de sua não-continuidade de estudos, após concluir o Ensino Médio; mesmo tendo deixado a atividade informal e constituído, com seu cônjuge, uma microempresa e aprimorado a qualidade de vida familiar.

A metodologia para a realização das entrevistas tomou por base a *história oral temática*, a qual, segundo Meihy (2005) “quase sempre, equipara o uso da documentação oral ao uso das fontes escritas”(Meihy, 2005, p. 162). Para nossa finalidade de análise, tomamos a documentação oral (gravações de depoimentos), com valor equivalente aos registros presentes nas fichas de inscrição e/ou matrícula, bem como naquelas de avaliação e auto-avaliação. Outro ponto que nos aproximou da referida técnica fez-se por esta “partir de um assunto específico e previamente estabelecido, sobre algum evento definido”(Meihy, 2005, p. 162), bem com fazer uso de questionário, com intervenções diretas e indutivas e, por vezes, indiretas e dedutivas.

Na realização das entrevistas, pontuamos para a fala do/da egresso/a algumas rememorações como: o tempo de afastamento dos estudos; as expectativas iniciais que motivaram o retorno aos processos formais de educação; a caminhada para o processo de autorização de funcionamento do NEEJACP/Ijuí; o processo escolar da EJA vivenciado no período. Frisamos, enquanto foco central de registro para este estudo: a avaliação atual das expectativas iniciais e sua consecução; as relações no/com o mundo e as pessoas após o curso; e as carências no curso de EJA, hoje percebidas. Acrescentamos ainda, para comentário - que não diz exatamente da trajetória pessoal de cada um e cada uma, assim como

não traduzem nossa preocupação primeira nesta dissertação – os itens Aulas Presenciais X Exames Supletivos, EJA e Escola Regular Noturna: discussões que permeiam e envolvem a modalidade da Educação Básica, tema desta pesquisa e que buscaremos aprofundar em outro momento de estudo.

Enquanto características do grupo entrevistado, num total de treze pessoas, citamos:

- a) a composição de oito (08) do sexo feminino, cinco (05) do sexo masculino;
- b) a faixa etária variando entre 25 a 54 anos;
- c) advindos de programas presenciais recentes de educação de adultos 04; 01 transferido da escola regular; 02 inscreviam-se anualmente nos Exames Supletivos. Estavam sem estudar: há cerca de nove anos 02; em torno de 18 a 22 anos 02 e, acima de 25 anos também 02 dos entrevistados/as;
- d) em relação ao trabalho exercido atualmente, temos: um aposentado; um microempresário; uma funcionária pública estadual (merendeira); uma técnica em enfermagem; uma bolsista da UNIJUÍ (Programa AABB Comunidade); um trabalhador da construção civil; um vigilante; duas comerciárias e um comerciário; e três donas de casa; e
- e) quanto à continuidade de estudos após o Ensino Médio/EJA temos: três que ingressaram na Universidade e dois em Curso Técnico; dois buscaram aperfeiçoamento em curso de atualização (em especial na área de informática); e seis não buscaram outros cursos.

Estudando as transcrições das entrevistas realizadas, passamos a expor, nos itens anteriormente mencionados - avaliação atual das expectativas iniciais e sua consecução; as relações no/com o mundo e as pessoas após o curso; carências no curso de EJA - a *leitura de mundo atual* dos egressos e egressas (amostragem) do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular de Ijuí.

2.3.1 Avaliação Atual das Expectativas Iniciais e sua Consecução

Ingressando nos cursos ofertados pelo Núcleo Estadual de EJA e de Cultura Popular de Ijuí, retornando aos estudos presenciais após muitos anos ou remanejando-se de escola regular, cidadãos e cidadãs trazem consigo inúmeras expectativas inseridas em projetos para a vida. Concluída a etapa escolar, passados dois ou mais anos, avaliam suas expectativas iniciais expondo reflexões que hoje tecem em torno delas.

Encontramos declarações que dizem da satisfação por portar a Educação Básica completa ou, fazendo uso da expressão da maioria dos/das entrevistados/as, o “segundo grau”¹⁰⁴.

Modificou para mim mesmo, saber que eu tenho o 2º grau. É gratificação pessoal. Continuei na mesma atividade, progredi nela.

Quando eu fui fazer a entrevista ela (proprietária do estabelecimento comercial) perguntou se eu tinha o 2º grau e eu me senti muito bem em dizer que tenho; é pouco, mas há muita gente que não tem nem o 1º grau.

Para mim foi muito satisfatório, eu me sinto vencedora. Para falar bem a verdade pretendo ainda ir adiante. Foi uma experiência muito boa, não me arrependo de ter procurado esta modalidade. Creio que o EJA dá uma oportunidade muito boa para o pessoal retornar.

(Entrevistas, julho/2007)

Analisando várias pesquisas com o público jovem-adulto, Piconez (2004), em suas observações ressalta:

Temos observado, durante oito anos no PEA (Programa de Educação de Adultos da Faculdade de Educação da USP), que um dos efeitos favoráveis inquestionáveis da educação básica de adultos, ponto pacífico em todos os estudos realizados, é o crescimento da auto-realização pessoal do adulto, pela qual lhe é possível assumir-se cada vez mais como sujeito de suas ações (Piconez, 2004, p.48).

Em momento de análise de pesquisas referentes ao público adulto em situação escolar, a mesma pesquisadora afirma: “Do ponto de vista individual, há um encontro do aluno consigo mesmo, o que lhe permitiria *ser-no-mundo* de forma efetiva, numa auto-realização existencial” (Piconez, 2004, p.36).

Nas avaliações, entremeadas nas falas, a realização e o exemplo aos familiares, em especial quanto a consecução de objetivos junto aos filhos e filhas:

Valeu muito, comecei a me sentir melhor, até para ajudar as crianças no colégio com os trabalhos.

O que eu mais queria era ter um pouco mais de conhecimentos, eu precisava me atualizar um pouquinho mais. Eu tenho filho ainda adolescente e precisava aprender, entrar assim nos assuntos dele, poder ensinar um pouco mais. Os outros filhos já estavam criados e casados. Mas o pequeno eu precisava dar mais atenção, acompanhar mesmo.

Aí até para incentivar as crianças; o meu guri já estava meio querendo deixar os estudos, com doze/treze anos, e então nós tínhamos mais argumento: nós também estamos estudando, tem de continuar, é importante estudar, tem que estudar

(Entrevistas, julho/2007)

¹⁰⁴ Nomenclatura que designava os anos finais da Educação Básica, hoje denominada Ensino Médio, porém ainda não totalmente inserida nas expressões orais da maioria da população.

Da mesma forma, a explicitação das implicações em ser estudante-trabalhador/a-provedor/a da família:

Não tinha tempo nem para mim, era o trabalho, a casa, os filhos, os netos, e daí era uma loucura, mas valeu mesmo. Eu amei voltar a estudar, foi o tempo em que eu vivi melhor. Tenho um carinho muito grande por tudo isso aqui (o Núcleo). Acho lindo estudar, mexer com coisas do colégio. Então eu estava trabalhando, trabalhando e estudando, meu Deus do Céu! E tinha marido, filho, casa... havia dias em que tinha vontade de não ir, mas depois pensava “é melhor, vale a pena”. No começo foi sofrido, morávamos longe, descia do ônibus correndo, com medo... credo! Mas acho que valeu a pena. Até muitas vezes quis desistir, mas aí vinha o meu marido e dizia que faltava tão pouco.
(Entrevistas, julho/2007)

Falas quanto à impossibilidade de prosseguir estudando, especialmente devido à condição financeira:

Mas não consigo mais estudar por causa do dinheiro, é tudo tão caro... Até pensei em continuar estudando, mas aí não deu certo. Quer dizer, posso voltar a qualquer hora, mas por enquanto não. Enquanto não consigo dar aquele passo que quero, continuo fazendo aquele trabalho de sempre, e estou batalhando por um concurso público. Pretendo ainda fazer algo, não defini bem o quê; além das tentativas para concurso, pretendo fazer algum curso profissionalizante mesmo. Eu queria concluir, deu tudo certo. Adorei. Queria ter continuado, fazer uma faculdade, de Pedagogia. Ainda não deu, mas quero voltar. Penso em fazer faculdade de Direito; não sei quando nem como, mas vou fazer. Proponho-me a ir fazendo cursos e mudando de profissão até ganhar o suficiente para fazer faculdade. Estou tentando o ENEM, já fiz um e minha média foi em torno de setenta, setenta e poucos, mas para Direito a média é noventa. Até poderia fazer Administração ou Matemática, para a área da Educação é mais fácil entrar, mas eu recém havia entrado no emprego e aí não tinha como cursar, meus horários eram incompatíveis com a universidade.
(Entrevistas, julho/2007)

Declarações daqueles/as que prosseguiram estudando:

Terminei o Ensino Médio na EJA, passaram-se quatro meses, e aí ingressei no Técnico em Enfermagem. Foram dois anos e meio de curso; formei-me em dezembro/06 e em março/07 fui chamada para começar a trabalhar no Hospital. A meta que eu tracei quando entrei lá eu consegui atingir, os objetivos todos. Hoje estou formada, sou professora de 1ª à 4ª série, terminei meu Magistério, concluí o ano passado (2006) com o estágio. Ajudou bastante depois. Nós dois fizemos vestibular e passamos. Cheguei a cursar um semestre de Educação Física e depois tranquei. Optei por fazer um curso na Brigada para poder seguir na carreira. Em Santa Maria.
(Entrevistas, julho/2007)

Comentários feitos quanto à questão da idade como entrave, próprio (superado) ou comentado por outros:

Quando comecei a trabalhar na Escola, convivendo com crianças, aquilo me marcou muito e eu fui indo e comecei a freqüentar as aulas do EJA no mesmo espaço onde trabalho, escondido de uma colega que trabalhava comigo e ficava até as 19h30min. Ela dizia: “O que uma velha vai fazer, querendo estudar?” Então eu deixava ela ir embora e eu corria para as aulas, para ela não pegar no meu pé. Todos os outros sabiam: professores e a Direção. Então outra colega minha, que já tinha estudado aqui no Núcleo me convidou para vir estudar aqui, falou muito das aulas e eu não pensei duas vezes; pensei, não preciso ficar me escondendo. Eu tinha receio por causa da minha idade, estou agora com 54 anos.

Tinha gente que dava risada quando ficavam sabendo que eu estava estudando, diziam: “O que tu queres com isso?”; eu os convidava para ir também, hoje se arrependem por não ter ido. Mas não têm coragem: mulheres com quarenta anos se acham velhas para estudar. Eu já acho que nunca é tarde para retornar.

(Entrevistas, julho/2007)

Constatações e melhorias na vida doméstica-familiar:

Eu adorava escrever e há tanto tempo não escrevia: em casa a gente não escreve. Agora temos livros em casa, deixo a Bíblia aberta na cabeceira da cama, leio um pouco antes de dormir.

(Entrevistas, julho/2007)

Repercussão junto à comunidade de origem:

Depois que conclui o Ensino Médio na EJA e entrei na Universidade, me convidaram para gravar uma propaganda na rádio para incentivar o pessoal a estudar, gravei e rodava a gravação na rádio, várias vezes ao dia.

(Entrevistas, julho/2007)

O desvelamento de algumas ilusões e a percepção das estratégias do mercado de trabalho:

Não possuindo o Ensino Médio está excluído de saída, não tem chance, está fora; nem que tenha dinheiro não pode participar, concorrer.

Eu tinha a expectativa de que, terminado o Ensino Médio, já ia arrumar outro trabalho, iria ser maravilhoso. Aí, quando concluí, vi que não era bem assim, o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo. Se você almeja um posto de trabalho e tem o Fundamental, tem 04 a 05 com o Médio competindo contigo; se você tem o Médio, há 02 ou 03 com faculdade ou cursando ela na competição. Então percebi que não seria fácil.

(Entrevistas, julho/2007)

Predomina, nas escolas, e estas refletindo uma visão geral da sociedade, o discurso da melhoria da qualidade de vida mediante a aquisição de maiores níveis de conhecimento; também ecoa em escolas para adultos e, alguns/mas educandos/as, conforme podemos visualizar na citação acima, espelham-no para a sua vida. Por vezes, porém, esta máxima extrapola o limite possível de consecução via educação, conforme alertava Freire (1999):

Não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho. Essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade (Freire, 1999, p.70).

Analisando a expressão do/da egresso/a, podemos captar sua leitura do que Santos (2000) configura como “uma produção ilimitada de carência e escassez: no contexto globalizado do mundo capitalista não há satisfação ou mesmo espaço para todos” (Santos, 2000, p. 129).

2.3.2 As Relações no/com o Mundo e as Pessoas após o Curso

Desafiados a refletir e expressar o juízo que fazem de si mesmos frente às relações que mantêm com o mundo que os cerca, egressos e egressas da EJA/Ensino Médio apontam superações, avanços, confiança em si mesmos/as, conforme depoimentos a seguir.

Superei a vergonha de chegar nas pessoas e conversar, dar o meu parecer das coisas. Os colegas e até a direção da escola em que trabalho me dizem isso. Quando acredito que pode ser diferente, nem que não venha a ser aquilo que a gente diz, eu vou e dou a minha opinião; e isso eu vim buscar aqui nos estudos. A gente já sabe chegar nas pessoas. A gente tinha vergonha de se expressar; hoje eu me valorizo mais como pessoa. Não porque terminei o 2º grau, mas porque passei a ter mais iniciativa, me expor mais.

Eu era muito tímida, insegura para falar; agora eu chego até as pessoas, falo; isto me ajudou bastante, qualquer coisa que ocorra a gente chega e fala sem receios, vergonha. Também não deixo “subir à cabeça” o fato de estar na Universidade, e de repente me sentir melhor que os outros, não é assim; estudar é normal - ou deveria ser - para todos.

Uma coisa que eu tinha assim era vergonha ou medo de falar ao público; apresentar um trabalho, chegar e ver todo mundo olhando... nada a ver comigo e eu não ia. No início, no Integrar até que eu perdi um pouco do medo e no NEEJACP acho que superei isto. Muitas vezes pensamos como chegar numa pessoa e falar com ela, sendo ela um doutor, advogado,... você fica com receio de falar bobagem, já tem um grau de instrução menor que o dele. Mas hoje, não tenho este receio: falar com o Presidente ou com o cara do lixo para mim é tranquilo; ele que me ouça da maneira que ele quiser, eu falo do jeito que eu falo. Eu perdi esse receio de falar em público, tínhamos que apresentar trabalhos, falar em frente a todos, aquilo foi muito legal.

(Entrevistas, julho/2007)

Nas palavras de Freire (2005), “a *cultura do silêncio*, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vem realizando sua experiência de *quase coisas*, necessariamente os constitui desta forma”(Freire, 2005, p. 201). A busca de superação, deste estado perpassa pelo descobrir-se, cada um e cada uma, como ser humano produtor de cultura e história. Encontramos, nos pronunciamentos destes/as egressos/as, afirmações da potencialidade de pequenas ações dialógicas e desafiadoras, proporcionadas pelas experiências de EJA neste percurso de constituição de sujeitos.

Salientada também pelo/as por entrevistados/as, a relevância da obtenção de conhecimentos e/ou alargamento destes, na constituição e modificação da visão de mundo e de si próprios/as frente a este.

No meu ponto de vista modifica, porque você adquire conhecimento, você quer ir além, você sabe que é capaz. Eu sei que sou capaz. Sem conhecimento, formação, muitas vezes você não sabe nem o que falar, você mesmo se oprime. Fazendo um curso, estudando, tendo conhecimentos, convivendo com outras pessoas, você se desenvolve, cresce, fica desinibido.

Modificou a minha visão de mundo em 100%; a gente adquire muito mais conhecimento, muito mais vivência com as outras pessoas, aí é que você aprende mais. A vida muda totalmente, e para melhor. Porque aí você está sempre em busca de algo mais, sempre está querendo mais e isto é bom.

Abriu minha cabeça, minha visão mudou completamente através das aulas. A cada conhecimento que você tem, a tua visão de mundo modifica; você vê que coisas que pensa não são *bem assim*, o que imagina não é tão fácil de acontecer.

(Entrevistas, julho/2007)

Ressaltado, do mesmo modo, o aprendizado proporcionado pela convivência em grupo diverso daquele do contexto familiar, influenciando o modo de ver o mundo e as vicissitudes presentes no cotidiano. Ou, ainda, como afirma Santos (2000): “Quanto mais diferentes são os que convivem num espaço limitado, mais idéias do mundo aí estarão para ser levantadas, cotejadas e, desse modo, tanto mais rico será o debate silencioso ou ruidoso que entre as pessoas se estabelece” (Santos, 2000, p. 131).

Mudou bastante meu modo de pensar em relação à vida, às pessoas. Às vezes, eu chegava lá com um problema na cabeça e via que tinha outra pessoa com um problema bem maior que o meu; isto me ensinou que todas as pessoas têm problemas, não só eu. Cada um tem um tipo de problema e, muitas vezes, o nosso problema é um grão de areia perto do mar que é o problema do outro. Eu era muito isolada, só em casa; hoje eu tenho um grupo de convivência, tenho amizades, estou fazendo um curso de tricô.

Creio que modifica a visão de mundo e as relações humanas, porque na EJA a gente compartilha experiências com os demais colegas, que são todos adultos e todos têm experiência de vida; então nos momentos em que não estávamos trabalhando um tema específico, comentávamos sobre a vida: “Para mim aconteceu isto, para outro aquilo...” São experiências de vida que a gente acaba conhecendo de pessoas que não estão convivendo no dia-a-dia conosco, e essas experiências são válidas – penso – para a própria pessoa crescer, tomando como exemplo o que outras passaram, evitamos pisar no mesmo buraco que estas pisaram. Muitas vezes achamos que nossa situação está ruim e aí vemos que outra pessoa está em maiores dificuldades, então constatamos que nossos problemas não são tão grandes.

(Entrevistas, julho/2007)

Analisando a cotidianidade da sala de aula para adultos e jovens - permeada por momentos de *pedagogia crítica*, de favorecimento à expressão de educandos/as – há declarações que expressam o favorecimento de leituras, interpretações e projeções da/para a realidade.

O dia-a-dia de uma dona de casa e mãe, eu no caso, era daquelas que tinha informações só da televisão; no momento que eu entrei para a sala de aula, a visão

do que está acontecendo hoje, estas modificações todas das leis, isto de não assinarem mais carteira, pegarem trabalhadores por contratos, a gente vinha discutindo na sala de aula naquela época, tínhamos noção há cerca de quatro anos atrás (quando parei de estudar). A gente estava com a cabeça aberta. Se eu tivesse dentro de casa, só iria ter o impacto agora, e pela televisão.

Para se informar sobre o mundo, digo sobre o mundo, não só o Brasil, porque abre totalmente a visão da gente para o mundo; o que está acontecendo e que pode vir a acontecer.

(Entrevistas, julho/2007)

2.3.3 Carências no Curso de EJA

Avaliando a estrutura do curso que concluíram na modalidade EJA, especificamente no Núcleo Estadual de EJA e Cultura Popular de Ijuí, no regime de Totalidades do Conhecimento, egressos e egressas apontam, num primeiro momento:

Não posso dizer que faltou alguma coisa; foi bem trabalhado tudo.

Não achei falta de nada, foi tudo tranquilo.

Eu acho que, como estava quando nós estudamos, estava tudo ótimo, o ensinamento, os professores,...

(Entrevistas, julho/2007)

Outros/as, mergulhados no cotidiano do trabalho comercial e vislumbrando maiores oportunidades neste, assinalam:

Não tínhamos informática. A maioria faz hoje cursinho separado, porém eu acho que para muita gente, se tivesse informática, era mais uma oportunidade. Se tivessem na época computadores, a gente teria uma noçãozinha pelo menos; hoje a maioria das coisas é feita pelo computador.

A informática vai ser uma grande vantagem para quem está aqui agora. Pena que no nosso tempo não havia.

Acho que as aulas de Língua Estrangeira, Espanhol que nós tivemos; eu quase não peguei nada. Foram poucas as aulas e hoje em dia pedem muito, falam muito em ter uma outra língua. As crianças sabem mais que a gente, elas vêm perguntar uma que outra palavra e eu não sei nada.

(Entrevistas, julho/2007)

Alguns/mas dizem do aporte cultural, que *talvez* pudesse ter sido melhor trabalhado:

Algo que penso que faltou foi “Artes”, porque a gente, leigos como eu, vê uma exposição e não entende muita coisa, se vê que o artista usou tais cores, não sabemos se é abstrata a pintura, a escultura... Lembro que fizemos apenas uma pesquisa às presas porque faltaram aulas da disciplina, não foi de muito proveito, como talvez pudesse ter sido.

Eu acho que mais aprofundamento nos conteúdos, apesar de o tempo ser curto para tanto. Senti que eu queria aprender mais do que eu aprendi, do que foi oferecido.

(Entrevistas, julho/2007)

Nos três blocos de reflexões anteriores podemos vislumbrar e corroborar pesquisas examinadas por Piconez (2004) que apontam “ao contrário do que reza o senso comum, o aluno não vê o ensino supletivo como precário ou de segunda categoria, mas tão-somente como um ensino adequado ao seu contexto e às suas necessidades profissionais e de realização pessoal”(Piconez, 2004, p.36). No mesmo viés, a pesquisadora salienta que “muitos dos direcionamentos em relação ao aprofundamento dos conteúdos ensinados são solicitados pelos alunos atendendo suas necessidades de trabalho: Biologia pelos servidores da saúde, Língua Espanhola por recepcionista e porteiros...” (Piconez, 2004, p.33) Neste último excerto, incluímos a fala quanto às necessidades que surgiram para os/as egressos e egressas do NEEJACP/Ijuí após ingressar num outro campo de trabalho, diferente portanto daquele que os mantinha no momento do curso; sentiram eles/as, então, o imperativo de aprofundar conhecimentos; o que apontamos aqui como “carência do curso de EJA”, e que podemos mais especificamente, vislumbrar como exigência de educação ao longo da vida: a cada nova função, novo emprego, novas tecnologias no trabalho ou em casa... é inevitável que sintamos todos/as a falta de instruções, conhecimentos, etc. Ou ainda, com afirma Santos(2000): “A própria existência, adaptando-se a situações cujo comando freqüentemente escapa aos respectivos atores, acaba por exigir de cada qual um permanente estado de alerta, no sentido de apreender as mudanças e descobrir as soluções indispensáveis” (Santos, 2000, p. 110).

As condições físicas insuficientes, a estrutura do ambiente de estudo proporcionado pela Instituição, foram também avaliadas por outro grupo de egressos/as:

Creio que faltava uma sede central, onde possa unir todos, não ficar a metade em cada lugar; acho que a primeira coisa seria um espaço único.

Faltava uma cantina, um lugar para vender um lanche, porque muitas vezes íamos direto do trabalho para o Núcleo sem comer, não havia tempo; não digo ter merenda, mas ter para vender um pastel ou algo assim para os alunos para que possam ter uma refeição.

Sentíamos falta de um abrigo fora da Escola Ijuí, onde estudávamos. O pessoal responsável saía e nós ficávamos para fora do portão; às vezes, chovia, nosso motorista demorava a passar: era complicada esta situação. Mas o restante era muito bom.

(Entrevistas, julho/2007)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No andarilhar¹⁰⁵ pelos temas abordados nesta pesquisa, na tessitura dos inúmeros “fios” que constituem a malha da Educação de Jovens e Adultos, buscamos pinçar (e esmiuçar) alguns que, a nosso ver, constituem uma história coletiva no recente quadriênio 1999/2002 no Rio Grande do Sul: idealizada por muitas mentes, tramada por milhares de mãos, olhada por incontáveis olhos e avaliada em variadas versões.

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade da Educação Básica Brasileira, compreende os níveis Fundamental e Médio, abrangendo setores da população com faixa etária mínima de quinze e dezoito anos - respectivamente aos níveis mencionados – pouco ou não escolarizados. Historicamente, as Políticas Públicas pertinentes a esta área apresentam rupturas e descontinuidades, para as quais atribuímos fatores como interferências internacionais *globalizantes*, carência de critérios nacionais e estaduais bem definidos, firmados em políticas educacionais de Estado, bem como a influência do projeto de sociedade defendido/sustentado pelo governo em vigência.

Neste trabalho de pesquisa, abordamos a proposta educacional da gestão 1999-2002, a qual privilegiou a construção coletiva, democratizou a concepção e a construção das políticas públicas; saiu dos gabinetes e ganhou corpo com as falas da população, então ouvida, questionada, chamada a opinar e respeitada em sua leitura de mundo e proposição, conforme narramos no decorrer do texto. Este processo democrático, manteve-se aberto à discussão com as várias esferas da sociedade gaúcha (educandos/as, pais, mães, funcionários/as e educadores/as de todos os níveis de ensino, especialistas, universidades e sociedade civil) e representou um período de democracia participativa, envolvendo amplos setores da população historicamente excluída das tomadas de decisões, para os quais o Estado vinha sendo

¹⁰⁵ Termo utilizado por Freire, significando caminhadas, viagens pelo mundo físico e/ou intelectual.

minimizado continua e crescentemente. Salientamos, também, a característica não *elitista* nem *basista*¹⁰⁶ do movimento, espelhado nas palavras de Freire, “a rigorosidade necessária deve contemplar prática e teoria iluminando-se mutuamente” (Freire, 2000, p.125).

A Política Pública de EJA, construída com as contribuições de pesquisadores e militantes da área, na ação direta com educadores/as e gestores/as da rede estadual, teve, como parâmetros, os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual – levantados, discutidos e eleitos pela comunidade sul-rio-grandense - os materiais oriundos dos momentos específicos com educadores/as e educandos/as da Educação de Jovens e Adultos na Constituinte Escolar, bem como os tradicionais pilares suleadores da Educação Popular firmados pela “pedagogia freiriana”, acrescida ainda, de uma visão crítica do mundo globalizado e suas repercussões no campo educacional. Contribuíram, significativamente, nos debates e definições finais da PPEJA/RS, experiências locais (de Porto Alegre), nacionais (Recife) e internacionais (Barcelona – Espanha), as Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos, em especial a quinta edição (Hamburgo/Alemanha - 1997) e a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia – 1990).

Mediante a concepção da modalidade EJA como *direito*, prevendo tempos e espaços diferenciados com vistas a respeitar a individualidade de cada ejando/a e tendo como premissa a avaliação emancipatória, cada comunidade escolar elaborou suas propostas antevendo, definindo e implementando a prática da EJA na medida da realidade e da demanda local.

Constatamos, para a EJA/RS formal, a existência de uma demanda advinda da tardia (ou inexistente?) universalização da educação básica. Até o ano de 1995 não havia registro de matrículas da modalidade em cursos presenciais com avaliação no processo, junto ao MEC/INEP. Tal dado não se justificava por um nível desejável de escolarização básica da população gaúcha. O Censo IBGE/2000 apontava, no RS, para a população pesquisada no ano de 2000, acima de quinze anos de idade um índice de 5,76% de analfabetos; 17,38% desprovidos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 54,24% sem concluir dos anos finais do Ensino Fundamental, complementando os dados 66,14% de sul-rio-grandenses acima de 18 anos que não possuíam o Ensino Médio completo.

Ou seja, em especial, na etapa final da Educação Básica – anos finais do nível fundamental e todo o nível médio - são números inconcebíveis como *residuais* e que possam ser superados ou *extintos natural e rapidamente* (pela sucessão de gerações), como prevêm

¹⁰⁶ Nos utilizamos dos conceitos de Freire, para o qual elitista é a postura que nega a validade da prática, e basista a atitude que nega a validade da teoria. Em suas palavras, a rigorosidade necessária deve contemplar “prática e teoria iluminando-se mutuamente”(2000, p.125)

alguns órgãos internacionais. Não há justificativa plausível para negar investimentos numa modalidade de educação que pode incluir e elevar o nível de educação de mais da metade da população total do Estado.

Ao final da gestão enfocada nesta pesquisa, verificava-se um acréscimo em torno de 66% de instituições da rede estadual de ensino desenvolvendo atividades escolares com pessoas jovens e adultas: educação presencial, com avaliação no processo, de caráter público gratuito, especialmente noturno. Da mesma forma, no ano de 2002, dados do MEC/INEP para o Rio Grande do Sul registram grande número de matrículas em cursos presenciais, com avaliação no processo, os quais se apresentam em maior escala na rede estadual de ensino, exceção feita à oferta de Ensino Médio onde predomina o investimento de instituições privadas.

Abordamos, no decorrer do texto, de forma sucinta, todo o processo envolvendo os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular – um dos desdobramentos da política pública de EJA/RS - 1999/2002, que viria a constituir trinta e três instituições no Estado - em consonância com sua realidade. Estes núcleos foram concebidos para ofertar variadas formas de atendimento à demanda. Cada educando/a nele matriculado/a poderia optar pela forma de atendimento, estudar e construir conhecimento contextualizado no seu ritmo próprio e - na proporção de seus saberes *de experiência feitos*, dedicação pessoal e disponibilidade - “fazer” o seu tempo de curso, contemplado/a pela proposição regulamentada de flexibilidade (responsável) no tocante a afastamentos imprevistos, (im)postos pela vida aos trabalhadores e trabalhadoras.

Narramos também de forma breve, a sucessão de percalços e limitações à criação, aprovação e consecução das propostas dos NEEJACPs; a dificuldade de gestar algo inédito na educação estadual, que ia de encontro e suprimia as tradicionais formas de ensino – em especial a linearidade e a inércia do currículo pronto e a postura bancária de educadores/as; o longo período e as inúmeras reuniões da equipe da Secretaria de Estado da Educação, junto ao Conselho Estadual de Educação/RS, para que este compreendesse a pertinência e a potencialidade da proposta-base apresentada e a aprovasse.

Ressaltamos, também, a positividade da experiência, conforme já frisado neste texto, a potencialidade criadora de autonomia e empoderamento proporcionada pela dialogicidade predominante no processo. O “dar-se conta”, expresso nas palavras de Freire (2000): “se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (Freire, 2000, p.98)

No segundo capítulo da dissertação buscamos o olhar de cidadãos e cidadãs a quem se destinou - mais diretamente - toda Política Pública discutida anteriormente, e, aqui de maneira específica, educandos e educandas do Núcleo Estadual de EJA e Cultura Popular de Ijuí.

As expectativas expressas por aqueles e aquelas que retornam aos estudos perpassam pelo desafio de recomeçar e completar a jornada básica de escolarização, pela obtenção de maior bagagem de conhecimentos, pela retomada de sonhos agora mais reais e factíveis em relação aos da infância e adolescência, por exigências do mundo do trabalho e perspectivas de melhoria da qualidade de vida pessoal e familiar. Em todas elas, está explícita a relação entre o momento presente, a ação expectante e o futuro idealizado, bem como o registro da carência de diversos elementos constitutivos do cotidiano (presente), seja material/físico ou subjetivo/afetivo, que o/a cidadão/ã observa em outrem ou capta via antenas globalizantes da mídia e seus discursos homogeneizantes e o deseja para si, impulsionando-o/a na busca pelos meios apontados e/ou vislumbrados nas possibilidades locais.

No decorrer do curso, para além das *idéias dos lugares de saída e de chegada*, relatamos impressões e leituras do processo escolar na ótica de estudantes do NEEJACP/Ijuí, cidadãos e cidadãs do mundo. Depoimentos sobre a trama do cotidiano de estudantes da EJA que dizem da conciliação dos tempos de trabalho, de estudo e convivência familiar; do orçamento que precisa também cobrir a despesa com transporte; dos perigos da noite nos espaços mais periféricos da cidade (sem estrutura urbana). Testemunham tais depoimentos, sobretudo, a persistência para enfrentar cada nova jornada e perseguir a expectativa presente, articulada à oportunidade proporcionada pela política pública: Tempo de descobertas sobre potencialidades desconhecidas de si próprios/as, valorização pessoal e, especialmente, de “(re) conhecer o antes não conhecido, conhecer melhor alguma coisa que sabia mal ou preencher uma lacuna de saber” (Freire, 1999, p. 116).

Enquanto percorrem a trajetória estudantil, contribuem, com olhares críticos, no aperfeiçoamento da proposta político-pedagógica da instituição: apontam falhas, assinalam conflitos de gerações e denunciam práticas “bancárias de educação”, tecem elogios à ação da maioria dos docentes e ressaltam a potencialidade do diálogo nos processos de ensinar-aprender, nas aulas ou nos contatos informais com colegas.

Concluída a educação básica, egressos e egressas, há dois ou mais anos, avaliam o itinerário percorrido na modalidade, no Núcleo, regidos pela Política Pública de EJA 1999/2002. Assinalam o desvelamento de algumas ilusões provenientes de um discurso fácil da melhoria da qualidade de vida - incluindo condições de moradia, comida e mesmo de trabalho - mediante a aquisição de maiores níveis de escolarização. Com isso, descobrem

fatores que extrapolam o limite possível de consecução via educacional e a existência de barreiras que “só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade” (Freire, 1999, p.70). Por extensão, alcançam um novo processo de leitura frente às estratégias do mercado de trabalho *perversamente* globalizado, no qual “não há satisfação ou mesmo espaço para todos” (Santos, 2000, p. 129).

Egressos/as que prosseguiram estudos, em curso técnico profissionalizante ou em nível superior, frente às alegadas carências da qualidade de ensino praticada na modalidade, é unânime em negar tal afirmação, afirmando a adequação ao contexto, às condições de heterogeneidade dos demandantes e, também, ao tempo programado pela instituição para o curso. Consideram-se vencedores/as pela superação das dificuldades enfrentadas na época; salientam momentos de *pedagogia crítica*, vivenciados no curso que proporcionaram – e continuam proporcionando - o favorecimento de leituras, interpretações e projeções da e para a realidade; dizem de sua satisfação por possuírem a Educação Básica completa, da realização pela qual lhes é possível assumirem-se cada vez mais como sujeitos de suas ações e constituírem-se *ser-no-mundo* de forma efetiva.

Então, podemos afirmar que a PPEJA/RS analisada gerou um grande movimento de construção e implantação de propostas emancipatórias de educação; muniu de argumentos e conhecimentos cidadãos/ãs-educadores/as-educandos/as e instituições educacionais, ou seja, “empoderou” setores da população na busca de seus objetivos coletivos e individuais, fortaleceu-os na luta por direitos já constituídos e assegurados legalmente, porém, muitas vezes escamoteados.

Com a mudança de governo em 2003, a capacidade de resistência – nova para muitos/as - permitiu a continuidade da maioria das ações educacionais ejandas no RS, especialmente nas escolas da rede. Grande parte dos NEEJACPs¹⁰⁷ tiveram sua estrutura totalmente modificada nos anos 2003 e 2004, com diretrizes/determinações do novo governo, remanejamento de pessoal e conseqüente esvaziamento da proposta original. Já outros, dependendo da postura de resistência e argumentação de suas equipes bem como da manutenção de seus quadros, permaneceram com a proposta original. A trajetória singular de cada um dos Núcleos, no confronto com novos momentos históricos, descreveu caminhos também diversos. Enquanto campo de conflitos político-pedagógicos e espelho de projetos de sociedade dos governos constituídos em cada período, se faz oportuna a realização de estudos

¹⁰⁷ O NEEJACP/Ijuí manteve sua proposta intacta e ampliou atendimentos até meados do 2º semestre de 2005.

que sistematizem o itinerário do conjunto destas instituições, cuja história, para usar uma expressão de Freire, *está sendo*¹⁰⁸.

“*NO SENTIDO DE ENTENDER AS COISAS MELHOR* – Uma História Singular de um Fazer Coletivo – EJA/RS” buscou então, relatar, refletir, registrar e socializar a coletiva idealização, construção, implementação, desenvolvimento e avaliação de uma Política Pública de Educação de Jovens e Adultos, especialmente iluminada pelo olhar dos sujeitos aos quais ela se destinou: educandos e educandas até então excluídos dos processos regulares de educação, adolescentes, jovens, adultos, aqui denominados Ejandos e Ejandas, à procura de superações, “de entender as coisas melhor” para ler, reler e postar-se frente ao mundo.

¹⁰⁸ Neste período – setembro/outubro-2007 – discutem-se medidas de “enxugamento” da estrutura do Estado e, inclusa nelas a possibilidade de extinção das atividades presenciais dos NEEJACPs.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, Antônio Inácio. **As Políticas Educacionais no contexto do neoliberalismo.** Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, Ano II, nº 13, junho/2002. www.espacoacademico.com.br. Acesso em 10/08/2005.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho X Capital (Entrevista) Revista **Caros Amigos**, Ano X, N. 120, março de 2007.

ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão.** In.: Alfabetização e Cidadania, Nº 11. Abril de 2001.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico: praxis e resistência.** Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2002.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro.** Ijuí, RS: Unijuí, 2006-a.

_____. Políticas educacionais, contrato social e cidadania na América Latina. In.: MACHADO, Evelcy Monteiro e MUELLER, Helena Isabel (Orgs.) **Políticas públicas educacionais: múltiplos olhares.** Ijuí, RS: Unijuí, 2006-b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular.** Porto Alegre: MOVA/RS; CORAG, 2001.

BRASIL. **Constituição de 1988.** Rio de Janeiro: MEC/FAE/RJ, 1989.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.** Lei Darcy Ribeiro, sancionada em 20 de dezembro de 1996. (Lei 9394/96, publicada no Diário Oficial de União a 23/12/1996, Seção I.)

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação.** Brasília: Inep, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Parecer 11/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.** Brasília, 2000.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Contagem da População**. Brasília. 2000.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Os desafios do plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2004.

BRUM, A.J. Unijuí – **Uma experiência de universidade comunitária** – Sua história, suas idéias. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

CAMARGOS, Luiz Rogério de. **Fundamentos para uma Teoria de Expectativa Econômica**. Textos para Discussão – 138. FGV-EESP – Fundação Getúlio Vargas –Escola de Economia de São Paulo. São Paulo, 2004.

CAMINI, Lúcia e Outros. **Educação Pública de Qualidade Social** – conquistas e desafios. Petrópolis,RJ: Vozes, 2001.

CASTELLS, Manuel. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Vol.1. **A Sociedade em Rede**.

COLIGAÇÃO FRENTE POPULAR/RS. **Programa de Governo da Frente Popular**. Rio Grande do Sul. 1998.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - RS. **Parecer 774/99. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino**. Porto Alegre, 10 de novembro de 1999.

CORAGGIO, José Luís. **Propostas do Banco Mundial para a Educação**: sentido oculto ou problemas de concepção? In.: De Tomasi, Livia; Warde, Miriam Jorge e Haddad, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Márcio. **A Educação em tempos de conservadorismo**. In.: Gentili, Pablo (Org). **Pedagogia da Exclusão** – Críticas ao neoliberalismo em educação. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

DELORS, Jacques e Outros. **Educação** – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): MEC, UNESCO,1999.

DICKEL, Adriana. **Globalização e Política Educacional**. In.: Zarth, Paulo Afonso (Org).**Ensino de História e Educação**. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos**. São Paulo ANPed, Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai.-ago. 2000, p. 108-130. (Extrato do artigo citado, organizado para Encontro Estadual de Coordenações de EJA/MOVA-RS, Porto Alegre, de 30/05 a 01/06/2001)

_____. Palestra em Encontro Estadual de EJA, maio/2001 – Transcrição de fitas. SEE/RS. (Reprografado)

_____ e GRACIANO, Mariângela. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Informe apresentado a Oficina Regional das UNESCO para a América Latina y Caribe. Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. São Paulo, Brasil – Junho de 2003.

FALKEMBACH, Elza Maria. **Socialização e Individuação: MST, uma estilística de resistência**. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

FARIAS, Cláudia Feres. **O Estado em Movimento: complexidade social e participação política no Rio Grande do Sul**. Tese de Doutorado, 2005. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico – Séc. XXI**. Produto da Lexikon Informática Ltda, corresponde a versão integral do Novo Dicionário Aurélio – Séc XXI, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, publicado pela Editora Nova Fronteira em 1999.

FONSECA, Marília. **A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado?** In.: Veiga, Ilma Passos Alencastro e Fonseca, Marília (Orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000-a.

_____. **Professora sim, Tia não – cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Olho d'água, 2000-b.

_____. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação – Cartas Pedagógicas e outros escritos**. 1ª reimpressão. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **A educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O cotidiano do professor**. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____ e HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando – conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e/ou destruição da vida. In.: **Coletânea do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE)**, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). 2002-a (xerografado).

_____. Trabalho, educação e a construção social do conhecimento. In.: **Caderno Pedagógico Seminário Estadual de Educação Popular** - SEE/RS. Porto Alegre. CORAG, julho de 2002-b.

_____. Globalização e Crise do Emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do Senac**, 1999, Vol.25, nº2.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire** – Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GENTILI, Pablo A.A. e SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

HADDAD, Sérgio (Org.) **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papirus, CEDES; ANPED; ANDE, 1996.(Coletânea CBE).

_____. **Políticas e Gestão de educação de jovens e adultos no Brasil**. In: Anais do Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos - São Paulo, 1996. Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário. Brasília: MEC, 1997.

HENN, Iara Aquino. **Sujeitos de conhecimento, cultura e poder**: a educação de pessoas jovens e adultas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Ijuí, 2006.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portella de. **Direito à educação e legislação do ensino**. In.: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação** (1991-1997). Brasília –DF, MEC-Inep/Comped, 2001. Série Estado do Conhecimento. Realização: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber** – A trajetória da Arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

MCLAREN, Peter e FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso** – O princípio da pesquisa. Ijuí, RS: UNIJUI, 1997.

_____. Conhecimento e Educação. Ijuí, RS: UNIJUI, 1988.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

NEEJACP/Ijuí – Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular de Ijuí. **Arquivos**. Anos de 2001 a 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagens.** In.: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Educação de Jovens e Adultos – novos leitores, novas leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2002 – 1ª reimpressão.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado – No Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PICONEZ, Stela C Bertholo. **Educação Escolar de Jovens e Adultos – Das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania.** 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PLATÃO. A República. **Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira.** 9. ed. Porto – Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

POCHMANN, Márcio. **O trabalho sob fogo cruzado.** São Paulo: Contexto, 1999.

QUINTANA, Mário. **80 anos de poesia.** 7 ed. São Paulo: Globo, 1996.

REIGOTA, Marcos e ESMÉRIO, Milton (Orgs.). **Um olhar sobre a educação ambiental.** Porto Alegre: Secretaria Estadual da Educação – RS, 2002.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas.** 18. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SANTOS, Milton. A força do lugar In: **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória – Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Caderno 1 da Constituinte Escolar.** Fundamentação, objetivos e momentos da Constituinte Escolar. Porto Alegre, CORAG, 1999-a.

_____. **Caderno 2 da Constituinte Escolar.** Realidade socioeconômica e dados educacionais do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: CORAG, 1999-b.

_____. **Caderno 3 da Constituinte Escolar.** Estudo da realidade e Resgate de Práticas Pedagógicas. Porto Alegre: CORAG, 1999-c.

_____. **Caderno 4 da Constituinte Escolar.** Sistematização do 2º Momento (Estudo da Realidade e Resgate de Práticas Pedagógicas). Porto Alegre: CORAG, abril/ 2000-a.

_____. **Texto-Base para as Pré-Conferências Municipais/Microrregionais da Educação.** Porto Alegre: CORAG, Jul./2000-c.

_____. **Texto-Base para as Pré-Conferências Regionais da Educação.** Porto Alegre: CORAG, Ago./2000-d.

_____. **Texto-Base para a Conferência Estadual da Educação.** Porto Alegre: CORAG, Ago./ 2000-e.

_____. **Princípios e Diretrizes para a Escola Pública Estadual – RS.** Porto Alegre: CORAG, Nov./2000-f.

_____. **Regimentos da Conferência Estadual da Educação.** Porto Alegre: CORAG, Jun./2000-b.

_____. **Caderno Pedagógico 6.** Sistematizando o Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e Plano(s) de Estudos. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação – Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2000-g.

_____. **Cadernos Pedagógico EJA 1 – Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/RS , abril/2001-a.

_____. **Caderno Pedagógico “A Pesquisa da Realidade na Construção Social do Conhecimento”.** Porto Alegre: CORAG, outubro/2002.

_____. **Núcleos de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular.** Documento Final. Porto Alegre: SEE/DP/DEJA/CREs, ago.2001-b. Material Reprografado.

_____. **Relatório de Gestão: A Educação de Jovens e Adultos no Governo Democrático e Popular do RS.** 2002 -a. Material Reprografado.

SOARES, Leôncio. **O Educador de Jovens e Adultos em Formação.** GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18. Agência Financiadora: CNPq e FAPEMIG – UFMG S/D. Disponível em www.anped.org.br – Consulta em 12/04/2007.

SOARES, Maria Clara Souto. **Banco Mundial: políticas e reformas.** In.: De Tomasi, Livia; Warde, Miriam Jorge e Haddad, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire:** contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca Freiriana; Vol.3)

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do banco Mundial. In.: De Tomasi, Livia; Warde, Miriam Jorge e Haddad, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

TROMBETTA, Derlan. **Políticas Públicas:** homogeneização X singularidade. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Ijuí, 2003.

VAIDERGORN, José. **Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira.** Cadernos CEDES, v.21, n.55. Campinas – SP, nov. 2001.

WADI, Naíma Marmitt. **Educação de Jovens e Adultos: Práticas, Histórias e Narrativas Biográficas.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Ijuí, 2005.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Exames Supletivos/ Certificação na Educação de Jovens e Adultos.** Texto produzido para audiências sobre a reformulação da Resolução CNE/CEB 11/2000 – Fóruns de EJA/2007 (reprografado.)

ANEXOS

ANEXO I

Texto “Constituinte Escolar: Esclareça suas dúvidas” e “Calendário da CE”

A) Texto “Constituinte Escolar: Esclareça suas dúvidas”

➤ O que é Constituinte Escolar?

É um movimento que visa a definição de princípios e diretrizes da educação da rede pública estadual, através de debates, plenárias, seminários, painéis, encontros e conferências.

➤ Quem participa?

- A comunidade escolar (alunos, pais, professores e funcionários).
- As organizações da sociedade civil.
- As instituições do poder público.

➤ Quando acontece?

De janeiro de 1999 a dezembro de 2000.

➤ Onde acontece?

Nas escolas, nos municípios, nas regiões, no estado do Rio Grande do Sul.

➤ Quem coordena?

Na escola, a Comunidade Escolar escolhe sua coordenação. Haverá também uma Coordenação Regional (DE) e uma Coordenação Geral (SE).

➤ Os trabalhadores em educação participam?

Professores e funcionários são convidados a participar dos **dias de formação não letivos**, organizados pelas escolas e pelas DEs. Além disso, participam das atividades organizadas pelas Escolas e previstas no calendário letivo.

➤ Como os alunos participam?

Cada escola propõe a melhor maneira de garantir que os alunos participem da Constituinte Escolar. Atividades como reuniões, seminários, poderão ser constadas como dias letivos desde que os eventos envolvam alunos, professores, funcionários.

➤ Como os pais e a comunidade participam?

As escolas e as Delegacias da Educação realizam atividades abertas a toda comunidade, representantes de organizações da sociedade civil, tais como igrejas, movimentos, sindicatos, associações, etc...

➤ Há certificado?

Os participantes que desejarem, receberão certificado. Mas o mais importante é a contribuição de todos, através de reuniões, debates, para a Construção da Escola Democrática e Popular.

➤ **Como acontece o processo?**

A Constituinte Escolar ocorre em cinco momentos:

- 1º - Sensibilização e preparação para o desencadeamento do processo na comunidade gaúcha (janeiro a maio de 1999).
- 2º - Estudo da realidade regional contextualizada (social, econômica, política e cultural), regate de práticas pedagógicas, socialização de experiências e levantamento de temáticas (maio de 1999 a fevereiro de 2000).
- 3º - Aprofundamento das temáticas levantadas no momento anterior (março a maio de 2000).
- 4º - Definição de princípios e diretrizes (junho e julho de 2000).
- 5º - Reconstrução do projeto político-pedagógico no âmbito da SE, DEs e escola (agosto a dezembro de 2000).

B) CALENDÁRIO DA CONSTITUINTE ESCOLAR

Momentos	Ações Centrais	Sujeitos envolvidos	Coordenação	Prazos
1	1. Apresentação da proposta à comunidade escolar e a sociedade em geral	Escolas Sociedade em geral	Geral	Abril e maio 1999
2	2. Discussão da proposta com as DEs, organizações da sociedade civil, associações de municípios, CPERS, instituições de ensino superior.	DEs, organizações sociais	Geral Regional	Maio de 1999
3	3. Estudo da realidade e resgate das experiências educativas nas Escolas.	Comunidade escolar	Escolas	Maio a junho 1999
4	4. Socialização e resgate de experiências de organizações da	Organizações sociais, escolas, Comunidade	Geral, Regional, Escolas	Maio a outubro de 1999.

5	sociedade civil e de instituições públicas.	Escolar, DEs, SE		
	5. Sistematização.	Escolas, DEs, SE	Escolas, Geral, Regional.	Novembro a fevereiro de 2000
	6. Aprofundamento de temáticas nas escolas.	Escolas	Escolas	Março a maio de 2000
	7. Seminários municipais para aprofundar as temáticas.	Escolas, comunidade escolar, SE, DEs, org. civis e inst. Públicas.	Regional e Escolas	Abril e maio de 2000
	8. Seminários estaduais para aprofundar as temáticas.		Geral	Abril e maio de 2000
	9. Sistematizações.	Escolas, DEs, SE	Escolas, Geral, Regional.	Maio de 2000
	10. Pré-Conferência Estadual nos Municípios.	Representantes das escolas, comunidade escolar, SE, DEs, org. civis e inst. Públicas	Regional e Escolas	Junho de 2000
	11. Pré-Conferência Estadual nas regiões.	Representantes das Conf. Municipais	Regional	Junho de 2000
	12. Conferência Estadual.	Representantes das Conf. Regionais	Geral	Julho de 2000
	13. Reconstrução dos projetos nas escolas, Delegacias da Educação e secretaria da Educação.	Escolas, DEs, SE	Geral, Regional, Escolas.	Agosto a dezembro de 2000.

OBSERVAÇÕES: A data, local e horário dos eventos serão informados pela coordenação nas escolas, Delegacias de Educação (DE) ou Secretaria da Educação (SE). Material de apoio como cartaz, prospecto e adesivo, devem ser buscados junto às Coordenações.

ANEXO II

Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual

A) PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL

TEMÁTICA 1 - EDUCAÇÃO: DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO

PRINCÍPIOS

1. Educação como um direito de todos.
2. Educação libertadora, formadora de sujeitos críticos e transformadores da realidade, na perspectiva da construção de uma sociedade justa, democrática e humanista.
3. Escola como espaço coletivo de construção de direitos e deveres (ética, valores, cidadania, responsabilidade), de exercício de democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade.
4. Escola como espaço de compreensão crítica dos meios de comunicação, como um dos instrumentos da construção de uma sociedade justa e democrática.
5. Respeito à diversidade cultural, étnica, de gênero e opção sexual, religiosa e política.

DIRETRIZES

1. Fortalecimento da participação da comunidade na escola e da escola na comunidade, qualificando a integração escola-família-sociedade, para o comprometimento de todos no processo educativo.
2. Avaliação constante da prática pedagógica, de forma dialógica, interdisciplinar e não excludente, por toda comunidade escolar.
3. Desenvolvimento de práticas de avaliação da aprendizagem coerentes com um processo pedagógico democrática, participativo e dialógico.
4. Construção de um processo participativo de tomada de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas, através da qualificação das relações entre Secretaria de Educação, delegacias de Educação e Escolas e de suas relações internas.
5. Qualificação das relações entre Secretaria da Educação, Delegacias de Educação, Escolas, Promotoria Pública, conselhos Tutelares, secretarias Municipais de Educação, Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Estadual de Educação, Conselhos Municipais de Educação e outros Conselhos, no acompanhamento das políticas públicas educacionais.

6. Superação da estrutura centralizada, fragmentada e verticalizada do Sistema Estadual de Educação.

7. Participação da comunidade na elaboração do calendário escolar, oportunizando tempo/espço para estudo e debate sobre práticas pedagógicas, de acordo com a realidade de cada escola.

8. Fortalecimento do Grêmio Estudantil e do Conselho Escolar como espaços representativos dos segmentos da comunidade escolar, de exercício da democracia participativa e da capacitação política e formação de lideranças.

9. Qualificação das instâncias representativas e setores da escola (Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, equipe Diretiva) para intensificar as práticas participativas.

10. Posicionamento crítico frente aos meios de comunicação social e construção de formas alternativas para acesso da comunidade escolar à informação.

11. Planejamento participativo como instrumento de trabalho coletivo na escola.

12. Constituição da Secretaria da Educação, delegacias de Educação e Escolas em espaços de reflexão para integração da comunidade escolar.

TEMÁTICA 2 – CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO

PRINCÍPIOS

1. Conhecimento universal compreendido como um direito de todos, construído coletivamente como processo de desvelamento, apreensão e transformação da realidade e mediado pelo contexto histórico-social.

2. Construção do conhecimento comprometido com a transformação social, referenciado na realidade histórica, em interação com os diferentes saberes e valorização da cultura popular.

3. A construção do conhecimento como processo coletivo e constante pressupõe a formação permanente dos/das trabalhadores/as em educação.

4. Prática educativa democrática, participativa e dialógica como pressuposto do processo de construção social do conhecimento.

5. Educação fundada em valores humanistas (solidariedade, justiça social, honestidade, responsabilidade e respeito às diferenças, como condição da construção social do conhecimento).

6. Escola como espaço de socialização e construção coletiva do conhecimento.

DIRETRIZES

1. Participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção social do conhecimento.

2.Reconstrução curricular a partir da realidade, contextualizada historicamente, valorizando o saber popular, articulado ao saber científico.

3. Currículo voltado para as diferentes realidades e sujeitos.

4. Currículo construído de forma interdisciplinar, integrando as áreas do conhecimento, através de propostas pedagógicas construídas a partir da realidade.

5. Incentivo à pesquisa da realidade como metodologia de construção social do conhecimento.

6. Processo ensino-aprendizagem embasado na relação dialética entre a prática e a teoria.

7.Utilização crítica e democrática dos recursos tecnológicos e dos meios de comunicação social.

8.Criação de espaços de participação de todos os segmentos na vida da escola, tornando-os co-responsáveis no processo de construção do conhecimento.

9.Valorização da cultura da população do campo nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas do meio rural.

10.Construção de práticas avaliativas contínuas, diagnósticas, investigativas, participativas, democráticas e emancipatórias, que levem em consideração o aluno como um todo, as diferenças individuais e os diferentes saberes.

11.Superação da fragmentação do currículo, através da construção do conhecimento de forma interdisciplinar e de diferentes metodologias, que considerem os sujeitos com suas histórias e vivências.

12. Construção de um projeto político-pedagógico coerente com os princípios e diretrizes construídos no processo Constituinte Escolar e definidos na Conferência Estadual de Educação.

13. Reordenamento do tempo e espaço escolar, respeitando o ritmo e o tempo de aprendizagem e as diversidades socioculturais.

14. Educação Ambiental como conhecimento integrado à totalidade do currículo escolar.

15. Construção coletiva de práticas pedagógicas que evidenciem a importância da busca do conhecimento.

16. Currículo escolar voltado às necessidades e aos interesses da população e articulado com a realidade social e histórica dos espaços urbanos e rurais em nível local, regional, nacional, mundial, considerando as diferenças culturais.

17. Criação de mecanismos e espaços para apoio pedagógico aos alunos com necessidades educativas especiais, articulados à proposta pedagógica da escola.

TEMÁTICA 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

PRINCÍPIOS

1. A educação de qualidade social, direito de todos e dever do estado, passa pela democratização do acesso e garantia de permanência e aprendizagem na Escola Pública, sem discriminação de qualquer natureza.

2. As políticas públicas educacionais do Estado devem ser construídas com a participação da comunidade escolar.

3. As políticas públicas para a educação devem estar articuladas ao projeto de desenvolvimento social do Estado.

4. O atendimento às demandas educacionais no estado do Rio Grande do Sul deve ser construído em regime de colaboração com os Municípios e a União.

5. A Escola Pública Estadual, compreendida como patrimônio da comunidade, deve ser um espaço público de cultura e lazer.

6. O acesso às tecnologias, na rede pública estadual, deve possibilitar a qualificação e inclusão social.

DIRETRIZES

1. Construção da política pública educacional de valorização, qualificação e formação permanente dos/das trabalhadores/as em educação, com a participação da comunidade escolar.

2. Construção coletiva dos Planos de Carreira, política de Atenção integral à Saúde do trabalhador em educação, formação permanente e em serviço, e política salarial.

3. Articulação de políticas e programas suplementares à educação (bolsa-escola, renda mínima, etc.), que contribuam para a garantia do acesso e permanência na escola de estudantes com necessidades.

4. Incentivo e apoio à construção de propostas alternativas de comunicação, como forma de valorizar a capacidade criativa da comunidade escolar e contribuir para a democratização dos meios de Comunicação Social.

5. Qualificação da política pública de alimentação escolar.

6. Políticas públicas que garantam recursos tecnológicos, humanos e financeiros para o enriquecimento e qualificação do processo ensino-aprendizagem.

7. Adequação do espaço físico das escolas para atividades de construção do conhecimento, cultura, lazer e recreação.

8. Construção coletiva de uma política de provimento de recursos humanos (concurso público, difícil acesso, carga-horária, etc.).

9. Valorização da escola do meio rural através de políticas públicas voltadas para a educação básica do campo.

10. Qualificação e formação de trabalhadores/as em educação para o atendimento às diversidades, democratizando o acesso à educação.

11. Construção de políticas efetivas de inclusão de jovens e adultos, estudantes com necessidades educativas especiais, indígenas e assentados, com provisão de recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos e estrutura física.

12. Redefinição e qualificação dos cursos de formação de professores/as das escolas públicas estaduais de nível médio – modalidade normal.

13. Reorganização, redimensionamento e qualificação do espaço físico, estrutura organizacional e fluxos da Secretaria de Educação, Delegacias de Educação e Escolas.

14. Fortalecimento de políticas públicas que respeitem e promovam os direitos da criança e do adolescente.

15. Políticas públicas educacionais que contemplem o atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco.

16. Preservação e utilização do patrimônio público através de programas elaborados com a comunidade.

17. Redefinição dos critérios de repasse dos recursos da autonomia financeira.

18. Desencadeamento de ações visando ao estabelecimento de políticas de financiamento para a Educação Básica (FUNDEB).

19. Proposição de alternativas que viabilizem o acesso ao Ensino Médio em municípios pouco populosos ou em comunidades isoladas (poucos estudantes e/ou difícil acesso).

20. Elaboração de uma lei de gestão que dê conta dos Princípios e Diretrizes da Educação Pública Estadual.

21. Articulação, proposição e execução de políticas educacionais em cooperação com a sociedade organizada e demais instituições públicas, na perspectivas do desenvolvimento social.

22. Proposição de políticas que visem ao fortalecimento das instâncias representativas dos segmentos da escola, como Grêmios Estudantis e Conselho escolar.

23. Construção de políticas públicas que garantam o acesso à educação os estudantes com necessidades educativas especiais em modalidades que respeitem suas diferenças.

24. Articulação de políticas públicas de atendimento especializado na área da saúde aos estudantes com necessidades educativas especiais.

TEMÁTICA 4 – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

PRINCÍPIOS

1. Educação como base do desenvolvimento social, entendido como socialmente justo, economicamente viável, ambientalmente sustentável, solidário e igualitário, que considere o homem e a mulher em sua relação com o meio e com os demais.

2. Valorização da vida com qualidade social e condição digna de existência para todos.

3. Educação como processo participativo de construção e apropriação do conhecimento e de tecnologias para a transformação da sociedade.

4. Educação como processo permanente de formação de sujeitos autônomos, com posição crítica frente às desigualdades e injustiças sociais.

5. Escola como espaço de reflexão e construção das lutas e movimentos sociais no projeto de desenvolvimento social.

DIRETRIZES

1. Participação da comunidade na construção de uma educação e escola comprometidas com o desenvolvimento social.

2. Construção de um currículo contextualizado, que contribua para o desenvolvimento social na comunidade em que a escola se insere.

3. Implementação de políticas específicas que potencializem o desenvolvimento social, em parceria com entidades e outros órgãos públicos.

4. Garantia de acesso, permanência e aprendizagem na Educação Básica como exigência do desenvolvimento social.

5. Reestruturação do ensino Técnico, relacionando-o às políticas voltadas para um projeto de desenvolvimento social.

6. Incentivo a práticas de pesquisa e projetos que contemplem o desenvolvimento da agricultura familiar e práticas agroecológicas.

7. Incentivo à pesquisa como forma de fortalecer o desenvolvimento rural e urbano.

8. Investimento no uso de tecnologias educacionais que potencializem o desenvolvimento rural e urbano.

9. Qualificação da participação da comunidade escolar no Orçamento Participativo como forma de potencializar o desenvolvimento na região.

10. Desenvolvimento de práticas educativas que recuperem e preservem o meio ambiente.

11. Universidade Pública Estadual inserida e articulada ao projeto de desenvolvimento social do Estado.

OUTRAS QUESTÕES

AÇÕES/ATIVIDADES

1. Elaboração de projetos que busquem a participação e trocas de conhecimento entre escolas das redes Estadual, Municipal e Particular.

2. Gestão da merenda escolar direta pela Escola.

3. Participação da Comunidade Escolar em discussões e ações para combater a violência do cotidiano escolar.

4. Levantamento constante de crianças e adolescentes que estão trabalhando.

5. Aprofundamento teórico-prático do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

6. Reorganização dos livros didáticos a partir de fórum com a comunidade gaúcha.

7. Utilização do livro como suporte ou fonte de pesquisa.

8. Realização de encontros com maior participação dos membros de vários setores das CREs junto com as Escolas e SEE – Grupo de Estudo.

9. Estudo e reflexão da prática através de encontros, debates, e fórum com os segmentos escolares.

10. Informativo para a comunidade sobre questões ambientais.

11. Conscientização da comunidade, através de palestras, seminários, teatro, sobre o cultivo ecológico, cultivo de viveiro e distribuição de mudas (reflorestamento).

12. Incentivo ao consumo de alimentos agroecológicos.

13. Incentivo às escolas para a organização e coleta seletiva do lixo e destino adequado de resíduos de produtos químicos.

14. Realização de Conselho de Classe com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

15. Construção de Regimentos Escolares que atendam às necessidades apontadas pela comunidade escolar.

16. Elaboração de Plano de Estudos com toda a comunidade escolar e de acordo com a realidade.

17. Articulação com redes de atendimento que promovam os direitos das crianças e dos adolescentes.

18. Criação de classes para jovens e adultos.

19. Reorganização do Ensino supletivo em todos os municípios.

20. Ampliação de escolas especializadas para pessoas com comprometimento mais severo, com suporte de equipe multidisciplinar.

21. Ampliação das Salas de Recursos para apoio pedagógico aos alunos com necessidades educativas especiais que freqüentam o ensino regular.

22. Reflexão crítica na escola sobre a compreensão dos instrumentos ideológicos da sociedade (meios de comunicação, igrejas, sindicatos, etc.) como instrumentos da construção de uma sociedade democrática.

23. Criação de lei complementar, transformando o Conselho Escolar em entidade jurídica e executora.

24. Criação e manutenção de escolas de Ensino Fundamental e Médio para surdos, com profissionais capacitados, respeitando a identidade, a língua e a cultura.

25. Criação do cargo de Instrutor Surdo e Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) nas escolas para surdos e para atividades sociais.

26. Inclusão de Educação para o trânsito no currículo interdisciplinar, implantando o artigo 76 do novo Código de Trânsito Brasileiro, como forma de valorização da vida.

27. Promoção de intercâmbio entre escolas do meio rural e urbano.

REIVINDICAÇÕES

1. Criação de uma Escola de Ensino supletivo com cursos técnicos e uma infraestrutura igualitária.

2. Provimento de recursos humanos nas escolas com mais rapidez e eficiência.

3. Rediscussão da terceirização dos bares escolares.

4. Delimitação do número de alunos por turma (máximo de 20 a 25 alunos).

5. Revisão dos critérios e valores para definição do difícil acesso, de acordo com a distância percorrida pelo professor.

6. Garantia de unicidade para todos os professores do currículo por atividades.

7. Manutenção do serviço de previdência do Estado (IPE) para os trabalhadores/as em educação.

8. Garantia de vagas da Universidade Estadual para estudantes de baixa renda e bom rendimento escolar.

9. Segurança nas escolas.

10. Garantia da valorização profissional, a partir de uma política salarial justa, aos/as trabalhadores/as em educação.

11. Tornar o Conselho Escolar um órgão executor.

12. Valorização dos funcionários de escola.

13. Construção do planejamento escolar com Direção, Conselho Escolar e Delegacia de Educação, das necessidades para o ano seguinte.

14. Garantia de auxílio financeiro para gastos no desenvolvimento das atividades em nível de ensino médio, no período de estágio supervisionado (e outras questões).

15. Criação do Curso Normal Superior na universidade Estadual.

ANEXO III

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO RIO GRANDE DO SUL

A Constituinte Escolar – CE – foi organizada em cinco momentos de debate, reflexão e construção coletiva, nos quais a EJA inseriu-se no processo com o conjunto da Rede Estadual; entretanto, no primeiro e no segundo momentos foram organizados alguns encontros específicos.

No primeiro momento, denominado de Estudo da Realidade, a EJA realizou trinta seminários regionais, um em cada Regional de Educação, coordenados pelos responsáveis dessa política, com a participação de professores/as, alunos/as, comunidade escolar e universidades.

A pauta foi comum em todas as regiões, iniciando com um histórico da EJA no Brasil e depois fazendo um levantamento sobre a EJA no RS em duas dimensões: a EJA encontrada e a EJA desejada.

Temática 3 – Princípio 1 – A educação de qualidade social, direito de todos e dever do Estado passa pela democratização do acesso e garantia de permanência e aprendizagem na Escola Pública, sem discriminação de qualquer natureza.

Diretriz 11 – Construção de políticas efetivas de inclusão de jovens e adultos (...) com provisão de recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos e estrutura física. (SEE,2000: p. 40)¹⁰⁹

¹⁰⁹ Secretaria de Estado da Educação/RS. Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual. SEE/RS, abril de 2000.

O segundo momento foi planejado tendo em vista o Resgate de Práticas em EJA e, para isso, foram realizados oito seminários macro-regionais (mais de uma Regional de Educação). Esses contaram com a representação das diferentes organizações da EJA – Centros de Ensino Supletivo, Turmas de Suplência, EJA dos Presídios e turmas de alfabetização (antigo Projeto LER).

Estas duas experiências foram e são de grande relevância pois, por um lado, a EJA tomou fôlego para participar do restante da CE com a dignidade resgatada; por outro lado, porque temos a certeza de que esta modalidade da Educação Básica foi impulsionada e trazida para o centro do debate das políticas educacionais visto a Rede ter compreendido a importância da EJA para o Rio Grande do Sul, colocando-a nos Princípios e Diretrizes para a Educação Pública no Estado do Rio Grande do Sul.

Embalados por esse desejo de retirar a EJA, de uma vez por todas, do lugar de segunda categoria, apresentamos nossas posições acerca do:

1. Conceito de EJA e EJA como Direito;
2. Organização dos Tempo e Espaços;
3. Avaliação.

5.1. Conceito de Educação de Jovens e Adultos – A EJA como direito

No mundo capitalista, caracterizado essencialmente pela injusta distribuição de riqueza e pela supremacia do capital especulativo e do poder econômico sobre o trabalho e a dignidade humana, qualquer estudo de realidade ou pesquisa sociocultural, referente aos países latino-americanos, revelará matrizes sociais muito próximas. Tópicos como violência, desemprego, drogas, analfabetismo e fome também foram considerados na V Conferência Internacional de EJA, na Alemanha/Hamburgo.

Os processos de transformação econômica indicam uma tendência e ampliação em nível global, do modo de produção capitalista, assim como mudanças tanto nas formas de articulação financeira da economia em nível transacional (...) a globalização dos mercados, do comércio e das comunicações traz consigo, também, o aumento da pobreza e da marginalidade. (UNESCO, 1997: p.21)¹¹⁰

Ao analisarmos o perfil dos/as educandos/as das comunidades que buscam a Educação de Jovens e Adultos, percebemos que possuem uma diversidade sociocultural, de

¹¹⁰ UNESCO. CONFITEA V. Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos y Plan de acción para el futuro. Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997. Resoluciones de la V Conferencia Internacional sobre Educación de adultos, 1997.

valores, de gênero, de etnia, de idades e de ritmos de socialização e aprendizagem. Dentro dessa heterogeneidade, há educandos/as com vivências diferenciadas no mundo do trabalho, nas responsabilidades familiares, excluídos da alfabetização e portadores de necessidades educativas especiais.

A EJA, ao longo da história da Educação, caracterizou-se por um modelo de suplência e de alfabetização com caráter eminentemente compensatório, na maioria das vezes, com o único objetivo de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Constituía-se em uma educação modular, fragmentada e conteudista, contribuindo para a manutenção da subescolarização das pessoas e para a ampliação da demanda de EJA.

Nessa visão, questiona-se as concepções que relacionam o ensino apenas às situações de sala-de-aula, limitadas à educação formal.

A EJA, mais que ir além da Educação Formal, deve incorporar as práticas e os saberes construídos no cotidiano, assumindo a educação não-formal, quase sempre desenvolvida nos movimentos populares e organizações sociais. Como por exemplo, citamos a experiência do MOVA-RS – Movimento de Alfabetização – que, sob a forma de parceria do Estado com a sociedade civil, nesse momento se faz presente em mais de quatrocentos municípios, através de cinco mil grupos de alfabetização.

O conceito de parceria proposto no Governo do Rio Grande do Sul pressupõe partilha de responsabilidades, inclusive porque esta é uma das principais características da EJA, porém, ao Estado cabe o papel de indutor dessa demanda, garantindo a todos os jovens, adultos e idosos o acesso à Educação Básica.

Para isso, devem-se desencadear ações que revertam a exclusão dessa modalidade de ensino, buscando parcerias com outras instâncias de governo e organizações da sociedade civil, através de um efetivo regime de colaboração.

A situação da EJA no plano federal é bastante complexa, uma vez que não está contemplada na distribuição de recursos do FUDEP – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, apesar de ser considerada uma modalidade da Educação Básica de acordo com a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.

Nesse aspecto, torna-se necessário o envolvimento de toda a sociedade no debate de políticas públicas para a EJA, pois estas inexistem em nível federal enquanto, para ações de interesse do Governo Federal, são repassadas verbas generosas, como por exemplo, ao Programa “Alfabetização Solidária”.

No Rio Grande do Sul a Educação de Jovens e Adultos desenvolverá uma prática de Educação voltada para a vida, em que o/a educando/a aprende a apreender a sua realidade, vivenciando sua cidadania plenamente.

A EJA será agente de construção de um novo modelo de desenvolvimento solidário e sustentável para o RS, “promovendo a formação de indivíduos capazes de decidir sobre suas vidas, ascender social e individualmente, adaptar-se a novos contextos, participarem da tomada de decisões de políticas públicas, crescerem em liberdade e autoconsciência com os outros, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária.”(CNE/CEB,2000:31)¹¹¹

<p>Temática 2 – Princípio 5</p> <p>Educação fundada em valores humanistas (solidariedade, Justiça social, honestidade, responsabilidade e respeito às diferenças), como condição da construção social do conhecimento. (SEE, 2000:36)¹¹²</p>
--

Outro desafio da Educação é fazer frente ao contexto de precarização das relações de trabalho e à elevação do patamar de desemprego nas sociedades.

A Educação de Jovens e Adultos reafirma o compromisso com o “aprofundamento do caráter humanista da escola pública, em oposição à visão, hoje hegemônica, de submissão aos valores do mercado, cuja preocupação única é formar consumidor e clientes.”(Luckesi, 1998:04)¹¹³

A perspectiva aqui sugerida implica resgate e afirmação das origens e potencialidades locais, com a garantia de espaços nos quais as comunidades possam afirmar sua identidade e, assim, reivindicar seus direitos com vistas à transformação social:

Segundo um enfoque intercultural de educação para o exercício da cidadania democrática, com uma forte orientação para a formação humana centrada nos valores que fortaleçam os direitos humanos, a justiça social, a educação ambiental e a não-discriminação (...), destacando o fortalecimento do papel da mulher e a sensibilização dos homens à questão da equidade de Gênero. (UNESCO, 1997:25)¹¹⁴

O conceito de alfabetização será revisitado, considerando as experiências que ainda organizam ações pontuais, limitadas em tempo e desarticuladas de uma macropolítica de educação e, mais especificamente, de EJA.

¹¹¹ Brasil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CEB 11/2000. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (s.l.:s.n.,2000)

¹¹²Secretaria de Estado da Educação/RS. Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual. SEE/RS, abril de 2000

¹¹³ Luckesi, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e proposições. São paulo, Cortez, 1998.

¹¹⁴ Idem nota 109.

A superação dessas práticas dá-se na medida em que assumimos a alfabetização como aquele aprendizado que corresponde ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, alicerçada na visão Freireana de construção da leitura e da escrita, como um processo que ocorre a partir da leitura crítica do mundo.

A concepção de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos gaúchos/as articula a Educação Popular ao Construtivismo Interacionista, considerando os/as educandos/as sujeitos desse processo e agentes de transformação da realidade nas suas diferentes dimensões: afetiva, cognitiva, social, cultural, econômica e política.

Rompe-se, também, com a simples decodificação de signos, repasse de informações e/ou conteúdos mínimos preestabelecidos, conforme assegura o Parecer do CNE nº 11/2000:

Os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Todo este processo desencadeia-se a partir da consideração da realidade. (CNE/CEB, 2000, s/p)¹¹⁵.

Essa concepção de Educação de Jovens e Adultos será garantida através de espaços de formação permanente e continuada dos sujeitos envolvidos (educadores/as, educandos e comunidades) para que eles/as próprios/as construam, num processo de relações horizontais, uma concepção de educação continuada ao longo da vida, com interação e dialogicidade.

Temática 2 – Princípio 3

A construção do conhecimento como processo

Coletivo e constante pressupõe a formação

permanente dos/as trabalhadores/as em educação

(SEE, 2000:36)¹¹⁶

5.2. Currículo em Educação de Jovens e Adultos – os Tempos e os Espaços de Ensinar e Aprender

A Educação de Jovens e Adultos, mesmo depois de toda a produção construída ao longo dos últimos dez anos, conforme descrevemos em capítulo próprio, ainda hoje padece dos males da Suplência, uma vez que esta é uma marca registrada nas experiências brasileiras desenvolvidas em todos os cantos do país.

Ao tomarmos contato com essas práticas educacionais voltadas às pessoas acima dos quinze anos, deparamo-nos com os tradicionais centros, cursos, núcleos ou turmas de Ensino

¹¹⁵ Idem nota 110.

¹¹⁶ Idem nota 111.

Supletivo, todos uniformemente preparados para encurtar o tempo de permanência na escola, aligeirando, ao máximo, a conclusão do ensino Fundamental ou Médio.

O caráter compensatório não característica do passado, pois os módulos de disciplinas condensam e infantilizam o dito conteúdo escolar, dando aos jovens e adultos o mesmo dado as crianças, porém em dosagens menores, em conta-gotas, talvez porque a pedagogia, a antropologia, a psicologia, etc. pouco tenha avançado sobre o tema das aprendizagens no mundo juvenil e adulto.

Passaram-se trinta anos desde a Lei nº 5692/71, que criou a Suplência, temos a nova Lei nº 9394/96, e a EJA permanece no lugar de segunda categoria. Isso não é retórica, haja vista os inúmeros exemplos encontrados: colocam a EJA na sala do Jardim de Infância sem dar-se conta de que as mulheres e os homens de 40, 60 ou 70 anos não cabem numa cadeirinha; emprestam uma sala de aula, o grupo fica sozinho na escola, quase sempre mal iluminada, no último corredor, perto do depósito de lixo. Ou ainda: não abrem as bibliotecas e não servem merenda à noite porque não há funcionários; fecham os portões ao primeiro sinal sem compreender a dinâmica da vida que passa lá fora: trabalham, cuidam da família, sofrem, sonham, têm direito de estar na escola e aprender.

Por isso, propomos outras formas de pensar o currículo em Educação de Jovens e Adultos, definindo novos compromissos para a organização dos tempos e os espaços de ensinar e aprender.

5.2.1. Compromissos com a vida, com a realidade e com os interesses dos/as educandos/as

Os princípios balizadores da organização dos projetos Políticos e Pedagógicos das comunidades escolares emergirão da situação real de vida do/a educando/a, pois considera que a EJA atende um universo de pessoas jovens, adultas e idosas bastante diverso, com trajetórias de vida distintas, com ou sem repertório escolar prévio, que chegam da ou retornam à escola movidos por interesses e disponibilidades também diferenciados. A EJA tem compromisso em promover a justiça educacional priorizando as mulheres, nômades, negros, índios, idosos, camponeses e portadores de necessidades educativas especiais.

5.2.2. Compromisso com a justiça social e com o respeito às diferenças

A comunidade escolar se organizará para compreender esta diversidade, dialogando com a multiplicidade de características, tais como idade cronológica, condições de trabalho, identidade cultural, étnica, de religião e de gênero, participação na sociedade, linguagens nas suas expressões lingüísticas e corporais, etc. na perspectiva de melhoria da qualidade de vida.

5.2.3. Compromisso com a transformação da realidade

Participar de mecanismos de organização popular na perspectiva de intervenção na realidade para transformá-la, na busca de uma sociedade justa, solidária, igualitária e humanista.

5.2.4. Compromisso com um currículo crítico, democrático e transformador, que parte da realidade dos/as educandos/as

O ato de aprender parte da realidade dos/as educandos/as, do respeito e da valorização das experiências e saberes construídos no cotidiano, em que os mesmos são o centro do processo.

Os conteúdos básicos da escola articulam-se com a vida, para problematizá-los e recriá-los, garantindo uma aprendizagem contínua e de qualidade social.

Os conteúdos serão trabalhados através do Tema Gerador na articulação dos campos do saber, tomando como ponto de partida a realidade levantada através de pesquisa nas comunidades.

5.2.5. Compromisso com a construção da identidade da EJA

A construção da identidade da EJA concretiza-se na organização curricular, pois é neste momento que marcamos os tempos e os espaços de ensinar e aprender, em que a diversidade apresentada por este grupo aponta-nos à construção de um currículo flexível, mas com a garantia da qualidade pedagógica que assegure a articulação entre os saberes vividos e escolares.

5.2.6. O currículo da EJA abrange a Educação Básica da seguinte forma:

a) Educação Fundamental

- Alfabetização – 1ª a 4ª séries, com 1200h de carga horária;
- Pós-Alfabetização – 5ª a 8ª séries, com 3200h de carga horária.

b) Ensino Médio – com 2400h de carga horária.

5.2.5.2. O currículo da EJA abrange as experiências desenvolvidas nas escolas estaduais e nos Núcleos de Educação e Cultura Popular de EJA

5.2.5.3. A marcação desses tempos e espaços levará em consideração

- A riqueza das dimensões formadoras da vida adulta em todos os seus domínios: cultura, trabalho, lazer, religião, valores, etc. e o conhecimento escolar, respeitando os saberes e a história pessoal e coletiva e a identidade dessa população.

- A distinção entre o tempo da escola e o tempo do/a educando/a, com flexibilidade responsável.

a) o tempo da escola refere-se ao tempo estabelecido na legislação de EJA, garantindo, então, uma carga horária de 3200h e de 2400h para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Na alfabetização – 1ª a 4ª séries – o tempo da escola é de 1200h.

O tempo da escola é permeado pelos tempos dos educandos/as, por isso é necessário garantir momentos permanentes de acesso. A escola organizará mecanismos de avaliação contínuos, ao longo do desenvolvimento do currículo.

b) o tempo do/a educando/a refere-se ao tempo de aprendizagem, respeitando as trajetórias de construção de conhecimento. Nesse caso, é possível avanços progressivos em tempos maiores ou menores em relação ao tempo da escola. A frequência obrigatória – 75% diz respeito ao tempo do/a educando/a. O tempo do/a educando/a é plural, pois consideramos, pelo menos, três realidades:

- aqueles/as educandos/as que têm tempo para estar na escola/núcleo;
- aqueles/as educandos/as que têm pouco tempo para estar na escola/núcleo;
- aqueles/as educandos/as que não têm tempo para estar na escola/núcleo e que buscam, quase sempre, preparação aos Exames Supletivos.

5.2.6. Compromisso com a adequação e utilização dos espaços das escolas/núcleos

A EJA ocupará e adequará os espaços pedagógicos e administrativos das escolas estaduais e dos Núcleos de educação e Cultura Popular de EJA – Biblioteca, Áudio, Refeitório,...

5.2.7. Compromisso com a recepção qualificada

O Ensino a Distância é uma modalidade alternativa de atendimento na EJA, especialmente àqueles/as educandos/as que têm pouco tempo para o ensino presencial, entretanto, assegurando a garantia de uma recepção qualificada e acompanhada por professores/as.

5.2.8. Compromisso com a formação permanente dos segmentos da comunidade escolar

A organização curricular preverá tempos e espaços para a formação inicial e permanente dos segmentos da comunidade escolar no sentido de qualificar as relações político-pedagógicas. Para os/as professores/as, a formação pedagógica será semanal.

5.3. Avaliação

Em nossas práticas escolares, denominamos, restritamente, de avaliação a elaboração de provas e/ou exames, uma vez que essas estratégias são compatíveis com aquilo que é esperado e exigido pela sociedade competitiva, seletiva e excludente.

Provas e exames implicam exercermos julgamentos, escolhendo o certo e eliminando o errado, em que o primeiro é declarado com sucesso; o segundo, com fracasso, ambos conceitos classificatórios, que são reforçados pelo modelo neoliberal.

Os indicadores do sucesso e do fracasso, geralmente caracterizados por objetivos específicos e mensuráveis, tornam-se parâmetros avaliativos e excludentes, massacrando inúmeros educandos/as que tentam, incessantemente, cumprir com os procedimentos planejados pela escola/núcleo.

O número de reprovações e de evasões é crescente, por isso é fundamental nos questionarmos sobre os motivos do fracasso, sem deixar de levar em consideração que, no

processo de avaliação classificatória, os aspectos quantitativos são mais valorizados que os qualitativos.

A avaliação é, e na maioria dos casos continua a ser, instrumento de poder das professoras quando decidem sobre os rumos dos/as educandos/as – quando entrar na escola/núcleo, como ficar na escola/núcleo e a hora de sair da escola/núcleo.

Se, por um lado, é verdade que reorganizar os tempos de ensinar e aprender em EJA é um desafio, por outro, redimensionar a avaliação passa a ser crucial e estratégico, pois, caso contrário, todos os ganhos curriculares ocupariam o lugar do senso-comum ou do discurso simplesmente teórico.

O caráter classificatório às práticas avaliativas não tem como assumir um currículo que pressuponha as duas dimensões de tempo colocadas no currículo – o tempo da escola e o tempo dos/as educandos/as, por isso, propomos inverter a lógica, passando a legitimar a avaliação emancipatória.

A avaliação emancipatória tem como princípio basilar a construção social do conhecimento comprometido com a transformação, referenciado, portanto, na realidade histórica em interação com diferentes saberes, a partir dos seguintes pressupostos.

- 1 – Formação permanente do educador/a-educando/a- comunidade escolar;
- 2 - Parecer descritivo do processo ensino e aprendizagem, tanto do educador/a quanto do/a educando/a;
- 3 – Auto-avaliação do educador/a-educando/a;
- 4 – Educadores/as-educandos/as mediadores/construtores do conhecimento;
- 5 – Educador/a-pesquisador/a;
- 6 – Educador/a aberto a aprender a aprender e aprender a ensinar;
- 7 – Possibilidades de situar os/as educandos/asa conforme os níveis de conhecimento em que se encontram;
- 8 – Valorização do saber popular articulando-a ao saber escolar;
- 9 – Currículo interdisciplinar e emancipatório;
- 10 – Abordagem qualitativa na análise da realidade (pesquisa);
- 11 – Perceber as dificuldades, as necessidades, interesses e avanços quanto ao processo de construção social do conhecimento;
- 12 – Ressignificar as práticas pedagógicas do cotidiano através da reflexão crítica e permanente da realidade propiciando ao sujeito que se constitua em um cidadão autônomo;
- 13 – Estar pautada nos princípios políticos pedagógicos da Educação popular.

Com base nestes pressupostos, essa concepção rompe com o paradigma da avaliação classificatória remetendo-nos a uma avaliação libertadora, diagnóstica e participativa, cujo pressuposto é o processo educativo e o sujeito em sua totalidade, a partir das características a seguir.

1 – É provocadora e faz crítica à realidade, libertando os sujeitos de idéias pré-

concebidas, reforçadas pelo contexto social em que vivem, sobre o que são ou não capazes de ser, fazer e aprender.

2 – É descritiva e analítica, comprometida com o diálogo que toma como ponto de partida as experiências dos/as educando/as, no processo ação-reflexão-ação visando à (re)construção social do conhecimento.

3 – É comprometida com o desenvolvimento da autonomia desses sujeitos, através de estratégias permanentes de participação, tornando-se escritores da própria história e geradores de suas próprias alternativas de ação.

4 – É diagnóstica e participativa, pois está atenta aos momentos do processo de ensinar e aprender, constatando dificuldades e avanços para redimensionar as metas da ação educativa. Esses encaminhamentos são construídos coletivamente, envolvendo a comunidade escolar.

5 – O/a educador/a é pesquisador/a permanente, levantando elementos de compreensão e análise do contexto sócio-político-educacional.

6 – O/a educador/a é mediador/a na articulação entre os saberes vivvidos e os saberes escolares, reconhecendo a construção do conhecimento independentemente do tempo e da escola através da garantia de avanços progressivos em relação ao tempo/espço em que se encontra. É importante que o/a educador/a seja comprometido/a com o processo, tendo sensibilidade para compreender que a construção do conhecimento se dá de forma contínua, não no tempo da escola, mas no tempo do/a educando/a.

7 – É um processo dinâmico, portanto, deve estar aberto a qualquer momento para o ingresso de novos sujeitos que buscam a socialização, a sistematização dos saberes informais e a construção de novos saberes.

Temática 2 – Diretriz 10

Construção de práticas avaliativas contínuas, diagnósticas, investigativas, participativas, democráticas e emancipatórias, que levem em consideração o aluno como um todo, as diferenças individuais e os diferentes saberes. (SEE, 2000:36)¹¹⁷

¹¹⁷ Idem nota 111.

8 – A Avaliação Emancipatória considera novas categorias.

a) AVANÇO E PERMANÊNCIA

O AVANÇO é compreendido a partir da concepção de que o conhecimento é construído em processo, em que os tempos e espaços de aprender são diferentes entre os/as educandos/as, podendo, então, na análise da produção escolar, alguns educandos/as avançarem e outros não.

No caso desses/as educandos/as, considera-se a categoria da PERMANÊNCIA, não significando, contudo, estagnação no processo de aprendizagem, pois existem avanços internos àquele tempo/espaço em que se encontram.

Como os avanços variam de sujeito para sujeito – inclusive, também, diferentemente com relação a cada área do conhecimento – não existirá data preestabelecida em calendário para a verificação de aprendizagem.

b) AFASTAMENTO E CANCELAMENTO

A identidade atribuída a EJA, ao longo desse documento, coloca como requisito a compreensão das dimensões formadoras da vida juvenil e adulta; portanto, não cabe mais considerarmos a evasão como explicativa dos abandonos da escola.

Se estamos atentos, sabemos que isso surge em função das demandas familiares, do trabalho, das individualidades/subjetividades, por isso, tomaremos as categorias do AFASTAMENTO e CANCELAMENTO.

As experiências mostram que, na medida em que há essa compreensão por parte dos/as educadores/as e educandos/as, os últimos passam a informar a escola sobre os motivos do afastamento e, na maioria das vezes, retornam; caso contrário, solicitam cancelamento da matrícula.

Nesse momento, retomemos as duas dimensões do tempo/espaço da EJA – tempo da escola e tempo do/a educando/a, para reafirmar que o percentual de 75% de frequência obrigatória recai no tempo do/a educando/a. O mesmo valerá para o atendimento semipresencial e à distância, ou seja, prevalecerá o tempo do/a educando/a em detrimento do tempo da escola.

As escolas e os núcleos de educação e cultura popular, dentro da possibilidade de ensino à distância, poderão oferecer material elaborado com metodologia específica para o estudo à distância, objetivando a avaliação emancipatória.

Cada componente curricular oportunizará tantas avaliações quantas se fizerem necessárias, possibilitando o diagnóstico claro dos avanços e obstáculos do/a educando/a e do educador/a no processo de ensino e aprendizagem.

ANEXO IV

TABELA 2979/IBGE – Pessoas de 07 anos ou mais de idade por grupos de anos de estudo e grupos de idade (Unidade da Federação: Rio Grande do Sul)

Tabela 2979 - Pessoas de 7 anos ou mais de idade por grupos de anos de estudo e grupos de idade													
Variável = Pessoas de 7 anos ou mais de idade (Pessoas)													
Ano = 2000													
Unidade da Federação	Grupo de anos de estudo	Grupos de idade											
		10 a 14 anos	15 anos	16 e 17 anos	18 e 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 a 69 anos	70 anos ou mais
Rio Grande do Sul	Sem instrução e menos de 1 ano	17.54 2	2.89 7	4.857	5.091	15.22 2	16.46 3	20.70 9	22.66 9	60.07 8	88.55 1	100.0 01	115.5 05
	1 a 3 anos	247.7 57	7.04 2	13.72 7	14.11 3	44.74 5	52.90 5	65.10 7	71.97 3	176.8 68	188.8 64	156.4 62	119.5 24
	4 a 7 anos	616.0 39	96.0 86	142.0 22	109.8 64	266.8 13	286.6 71	310.1 89	328.0 76	573.5 68	377.6 74	235.8 37	164.5 54
	8 a 10 anos	27.39 9	77.0 61	210.9 60	143.1 67	200.3 82	149.8 02	148.2 53	147.5 17	203.6 77	92.23 7	41.87 6	28.07 3
	11 a 14 anos	-	-	16.38 5	112.0 80	297.9 24	202.7 52	174.6 08	166.8 23	221.2 56	94.63 2	37.83 8	21.30 3

Fonte: www.ibge.gov.br/SIDRA em 21/02/2007.

ANEXO V

RELAÇÃO DOS NÚCLEOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DE CULTURA POPULAR (NEEJACPS) DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL – CRIAÇÃO

Nº	NEEJACP	Coord. Reg. de Educação (CRE) - localidade	Decreto/Portaria Data de Criação
01	Paulo Freire	1ª - Porto Alegre Porto Alegre	Port. Nº 00012 15/01/2002
02	De Santo Ângelo	14ª - Santo Ângelo Santo Ângelo	Port. Nº 00013 15/01/2002
03	Rio Grande	18ª - Rio Grande Rio Grande	Port. Nº 00023 22/01/2002
04	Ensinando e Aprendendo	20ª -Palmeira das Missões Palmeira das Missões	Nº 41591 - 10/05/2002
05	Érico Veríssimo	9ª - Cruz Alta Cruz Alta	Port. Nº 00032 25/01/2002
06	De Caxias do Sul	4ª - Caxias do Sul Caxias do Sul	
07	Menino Deus	1ª - Porto Alegre Porto Alegre	Port. Nº 00034 29/01/2002
08	Paulo Freire	32ª - São Luiz Gonzaga São Luiz Gonzaga	Dec.Nº 41592 – 10/05/2002
09	Paulo Freire	24ª - Cachoeira do Sul Cachoeira do Sul	Dec.Nº 41626 – 22/05/2002
10	Aprendendo a Aprender	20ª -Palmeira das Missões Frederico Westphalen	Dec.Nº 41627 – 22/05/2002
11	Paulo Freire	17ª - Santa Rosa Santa Rosa	Dec.Nº 41629 – 24/05/2002
12	Paulo Freire	17ª - Santa Rosa Três de Maio	Dec.Nº 41630 – 24/05/2002
13	De Ijuí	36ª - Ijuí Ijuí	Dec.Nº 41631 – 24/05/2002
14	Paulo Freire	23ª - Vacaria Vacaria	Dec.Nº 41632 – 24/05/2002
15	Paulo Freire	17ª – Santa Rosa Santo Cristo	Dec.Nº 41633 – 24/05/2002
16	Felipe Roberto Sehn	39ª - Carazinho Carazinho	Dec.Nº 41634 – 24/05/2002
17	De Bento Gonçalves	16ª - Bento Gonçalves Bento Gonçalves	Dec.Nº 41635 – 24/05/2002
18	De Lajeado	3ª - Estrela	Dec.Nº 41636 –

		Lajeado	24/05/2002
19	De Pelotas	5ª - Pelotas Pelotas	Dec.Nº 41637 – 24/05/2002
20	De Santa Maria	8ª - Santa Maria Santa Maria	Dec.Nº 41638 – 24/05/2002
21	Rizoma	11ª - Osório Santo Antônio da Patrulha	Dec.Nº 41658 – 04/06/2002
PRESÍDIOS E/OU PENITENCIÁRIAS			
22	Alaor Antônio Terra	1ª - Central de Porto Alegre	Dec.Nº 41649 – 28/05/2002
23	Julieta V Balestro	7ª -Regional de Passo Fundo	“
24	Julieta V Balestro	8ª -Regional de Santa Maria	“
25	Julieta V Balestro	12ª- Estadual do Jacuí Charqueadas	“
26	Julieta V Balestro	13ª - Regional de Bagé	“
27	Admar B Rodrigues	16ª -Estadual de Bento Gonçalves	“
28	Paulo Freire	17ª - Estadual de Santa Rosa	“
29	Josino dos Santos Lima	9ª - Estadual de Cruz Alta	Dec.Nº 41659 – 04/06/2002
30	De Caxias do Sul	4ª - Industrial de Caxias do Sul	Dec.Nº 41918 – 31/10/2002
31	Promotor Jorge V Pacheco	32ª - Estadual de São Luiz Gonzaga	Dec.Nº 41919 – 31/10/2002
32	Julieta V Balestro	24ª - Estadual de Cachoeira do Sul	Dec.Nº 41880 – 11/10/2002

ANEXO VI

Levantamento em Fichas de Inscrição/Matrícula no NEEJACP – Anos 2001, 2002, 2003 e 2004

Examinando as fichas nos detivemos nas questões “Que motivos o levaram a matricular-se no Núcleo?” e “Por que procurou o Núcleo de EJA e Cultura Popular?”

Expectativas/Motivos	Faixa Etária(anos) 63 25 31 36 34 20 38 16 27 43 48 52	Tempo fora da Esc.(anos) 11 03 32 06 18 14 24 43 NC R	Egres. de EJAs N Mun Int ES Part	Mercado deTrab. Emp Des Aut N/C	Gênero Fem Masc.	Ensino Fund. Méd.
Completar os estudos	00 05 09 01 03 13 04 05 02 05 02 01	01 04 00 03 04 02 02 01 09 11	11 00 03 01 03	18 08 04 17	27 20	13 35
Obter mais conhecimentos	01 00 02 02 01 01 00 00 02 00 01 00	02 01 00 00 00 00 00 00 05 01	04 00 01 01 00	06 02 01 02	07 04	04 07
Recomeçar	00 04 01 01 01 00 00 00 00 01 00 00	02 00 00 00 00 01 01 00 06 03	02 00 00 00 00	06 02 02 00	07 03	06 04
Concluir rapidamen te a Educ.Bás.	00 04 05 01 00 07 02 03 03 01 00 00	02 05 00 02 01 04 00 00 05 05	03 00 00 03 00	09 04 02 09	20 06	07 19
Recuperar o tempo perdido	00 00 00 01 00 01 00 03 00 00 00 00	00 00 00 00 00 00 00 00 06 04	00 00 00 01 00	00 01 00 06	02 04	04 02
Ingressar em Curso Profis. ou Superior	00 02 02 02 00 04 00 00 01 01 00 00	01 00 00 00 00 01 00 00 04 03	03 02 00 00 00	09 00 01 04	10 02	03 10
Próprio para adultos	00 01 02 00 00 00 00 00 01 00 01 00	00 00 00 01 01 00 00 00 06 00	02 00 00 00 00	03 00 01 00	04 01	04 00
Ótima forma de ensino	00 02 02 00 00 02 01 00 02 00 00 00	01 02 00 00 00 01 00 00 05 03	03 00 01 00 00	06 03 01 01	05 05	05 05
É mais fácil	00 01 01 00 00 05 01 01 00 00 00 00	01 02 00 02 00 01 00 00 08 00	01 00 00 00 00	05 02 01 01	03 06	09 01
Ascender profissionalmente	00 01 03 00 00 00 02 00 00 01 00 00	00 00 00 01 00 00 01 00 07 00	02 00 01 00 00	04 00 00 03	04 03	02 05
Conseguir emprego	00 00 02 00 01 02 00 02 02 01 00 00	00 00 00 00 02 00 00 00 05 03	01 00 00 00 00	04 01 02 03	09 02	03 07
Socialização e convivência	00 00 00 00 00 00 00 00 00 00 00 01	00 00 00 00 00 00 00 00 00 00	01 00 00 00 00	00 00 01 00	00 02	00 01
Economia	00 00 00 01 01 01 00 00 00 01 00 00	00 00 00 00 01 00 00 00 05 01	00 01 00 01 00	03 00 00 01	02 02	01 03
Turno(s) oferecidos(s)	00 02 02 00 00 02 00 03 00 00 02 01	02 01 01 00 01 00 00 00 05 02	01 01 00 01 00	05 01 00 07	04 07	06 05
Auxiliar filhos(as)	00 00 00 00 00 00 00 01 00 00 00 00	00 00 00 00 00 00 00 00 00 00	00 00 00 00 00	00 00 00 00	00 00	00 00
Garantir o futuro	00 00 00 00 02 00 00 01 00 00 00 00	00 00 00 00 00 00 00 00 06 01	00 01 00 00 00	02 00 01 02	02 02	02 02
Ter mais oportunidades	00 00 00 00 01 00 00 00 00 00 00 00	00 00 00 00 00 01 00 00 00 00	00 00 00 00 00	00 00 00 00	00 00	00 00
TOTAIS	01 20 33 09 10 41 10 18 13 10 07 03	12 15 01 06 06 11 04 01 82 37	34 05 06 08 03	80 24 16 55	106 69	69 106
Expectativas/Motivos	Faixa Etária(anos) 63 25 31 36 34 20 38 16 27 43 48 52	Tempo fora da Esc.(anos) 11 03 32 06 18 14 24 43 NC S	Egres. de EJAs N Mun Int ES Part	Mercado deTrab. Emp Des Aut N/C	Gênero Fem Masc.	Ensino Fund. Méd.
Totais Gerais	175	175	56	175	175	175

OBSERVAÇÕES:

a)Na coluna “Egressos/as de Educação de Jovens e Adultos” anotamos

N – para NOES e/ou NEEJACP ES – para Exames Supletivos

Mun – para rede Municipal Part – para rede particular

Int – para Programa Integrar

b) Na coluna “Mercado de Trabalho” anotamos as alternativas :

Emp - para Empregado/a

Des - para desempregado/a

Aut - para Trabalhadores/as Autônomos/as

N/C - para não consta na ficha

c) Na coluna “Tempo fora da Escola” utilizamos, além do número de anos :

NC – para não consta na ficha

R – para egresso/a recente do ensino regular (completou a idade mínima exigida

ANEXO VII

Modelos de Fichas de Inscrição/Matrícula do NEEJACP/Ijuí utilizadas de 2001-04

A) Ano de 2001

FICHA DE LEVANTAMENTO DE DADOS DOS ALUNOS

1. NOME DO ALUNO(A): _____
2. IDADE: _____ TELEFONE: _____
3. SEXO: () MASCULINO () FEMININO
4. RUA: _____ Nº: _____ BAIRRO: _____
5. UTILIZA TRANSPORTE COLETIVO? () SIM () NÃO
6. QUAL A LINHA? _____
7. ESCOLARIDADE: (Marque com X as séries que você já cursou)
- FUNDAMENTAL: () 1ª Série () 2ª Série () 3ª Série () 4ª Série
- () 5ª Série () 6ª Série () 7ª Série () 8ª Série
- ENSINO MÉDIO: () 1ª Série () 2ª Série () 3ª Série
- 8- No ano letivo de 2002:
- () fui aluno do EJA na Totalidade _____ Turno _____
- () estudei na escola regular – Série _____
- () participei das turmas especiais na escola _____
- 9- Em 2003 ainda falta eliminar a(s) disciplina(s): (ENSINO MÉDIO)
- () português () matemática () história () química () literatura
- () línguas () física () geografia () biologia
- 10- Qual o turno que pretende estudar? () tarde () noite
- 11- Em 2003 ainda falta eliminar a(s) disciplina(s): (ENSINO FUNDAMENTAL)
- () português () matemática () história () ciências () geografia
- () línguas () educação artística
- 12- Qual o turno que pretende estudar? () tarde () noite
- 13- Você está empregado? () sim () não
- 14- Que profissão exerce? _____

15- Que motivos o levaram a matricular-se no Núcleo? _____

16 – Para este ano o que você espera:

a- desta Escola _____

b- deste ano letivo _____

17- Sugira algum(s) assunto(s) que poderão ser trabalhados durante o ano letivo de 2003.

18- Sugestões: use o verso.

B) Ano de 2002 e 2003

**NÚCLEO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DE CULTURA
POPULAR - FICHA DO EDUCANDO (2002/2003)**

DADOS PESSOAIS

DATA DA INSCRIÇÃO: _____

NOME: _____

ENDEREÇO RESIDENCIAL: _____

LOCALIDADE: _____ CEP: _____

TELEFONE: _____ DATA DE NASCIMENTO: _____

CARTEIRA DE IDENTIDADE: _____ CPF: _____

FILIAÇÃO: _____

DADOS PROFISSIONAIS:

FUNÇÃO: _____ TEMPO DE SERVIÇO: _____

ENDEREÇO PROFISSIONAL: _____

TELEFONE: _____

DESEMPREGADO? _____ HÁ QUANTO TEMPO? _____

OBSERVAÇÕES: _____

DADOS ESCOLARES:

- ÚLTIMO ANO QUE ESTUDOU: _____ SÉRIE: _____

- ESCOLA: _____

-LOCALIDADE: _____

- JÁ REPROVOU? () SIM () NÃO EM QUE SÉRIE? _____

- DISCIPLINA REPROVADA? _____

- PORQUE PROCUROU O NÚCLEO DE EJA E CULTURA POPULAR?

- NÍVEL DE ENSINO QUE FREQUENTARÁ?

() SÉRIES INICIAIS (1ª a 4ª)

() SÉRIES FINAIS – ENSINO FUNDAMENTAL

DISCIPLINAS:

() ENSINO MÉDIO

DISCIPLINAS:

C) Ano de 2003 e 2004

**NÚCLEO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DE
CULTURA POPULAR - FICHA DE MATRÍCULA**

DADOS PESSOAIS

NOME: _____

PAI: _____

MÃE: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____ NATURAL DE: _____

ENDEREÇO RESIDENCIAL: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ CEP: _____

TELEFONE:_____ CARTEIRA DE IDENTIDADE:_____

DADOS ESCOLARES:

- ÚLTIMO ANO QUE ESTUDOU: _____ SÉRIE: _____

- ESCOLA: _____

-LOCALIDADE: _____

- JÁ REPROVOU? () SIM ()NÃO EM QUE SÉRIE? _____

- DISCIPLINA REPROVADA? _____

- PORQUE PROCUROU O NÚCLEO DE EJA E CULTURA POPULAR?

MODALIDADE

ENS. FUND. SÉRIES INICIAIS T1 () ()TARDE ()NOITE

ENS. FUND. SÉRIES FINAIS T2 () T3 () T4 () T5 () ()TARDE ()NOITE

ENS. MÉDIO T6 () T7 () T8 () ()TARDE ()NOITE

Por disciplina:_____

Em: _____ Promovido para _____ Ass: _____

Em: _____ Promovido para _____ Ass: _____

Em: _____ Promovido para _____ Ass: _____

Em: _____ Promovido para _____ Ass: _____

Em: _____ Promovido para _____ Ass: _____

Em: _____ Promovido para _____ Ass: _____

CONCLUIU EM: _____

TERMO DE COMPROMISSO

Solicitada a matrícula do educando(a) citado, na Modalidade e Totalidade expressa, assumo a responsabilidade pelas informações prestadas nesta ficha e declaro aceitar as normas disciplinares o Regimento deste estabelecimento.

Ijuí, _____.

Ass. Educando ou Resp.

Ass. Resp. matrícula

ANEXO VIII

Modelos de Fichas de Avaliação e Auto-Avaliação do NEEJACP/Ijuí

A) Em 2003

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CULTURA POPULAR - NEJA -

AUTO-AVALIAÇÃO

Educando: _____

Totalidade: _____ Turno: _____

Participação _____

Aprendizagem (o que aprendeu, o que você não aprendeu, dificuldades encontradas)

Relacionamento com colegas e professores

Cumprimento com os compromissos:

grupo de trabalho _____

#responsabilidade _____

#disponibilidade _____

Sugestões

B) Em 2004

**NÚCLEO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DE CULTURA
POPULAR DE IJUÍ – NEEJACP
AVALIAÇÃO E AUTO-AVALIAÇÃO (2004)**

Educando (a): _____

Grupo de Aprendizagem: _____ Totalidade: _____

Estamos hoje parando para pensar e sistematizar/escrever sobre o seu e o nosso processo de educação no NEEJACP e, em como ele se aglutina no processo maior de *aprender ao longo da vida*.

1. Como você se auto-avalia quanto:

a) à frequência, participação ao envolvimento e realização das atividades e trabalhos solicitados

c)a aprendizagem individual (facilidades e dificuldades, se possível com justificativas) e a contribuição para a aprendizagem coletiva, no grupo

2. Como você avalia a turma como um todo, enquanto coletivo de aula (dificuldades, limites, crescimento, potencialidades, destaques...)_____

3.Como avalia a atuação do NEEJACP, como um todo, frente as suas expectativas e a realidade (equipe diretiva, educadores que atuam na turma, proposta,...). Aponte sugestões.
