Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Andréia Cristina da Silva Soares

O diurno na educação de jovens e adultos: quem são esses sujeitos?

Rio de Janeiro

2013

Andréia Cristina da Silva Soares

O diurno na educação de jovens e adultos: quem são esses sujeitos?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

Orientador (a): Prof[a.] Dra. Jane Paiva

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S676 Soares, Andréia Cristina da Silva.
O diurno na educação de jovens e adultos: quem são esses sujeitos?/ Andréia Cristina da Silva Soares. – 2013.
129 f.

Orientadora: Jane Paiva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação de adultos – Teses. 2. Direito à educação – Estética – Teses. 3. Educação – Aspectos sociais – Teses. I. Paiva, Jane. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

_____ _____
Assinatura Data

Andréia Cristina da Silva Soares

O diurno na educação de jovens e adultos: quem são esses sujeitos?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 13 de junho de 2013.

Banca Examinadora:

_____
Profª. Drª. Jane Paiva
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profª. Drª. Eliane Ribeiro Andrade
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão
Faculdade de Educação da UFMG

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

A todos aqueles desprovidos de direitos e aos que lutam incansavelmente pela garantia deles.

AGRADECIMENTOS

Deixar os agradecimentos para o final do trabalho de pesquisa é tarefa árdua, pois a mente já cansada pode me fazer cometer um erro e ser injusta com muitos... Há tantos para agradecer!

Em primeiro lugar a Deus e não cabem palavras para explicar sua grandiosidade em minha vida.

À minha orientadora, Prof. Drª Jane Paiva, pelo exemplo, pela fé em mim depositada, pelo apoio ao me conceder a oportunidade de vivenciar outras aprendizagens que levarei comigo... ao longo da vida!

À CAPES, pelo apoio e financiamento durante o tempo de mestrado.

Ao Grupo de Pesquisa coordenado pela professora e orientadora Jane Paiva, intitulado: *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*, pela alegria, parceria, torcida "uns pelos outros" e pelo compromisso.

Aos professores do ProPED, em especial aqueles que acompanharam esse processo, contribuindo para minha formação.

De modo especial e pessoal, aos meus pais Astor e Laurete: obrigada pela compreensão de minha presença/ausência que mesmo assim, não fez do amor de vocês menor.

A todos os meus familiares: irmãos, cunhados, primos (as) tios (as) e sobrinha.

À amiga irmã Soraya Sampaio Vergílio, pela força e incentivo: sem isso, eu não estaria aqui. Se tínhamos uma "dívida", acabamos por quitá-la.

À Maria Tereza Lopes Morgado, pela compreensão e pelo apoio nas horas em que precisei.

À Luciana Bandeira Barcelos, companheira de mestrado, com quem dividi alegrias e temores e "muitos ajustes na formatação dos trabalhos": "Eu acredito em você, eu acredito nos planos de Deus para sua vida, amiga!".

Aos meus amigos professores, em especial aos que me acompanharam na trajetória da EJA: muitos seriam os nomes, assim como as emoções.

A todos os amigos que estiveram perto, longe.... mas que , mesmo assim, não deixaram de torcer por este momento.

E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.

Paulo Freire

RESUMO

SOARES, Andréia Cristina da Silva. O Diurno na educação de jovens e adultos: quem são esses sujeitos? 2013. 129 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A pesquisa objetivou traçar um perfil de alunos da educação de jovens e adultos (EJA) em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, de oferta diurna, na mesma região geográfica e administrativa, identificando e caracterizando os sujeitos e o significado do ensino diurno para o seguimento da escolarização. Os alunos, em maioria jovens, encontravam-se matriculados no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). A natureza do objeto conduziu-me metodologicamente para um estudo de caso e, para desenvolvê-la, fiz uso de aplicação de questionário e, posteriormente, realizei entrevista semiestruturada com 25 alunos. Meu *locus* de pesquisa conectou-se a contextos mais amplos com os quais o campo da EJA dialoga, como acordos e documentos resultantes de Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) e bases legais do direito à educação para todos no Brasil. A matriz teórica da pesquisa viabilizou um olhar investigativo sustentado pelo método de pensamento adotado, inspirado na teoria da complexidade. Meus resultados levaram-me a compreender que pensar a EJA diurna como mais uma oferta no sistema pode anunciar possibilidades de adequação às características dos sujeitos, mas pode, na prática, constituir novas exclusões intrassistemas e interdições a sujeitos julgados, continuadamente, como incapazes de aprender.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Diurno. Direito à Educação.

ABSTRACT

SOARES, Andréia Cristina da Silva. Daily classes in young people and adults education: Who are they? 2013. 129 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The aim of this work is to draw up a profile of the EJA students in two public day schools in the municipality of Rio de Janeiro, located in the same geographic and administrative area, in order to identify and characterize the students as well as to define the significance of day school for continued school education. The students, most of them young, were matriculated in the Youth and Adult Education Program (PEJA). The nature of the object of study has led me to choose the case study method, a choice which demanded the application of a questionnaire and, later, a semistructured interview with 25 students. The locus of my investigation was situated within the broader contexts with which the field of EJA has maintained a dialogue, such as agreements and documents emerging from International Adult Education Conferences (CONFINTEAs) and the laws regulating the right to education for all Brazilian citizens. The theoretical framework of the investigation made it possible for me to develop an inquiring eye, supported by the line of thought adopted and inspired by the theory of complexity. Results obtained brought about the understanding that to think of EJA day school as one more alternative offered by the education system may point to a possible adaptation to the characteristics of the students, but may also, in practical terms, make for other intrasystem exclusions and interdicting students, by continuously deeming them incapable of learning.

Keywords: Youth and Adult Education. Day School. Right to Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais 1996/2006 62

Gráfico 2 - Percentual de alunos por escola pesquisada..... 104

Gráfico 3 - Distribuição de alunos por faixa etária Escola B..... 107

Quadro 1 - Idade em que alunas mulheres foram mães e quantidade e idade dos filhos..... 107

Quadro 2 - Quantitativo de alunos por tipo de deficiência..... 112

Quadro 3 - Respostas sobre como os jovens se veem..... 113

Quadro 4 - Motivos pelos quais os mais velhos voltam a estudar..... 115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Matrícula de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais) segundo tipos de oferta- Brasil - 2006 63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAAL	Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEB	Câmara de Educação Básica
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CIEDS	Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável
CME	Conselho Municipal de Educação
CNA	Comissão Nacional de Alfabetização
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEJA	Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para a Educación de Adultos em América Latina e El Caribe
CREJA	Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos
CREP	Centro de Referência em Educação Pública
CTC	Ciência com Tecnologia e Criatividade
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EDA	Educação de Adultos
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

E/SUBE/7ª @CREccCRE	Educação- Subsecretaria de Ensino 7ª Coordenadoria de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEJA	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHA	Instituto Helena Antipoff
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NES	Núcleo de Educação e Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização não Governamental
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Programa Especial de Educação
PEJ	Projeto de Educação Juvenil
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNLDEJA	Plano Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
SAARA	Sociedade de Amigos das Adjacências da Rua da Alfândega
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEEA	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UP	Unidade de Progressão
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

	A PESQUISA EMPREENDIDA: HISTÓRICO.....	15
1.	**FUNDAMENTOS TEÓRICOS EPISTEMOLÓGICOS**.....	22
1.1	**Por um método de pensamento que sustentasse meu movimento de pesquisa**	26
2	**A PESQUISA EMPREENDIDA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**.....	30
3	**O MACROCONTEXTO DA PESQUISA: PROMESSAS DE UM DIREITO GARANTIDO ACORDADO COM O MUNDO**.....	36
3.1	**A VI Confintea: Belém Brasil 2009**.....	51
3.2	**O processo de formulação do Documento Nacional Preparatório à VI Confintea**.....	56
3.3	**Considerações sobre o Documento Nacional Preparatório à VI Confintea**.....	58
3.4	**A VI Confintea e o Marco de Ação de Belém**.....	69
3.5	**A EJA e seus dispositivos legais**.....	72
3.6	**O direito de aprender... e por toda vida**.....	86
4	**DADOS DA PESQUISA: O QUE É O DIURNO NA EJA NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO?**.....	86
4.1	**A pesquisa em ação**.....	86
4.2	**A rede municipal de educação na cidade do Rio de Janeiro**.....	86
4.3	**O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) na SME/RJ**.....	89
4.3.1	A organização do PEJA.....	93
4.4	**Contextualizando os loci da pesquisa**.....	96
4.5	**As escolas investigadas, entorno, estrutura e organização**.....	98
4.5.1	Escola A.....	98
4.5.1.1	Organização do prédio escolar e de salas do PEJA.....	98
4.5.1.2	Organização da Escola A e do PEJA.....	99
4.5.2	Escola B.....	101
4.5.2.1	Organização do prédio escolar e de salas do PEJA.....	102
4.5.2.2	Organização da Escola B e do PEJA.....	103

5 **PERFIL DOS ALUNOS POSSÍVEIS LEITURAS**..... 104
À GUISA DE CONCLUSÃO..... 119
REFERÊNCIAS..... 125

A PESQUISA EMPREENDIDA: HISTÓRICO

A investigação realizada teve como objetivo traçar um perfil de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) oferecida no horário diurno de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, considerando a diversidade/heterogeneidade dos frequentadores dessa modalidade de ensino, pelo interesse que o tipo de atendimento desperta, especialmente, entre muitos jovens que, em princípio, poderiam estar cursando a chamada escola "regular". Por que estariam na modalidade, eu me perguntava? Quem eram eles? O que buscavam todos os que vinham à escola naquele horário? A oferta, enfim, partira de uma demanda latente, ou era feita pela escola, apenas cumprindo objetivos que eu deveria conhecer quais eram?

Meu interesse pela questão nasceu da minha condição de professora dessa rede de ensino, cuja história profissional produziu caminhos que me levaram a tomar este tema como objeto de pesquisa.

Em 1990, iniciei minha vida como professora de escola particular, caminho esse trilhado até 1999. Neste período, trabalhei em duas escolas consideradas escolas de classe média alta e, apesar de gostar do trabalho realizado e das propostas pedagógicas por elas apresentadas, sentia a necessidade de procurar outros espaços de atuação, pois a questão da "educação popular" tão amplamente divulgada nas obras de Paulo Freire já me fascinava.

De 1992 a 1996 fiz o curso de pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e foi nessa instituição de ensino que tive contato com professores e disciplinas que vieram somar à minha formação algumas contribuições, indo ao encontro de meus anseios profissionais. Descobri, no percurso, a paixão pela alfabetização e pela educação de jovens e adultos (EJA). Não posso deixar de registrar, que o curso fez crescer em mim o respeito pela pedagogia, por compreender e vivenciar o campo pedagógico e o aspecto político, fortemente discutidos durante a formação inicial.

Em 1998 (ainda lecionando em escola particular), travei meu primeiro contato com a EJA e nela permaneci até 2003: iniciei um trabalho como professora da Indústria de Produtos Alimentícios Piraquê, sob a orientação do SESI. O trabalho era realizado com os próprios funcionários da fábrica, num período de duas horas diárias de aula, em classe multisseriada, com alunos da alfabetização ao final dos anos iniciais do ensino fundamental (EF). Viver esta experiência profissional possibilitou-me participar de formações continuadas em que a temática da educação popular esteve sempre presente; travar contato com outros professores/profissionais cuja experiência enriquecedora proporcionou crescimento em minha

trajetória profissional e, sobretudo, permitiu-me conhecer múltiplos universos desses alunos/sujeitos, cujas histórias de vida, assim como seus conhecimentos vieram somar-se aos meus, numa relação de troca de saberes, de respeito mútuo e amizade.

Em maio de 1999, ingressei por concurso público como professora da Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro (SME/RJ), deixando a rede particular. Sabendo da existência de um projeto de educação de adultos na própria rede, meu desejo foi o de poder conciliar o trabalho realizado na fábrica e este projeto, à época, denominado Projeto de Educação Juvenil (PEJ). Essa escolha não era dada aos novatos, que ocupavam prioritariamente turmas de educação básica com crianças. Atuei, então, em uma turma de alfabetização e descobri a paixão de também alfabetizar crianças. Em novembro do mesmo ano, consegui ingressar no PEJ, pelo regime de dupla regência. A aproximação com este Projeto possibilitou-me uma nova experiência com a EJA, pois o trabalho na indústria já me colocara em contato com um público trabalhador e adulto. Atuar na rede da Prefeitura do Rio, com a modalidade de ensino EJA, proporcionou-me a experiência de trabalhar com alunos mais jovens; com adultos, muitos deles desempregados; com donas de casa; com pessoas, enfim, com outras perspectivas, outras histórias de vida e conhecimentos não menos ricos que os dos meus alunos da indústria.

Em 2003, devido a uma mudança na conformação do projeto na indústria, deixei meu vínculo com a indústria e continuei apenas como professora da SME/RJ, lecionando na educação básica da rede e no PEJ.

Importante ressaltar que, a partir de 2000, na educação básica do diurno, passei a lecionar em turmas de projetos de correção de fluxo na rede, chamados à época de Aceleração e posteriormente de Progressão. Tais projetos tinham como objetivo alfabetizar alunos entre 9 e 15 anos ainda não alfabetizados, para que, após se apropriarem da leitura e da escrita, pudessem ser encaminhados a uma enturmação mais avançada, com êxito neste processo. Trabalhar também nesses projetos possibilitou-me outro olhar para os alunos jovens, quando busquei compreender algumas reações, vivências e expectativas desses sujeitos jovens/adolescentes.

Faço agora um pequeno recorte sobre minha formação continuada na rede pública, o que me permitiu estar constantemente repensando minha prática pedagógica na EJA, ampliando conceitos e leituras para garantir melhoria efetiva em meu trabalho e, consequentemente, promovendo algumas mudanças no meu modo de compreender e situar a EJA.

Em minha formação continuada, destaco a participação em cursos de extensão em EJA. O primeiro, denominado Ensino Superior e Educação Fundamental: teoria e prática de EJA – uma via de mão dupla (Convênio SME/PUC 120h, em 2002); o segundo, Ciclo de Estudos de Alfabetização de Jovens e Adultos (Grupo CARPE Assessoramento Pedagógico, de set. a dez. 2002, com 80h); o último, Extensão Universitária para Professores da Educação de Jovens e Adultos A Educação de Jovens e Adultos no século XXI — do compromisso com a educação permanente à emergência da educação reparadora (SME/UFF, 100h, em 2004).

Do mesmo modo, fez-se importante para minha formação a participação, em 2007, na elaboração de materiais didáticos para professores do PEJA[1], os Cadernos do Núcleo Curricular Básico — Multieducação na sala de aula (SME, 2007). Tais experiências em minha formação fortaleceram um olhar mais minucioso e investigativo sobre as práticas na EJA.

No ano de 2006 e até 2009, passei a exercer na instituição de ensino noturna em que atuava como professora, a função de professora orientadora do PEJA, e esta nova função, somada às minhas vivências anteriores, permitiu-me alargar um pouco mais alguns conhecimentos referentes aos processos burocráticos e pedagógicos formativos da função.

Em 2010, assumindo a coordenação pedagógica de um CIEP na Praça Seca, em que sempre atuei no PEJA, senti crescer a imensa responsabilidade sobre o fazer pedagógico na escola e passei a buscar respaldos teóricos que pudessem embasar minha prática e alimentar-me, no sentido de estar sempre aprendendo e repensando meu fazer profissional, de modo a melhor exercer minha função junto aos demais profissionais da escola. Recorri, então, ao grupo de pesquisa denominado Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos, vinculado ao ProPEd, na Faculdade de Educação da UERJ.

Atuar na orientação pedagógica e, posteriormente, na coordenação fez-me constatar alguns "movimentos" no espaço escolar sob um novo ângulo, já que me colocava numa postura de observação/ação e "escuta" de professores e alunos, assim como também me percebia imbricada em processos de formação.

Participar do grupo de pesquisa fez-me assumir novamente o lugar de aprendiz/aluna e entender que nossas inquietações pedagógicas podem ser fonte de riqueza e de conhecimento para nós e para muitos outros que partilham os mesmos questionamentos. Também ampliou minhas leituras e permitiu-me resgatar o prazer de "voltar aos estudos".

A soma dessas experiências, que em minha compreensão Morin (2010, p. 88) chamaria de partes, leva-me à busca do entendimento do "todo", todo esse "não redutível às

[1] A partir de 2005, pelo Parecer n. 6/2005, o PEJ passou a ser denominado Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), assumindo a inserção histórica de alunos adultos no Programa.

partes", assim como à compreensão de que "conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza" (MORIN, 2010, p. 59). Começo a compreender que a soma de tais experiências talvez já fosse "embrião" do que venho a chamar hoje de "meu objeto de pesquisa".

Meu objeto de pesquisa

Meu objeto de pesquisa, então, nasceu de alguns questionamentos surgidos ao longo do meu trabalho no PEJA, que vieram a intensificar-se mediante algumas vivências nas novas funções que me foram atribuídas, posteriormente, na mesma instituição de ensino em que atuei como professora, professora orientadora e coordenadora pedagógica.

Neste período, vivenciei uma questão notável e crescente, também sentida pelos professores, apontada pelos alunos e descrita por autores tais como Carrano (2008), Andrade (2004) e Dayrell (2003): o processo de juvenilização da EJA, a chegada de jovens "cada vez mais jovens" a esta modalidade de ensino, na escola noturna, gerando desafios, conflito de gerações e toda a gama de complexidades que esta fase da vida abarca.

Percebi, por meio de algumas experiências, que a escola "regular" diurna produzia uma espécie de "expulsão", no dizer freireano, do aluno jovem em defasagem série/idade, uma vez que a maioria dos jovens matriculada à noite não trabalha de dia, fato este constatado no ato de matrícula, mediante entrevista realizada com esses jovens e com seus responsáveis. Jovens e seus pais/responsáveis costumavam dizer que a diretora da escola de onde vinham "sugerira" que procurassem o PEJA, porque terminariam mais rapidamente o ensino fundamental ou, ainda, porque a escola de "adultos" seria ideal à sua faixa etária.

Em contrapartida, a escola noturna esperava o aluno "adulto", "amadurecido", que não trouxesse a "desestabilização da ordem supletiva escolar" (CARRANO, 2008, p. 104).

Em junho de 2004, a Prefeitura do Rio de Janeiro criou o Centro de Referência de Educação de Jovens e adultos (CREJA), uma escola própria para adultos, objetivando atender funcionários da própria Prefeitura assim como trabalhadores da área do comércio e prestadores de serviço do entorno da SAARA[2], em horários diurno e noturno, com

[2] SAARA significa Sociedade de Amigos das Adjacências da Rua da Alfândega, área de grande comércio a céu aberto, localizado no Centro da cidade do Rio de Janeiro.

flexibilidade, de acordo com a disponibilidade de estudo dos alunos, de 7h às 22h. Essa nova forma de atendimento possibilitou-nos um contato maior com a expressão "EJA diurna", e inaugurando, com a implementação dessa modalidade de ensino diurno, novos horários de atendimento em algumas escolas da rede.

A 7ª Coordenadoria Regional de Educação[3], (E/SUBE/7ª CRE) que abrange os bairros: Curicica, Taquara, Gardênia Azul, Itanhangá, Cidade de Deus, Barra da Tijuca, Jacarepaguá, Camorim, Taquara, Vargem Pequena, Vargem Grande, Praça Seca, Freguesia, Recreio dos Bandeirantes, Pechincha, Vila Valqueire, Tanque, Anil, Rio das Pedras e 146 escolas, tem duas escolas com EJA no diurno, sendo que uma delas fica bem próxima ao CIEP onde eu trabalhava. Começou a chamar minha atenção o fato de, apesar de a escola ter EJA diurna, os alunos "encaminhados" às classes de EJA não permanecerem por lá, mas buscarem minha escola, de oferta noturna. Se havia uma escola com a modalidade EJA no diurno e se eram eles "convidados" a frequentar esta modalidade, sob a alegação de que melhor respondia a seus anseios e interesses, por que não ficavam por lá? Também o trabalho não era a justificativa para buscarem o curso noturno, pois constatei que não trabalhavam.

Era sabido, por parte dos professores que atuavam nessa escola, que a frequência de alunos adultos no diurno não era expressiva, por ser, em variados casos, um horário em que estão trabalhando. Entretanto, para alguns casos de trabalhadores como mães de família, que só podem estudar no horário em que seus filhos estão na escola, por não terem com quem deixá-los, à noite; de porteiros, padeiros, seguranças, por exemplo, que trabalham à noite, haveria a oportunidade de acolhimento na escola diurna, o que também não acontecia entre esse público, que acabava desistindo, segundo relato de professores da escola, pela presença maciça de jovens nas turmas a eles destinadas. Os adultos consideravam, dessa forma, que essa "escola" não era para eles, antevendo conflitos geracionais. Observava-se que, embora necessária, a existência de oferta diurna para o aluno adulto tinha baixa procura, e que a desistência era um fato inquestionável.

Diante disso, passei a questionar quem eram esses estudantes de EJA do horário diurno: não eram os "adultos"; não eram os jovens "que causam problemas" (pois estes eu já os recebia)... então, quem eram esses sujeitos?

---

[3]Além de um Nível Central, situado no Centro da cidade, para uma melhor organização e atendimento às demandas locais/regionais a SME redistribui suas escolas em 11 Subsecretarias de Ensino/Coordenadorias Regionais de Educação (E/SUBE/CRE's). Até 2012 eram apenas 10 Subsecretarias Uma delas, a 4ª, foi subdividida para melhor atender exigências da gestão.

Mediante tais colocações, posso assim traduzir a questão que busquei investigar: *quem são esses alunos jovens e adultos da EJA no diurno da rede municipal de ensino, nas duas escolas da 7ª CRE?*

Objetivei, com ela, traçar o perfil de alunos da educação de jovens e adultos nas escolas públicas municipais que oferecem esta modalidade de ensino no turno diurno, na 7ª CRE da SME/RJ, identificando-os e caracterizando os sujeitos, e o significado do ensino diurno para o seguimento da escolarização. Para chegar a este perfil, na tentativa de compreender meu campo de estudos, considerei necessário conectá-lo a contextos mais amplos, que o influenciam e com os quais dialoga. Para isso, busquei, primeiramente, situá-lo em âmbito internacional, orientando-me pelos acordos estabelecidos, metas e discussões advindas dos eventos que o geram, pautando-me, especialmente, nos documentos das Conferências Internacionais de Educação de Adultos promovidas pela Unesco desde 1949 (CONFINTEAs), e dos quais o Brasil é signatário; evidenciar marcos legais e os documentos políticos que regem a EJA na contemporaneidade; discorrer sobre a educação de jovens e adultos na rede pública municipal do RJ, pautada em bases legais, nos avanços políticos e pedagógicos e na perspectiva do direito; apontar, com base em dados estatísticos e levantamentos junto a sujeitos, a existência de demanda (ou não) para a implementação de escolas com EJA no diurno; compreender, por meio de relatos apresentados e de entrevistas realizadas, diferentes necessidades e formas de inserção do aluno da EJA no ensino diurno.

Intencionei traçar um perfil desses estudantes como um retrato que revelasse a situação atual de demanda diurna de escolarização de jovens e adultos na região, e que me possibilitasse compreender e melhor atuar, em minha função profissional, nas relações interinstitucionais da micropolítica exercida pelos gestores públicos, desenvolvida nas escolas da região. Ainda que não tivesse a pretensão de obter características fechadas desses estudantes, já que a realidade é dinâmica e as mudanças no contexto social vêm ocorrendo velozmente nos últimos oito anos, podia prever que os resultados alargariam o conhecimento sobre desejos, necessidades e expectativas desses sujeitos, possibilitando respostas e ofertas mais efetivas do poder público.

Alguns outros questionamentos feitos à implementação da EJA diurna nas escolas da rede deviam complementar meu foco de interesse: seria esta forma de atuar um movimento para conter a "juvenilização", deixando jovens fora do noturno, minimizando com isto questões e polêmicas tão amplamente discutidas no campo? Ou seria uma tentativa de compreender e ressignificar um "outro espaço" para jovens banidos do sistema regular,

criando espaços culturalmente significativos (CARRANO, 2008) para esses sujeitos que muitas vezes não os encontram no ensino noturno?

Ao ampliar minha visão e meus conhecimentos, apoiada nas disciplinas de que participei no curso de Mestrado, agreguei às minhas ideias iniciais a possibilidade de estar discutindo, junto às questões evidenciadas, a perspectiva do direito à educação de jovens e adultos (historicamente confundido como um *favor* prestado à população). Do mesmo modo, agreguei a concepção de educação ao longo da vida que, cada vez mais, segundo Haddad (2007, p. 27), "abarca de um lado a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir". Tal concepção de educação implica a construção contínua de conhecimentos e de desenvolvimento humano, pautando-se na compreensão de que cada indivíduo pode conduzir seu destino, modificando sua relação espaço/tempo para saber estar e atuar num mundo em grandes transformações.

1 **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS**

Assumi nesta pesquisa não só *traçar*, mas *trançar* o perfil de alunos do PEJA diurno, pois seria impossível, diante de minhas experiências vividas, isolar as relações humanas, fragmentá-las, concebendo a condição humana e seus acontecimentos sem levar em conta o que é *tecido, trançado, enroscado,* mas também *cingido, enlaçado, apreendido pelo pensamento,* como explicita Ardoino (2001) ao tratar do adjetivo *complexo*.

Compreender os sujeitos da EJA no horário diurno da rede pública mobilizou-me no sentido de entender, como Ardoino (2001, p. 549), que "não há necessariamente hierarquização dos componentes, mas interdependência entre eles" e que "A globalização do conjunto, mais do que sua totalidade, constitui uma unidade". Apoiada neste autor, *trancei* a pesquisa pelo *paradigma da complexidade* e, por isso mesmo, não esgotei o conhecimento sobre o caso estudado, mas organizei, sem hierarquizar, uma possível *compreensão*, como fruto do método de apreender a realidade, diverso da usual *análise*, ao admitir intrinsecamente o inacabamento e estar sempre aberto a mais amplas e novas *compreensões*.

De posse de tais questões evidenciadas, tomei o *direito à educação* como matriz teórica para minhas discussões e compreensões. Pautei-me pela perspectiva de que há um direito social à educação garantido a todos, pela Constituição Federal de 1988, somado à possibilidade de que o "aprender por toda a vida" é uma exigência das sociedades contemporâneas. Essa compreensão viabilizou um olhar investigativo e acolhedor para jovens e adultos que vão em busca de escolaridade na modalidade EJA no turno diurno.

Ao trazer essas discussões à minha pesquisa, penso que colaboro e sinalizo aspectos indispensáveis à implementação de políticas públicas que intencionem a garantia da oferta de educação de jovens e adultos diurna não somente para jovens, mas para todo cidadão adulto que dela necessite, desarticulando a ideia (se é que de fato existe) de que o diurno só pode contemplar a população jovem ou vice verso.

Pensar a garantia do direito à educação para todos é favorecer o acesso, a permanência e, sobretudo, possibilitar: o pluralismo de ideias; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a garantia do padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais — todos esses princípios presentes no Art. 3° da LDBEN n. 9.394/96. Por serem princípios legais, devem-se fazer valer e, por estarem "no papel", convidam-nos a trazê-los para a realidade, quando necessário for, e sempre que um direito precisar ser validado. Convidam-me, sobretudo, a pensar que a garantia do acesso e

permanência não atrelada ao *sucesso* torna-se letra morta, à medida que nega aos sujeitos condições de "vir a ser", entendendo que nesse "vir a ser" cabem muitos sonhos e expectativas: de uma formação para o trabalho, de salário mais digno, de um tão sonhado diploma, de pertencer a um "grupo", de poder garantir, dividir e fortalecer o sentido da aprendizagem ao longo da vida. Esta perspectiva, em suma, "o verdadeiro sentido da EJA, por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida" (PAIVA, 2004, p. 31) ajudou-me a compreender que na contemporaneidade se faz importante pensar uma visão maior de educação que supere a ideia de cumprir um tempo perdido/devido de escolarização.

Ainda tomando como base a LDBEN, pautei-me na garantia de pensar a EJA no diurno como uma das possibilidades de "oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades" (LDBEN n. 9.394/96, Art. 4°, inciso VII), entendendo como "regular" a oferta constante de vagas nesta modalidade, não estando (apenas) articulada a programas de ações reparadoras e emergenciais que na visão de Fávero (2011, p. 38) apresentam "pequeno grau de impacto frente à amplitude da demanda (metas de milhares, para necessidade de milhões) e pouca efetividade", carecendo também do respeito às especificidades dos sujeitos que a procuram, buscando alternativas pedagógicas pertinentes que não confundam, "práticas educativas desta oferta regular de ensino" com "práticas educativas do ensino regular".

A educação de jovens e adultos tem, historicamente, sua essência e prática marcadas pelo oferecimento de ensino no horário noturno, mas para que possa constituir direito há que oferecer estratégias metodológicas diversas em horários diferenciados, considerando a diversidade de sujeitos, suas expectativas e necessidades, sejam eles trabalhadores noturnos ou que não podem se ausentar do lar à noite — o caso de mães de família com filhos pequenos — ou cujos horários livres, em que podem ir à escola, se fazem fora do turno noturno.

Paiva (2004, p. 29), ao discutir questões da educação de jovens e adultos, levou-me a pensá-las no momento presente:

> A educação de jovens e adultos na contemporaneidade adquire um novo sentido. Este sentido é fruto das práticas que se vão fazendo nos espaços que educam nas sociedades: escolas, movimentos sociais, trabalho, práticas cotidianas. Assim desenvolvida, legitima-se por meio de ordenações jurídicas, de acordos, firmados e aprovados pelas instâncias de representação que conformam as normas da ordem social.

A referida autora, ao enunciar as duas vertentes que passam a configurar a EJA após a V CONFINTEA (Hamburgo, 1997) convidou-me a trilhar esses caminhos, ao abordar a questão do direito à educação como direito humano fundamental, e discutir a educação continuada sob a perspectiva do aprender por toda a vida.

Situando a EJA em âmbito internacional, fazendo um recorte sobre a perspectiva do direito, me apropriei de documentos surgidos nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) e de autores como Paiva (2009), Haddad (2009), Ireland (2005) entre outros que registraram, com olhar crítico e meticuloso tais movimentos.

Documentos preparatórios e relatórios finais referentes a essas conferências foram materiais de fundo nessa pesquisa: a) *Documento Nacional Preparatório para a VI Confintea* (BRASIL, 2009, p. 1), que "reafirma o compromisso político do Estado brasileiro para avançar na garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos", reconhecendo o "ainda insuficiente nível de oportunidades e de condições oferecidos a jovens e adultos dos setores populares para garantir seu direito à educação básica" e a "precariedade e vulnerabilidade dos direitos humanos básicos, o que condiciona o direito à educação de jovens e adultos"; b) *Marco de Ação de Belém* (UNESCO, 2010, p. 11), documento final aprovado pela VI CONFINTEA, que reconhece a educação de adultos como componente essencial do direito à educação e norteia algumas ações para a consecução desse direito, tais como: "promover e facilitar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e educação de adultos, reforçando a cultura de aprendizagem e eliminando barreiras à participação"; e "prever e atender grupos identificados com trajetórias de carências múltiplas, especialmente no início da idade adulta".

Pautei-me, ainda, na documentação legal da EJA, buscando seu entendimento a partir da Constituição Federal de 1988, valendo-me de alguns pressupostos, como o presente no Capítulo III, Seção I, Da Educação, Art. 205 e 206, que preceituam a "educação como direito de todos, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" e um ensino ministrado com base nos princípios de "igualdade de condições para o acesso e permanência". Tais preceitos levaram-me a pensar em colaborar com meus estudos para subsidiar políticas que visassem à garantia da educação como direito de todos, irrestritamente, e a discutir, ainda, na pesquisa realizada, as reais condições de "acesso e permanência" oferecidas aos nossos alunos na EJA, uma vez que entendo que é não somente pela educação, mas prioritariamente por ela, que se pode colaborar para a construção/consecução de "objetivos fundamentais" à educação do país.

Tomei como aporte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 pautando-me em afirmações presentes no Art. 37, da Seção V — "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" — e no parágrafo 1°, ao defender que:

> Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Partindo dessa compreensão, assumi o compromisso de refletir sobre as "oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado", mediante análise do perfil que intencionei traçar dos estudantes da EJA no horário diurno: por que optaram pela EJA neste horário? Quais suas necessidades? O que caracteriza um aluno de EJA no diurno? O que esperam desse atendimento? Reconhecem-se como estudantes de EJA? De que forma são estimulados a usufruírem da garantia do "acesso e permanência" previstos pela Lei? Existem práticas exitosas para garantir sucesso e qualidade de ensino para esses alunos?

Outra referência de importância para meus estudos foi o Parecer CEB/CNE n. 11/2000 que regulamentou diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos e colocou a discussão da EJA no Brasil "em excelente patamar teórico" (FÁVERO, 2011, p. 33). O Parecer permite que se entendam "os aspectos da escolarização dos jovens e adultos no interior de um campo mais abrangente que é o da Educação de Jovens e Adultos" (SOARES, 2002, p. 12), e fortalece esta discussão ao afirmar que a "EJA, de acordo com a Lei n. 9.394/96, passando a ser uma modalidade de ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente." (PARECER CNE/CEB n. 11/2000).

O presente Parecer aponta a EJA como uma "categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas", funções essas, denominadas pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, autor do referido Parecer: *reparadora, equalizadora* e *qualificadora* cujos sentidos foram de grande valia para minhas discussões e leituras posteriores.

Concordo, ainda, com Machado (2009, p. 33) ao afirmar que:

> [...] o fato de nosso país ter ótimas leis, que acabam se circunscrevendo em letra morta, não pode significar um processo de acomodação frente ao que está instituído. Muito do arcabouço legal, produzido pós-ditadura militar, foi fruto de muita luta política e muita organização de coletivos, que investiram na reconstrução

> democrática. Todavia, a democracia legal, os direitos civis e políticos reconquistados não resultaram em mudança imediata da realidade da população.

Para a discussão das práticas e do campo da EJA envolvi na reflexão autores como: Fávero (2011) que mapeia as atuais políticas públicas de educação de jovens e adultos e põe em pauta a política pública de EJA defendida pelos fóruns; Di Pierro e Graciano (2003, p. 2) ao fazerem um balanço da evolução das políticas públicas na educação de jovens e adultos, pós V CONFINTEA, alertando que o conceito de formação de adultos ampliou-se depois da Conferência, compreendendo uma "multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação ao longo da vida", o que torna o monitoramento das políticas educativas particularmente complexo, principalmente no caso do Brasil, pela extensão, organização política e densa rede de instituições governamentais e não governamentais que intervêm na esfera pública.

Os registros feitos pelas autoras (DI PIERRO, GRACIANO, 2003) auxiliaram-me a compreender a caracterização do sistema educacional brasileiro, e a observar, por meio de dados estatísticos, que mais de 35,8 milhões de jovens e adultos têm menos de quatro anos de escolaridade, o que equivale a 30% da população brasileira com 15 anos ou mais, e fortaleceu minhas discussões ao afirmarem que "embora a Constituição assegure o ensino fundamental, público e gratuito em qualquer idade, a oferta de serviços de escolarização de jovens e adultos é reduzida, situando-se em patamares muito inferiores à demanda potencial". (DI PIERRO, GRACIANO, 2003, p. 13). Isso me remeteu a pensar a possibilidade de ampliação/divulgação de oferta de ensino a esses alunos, na modalidade diurna, abrindo novas possibilidades em virtude de exigências sociais surgidas ao longo dos anos.

1.1 **Por um método de pensamento que sustentasse meu movimento de pesquisa**

Na tentativa de melhor compreensão dos processos educacionais e da formação dos sujeitos envolvidos neles, e, consequentemente, na participação efetiva da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, apropriei-me de alguns conceitos e ideias de Morin (2010) que me ajudam a refletir sobre o destino da educação contemporânea.

O referido autor, ao abordar a questão da compartimentalização de saberes, em que o conhecimento é separado, fragmentado entre disciplinas, levando-nos a um processo de "babelização" (NICOLESCU, 1999), revela que vivemos problemas cada vez mais

“polidisciplinares”, “transversais”, “multidimensionais, “globais”, “planetários”. Ao afirmar que “uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável”, Morin (2010, p. 15) remeteu-me a traçar, nesta pesquisa, o perfil desses alunos jovens e adultos, levando em consideração trajetórias de vida, inserção social e percebendo de que maneira a escola articula os saberes por eles produzidos nas práticas cotidianas, e de que forma conhecimentos e “complexas”[4] histórias de vida são “tecidos juntos”, no sentido da teoria da complexidade, da qual Morin (2010) é um dos ardorosos defensores. A teoria da complexidade objetiva religar conhecimentos dispersos, exigindo nova postura do sujeito, e contribuiu para a minha formação enquanto pesquisadora e para fundamentar as bases epistemológicas e teórico metodológicas da minha pesquisa, porque:

> Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente um pensamento do complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou uma “perspectiva”. Trata-se de procurar sempre as relações e as inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes [...] trata-se ao mesmo tempo de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. (MORIN, 2010, p. 25).

Morin (2010) alimenta, com seu discurso, a ideia de que qualquer reforma de ensino deveria conter uma reforma de pensamento, que afronte e detenha a “hiperespecialização galopante”, ressaltando a importância da transdisciplinaridade em todos os níveis de ensino.

A abordagem transdisciplinar, por tender a reunir disciplinas numa totalidade (SCHULER, s. d.) cria ponte entre os saberes, favorecendo um campo de troca, diálogo e integração, em que os fenômenos são encarados sob diversas perspectivas, enriquecidos com diferentes olhares, o que possibilitaria, na visão de Morin (2010), a superação dos desafios (culturais, sociológicos e cívicos) encontrados, permitindo a ligação de duas culturas dissociadas: a cultura da humanidade e a cultura científica, entre outros aspectos.

Contribuiu, também, para esta pesquisa, o pensamento de Nicolescu (1999, p. 22) que, ao abordar a questão da transdisciplinaridade, afirma que:

> A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

---

[4] Para Nicolescu (1999) e Morin (2010), complexo tem seu sentido na etimologia da palavra: não o contrário do simples, nem complicado, mas o que está *enlaçado, ligado*.

Este modo de pensar encaixa-se à minha visão de EJA, por entender que alunos que participam dessa modalidade de ensino trazem outros saberes, vivências e inserções sociais que vão além dos muros da escola e que, portanto, a escola necessita fazer pontes, articular saberes para que, de fato, seja mais um ambiente formador e agregador de conhecimentos e não uma instituição isolada, que partilha saberes fragmentados, que desconsidera saberes dos alunos perpetuando, assim, e mais uma vez para muitos (visto que muitos foram banidos do sistema escolar numa determinada época de suas vidas), a exclusão.

Nicolescu (1999, p. 9) ao expor que "o crescimento sem precedentes dos conhecimentos em nossa época torna legítima a questão da adaptação das mentalidades a estes saberes" reforça, a meu ver, o direito de todos a aprender por toda a vida.

Ao abordar questões relativas à juventude, tema este relevante na EJA, e especificamente a meus sujeitos, contei com o aporte teórico de autores como Dayrell (2003), Carmo (2011) Andrade (2004), e Carrano (2008), que em seus estudos buscaram compreender os jovens como sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem, expressando-se em uma sociedade globalizada. Os estudos contribuíram para problematizar a(s) cultura(s) juvenil(s) contemporânea(s)[5] e repensar (pre)conceitos arraigados em nosso cotidiano, que nos levam a compreensões estreitas da temática em questão:

> Torna-se necessário colocar em questão essas imagens pois, quando arraigados nesses "modelos" socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de "ser jovem". Dessa forma, não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens, principalmente se forem das camadas populares, constroem as suas experiências. (DAYRELL, 2003, p. 41).

Carmo (2011, p. 3) ao fazer análise estatística qualitativa sobre causas da evasão escolar de alunos entre 15 e 17 anos, cruzou dados significativos e revelou que, para além do que o senso comum costuma chamar de "falta de interesse" desses alunos, existe por parte da escola um não *reconhecimento social*[6] (HONNETH, 2003) dos estudantes, que reforça as razões de desistência. O referido autor apontou o embate entre a cultura secular seletiva e

---

[5] Uso a expressão com a possibilidade de plural, pelo fato de alguns desses autores defenderem que não há uma única cultura jovem/juvenil, mas uma multiplicidade de formas de ser jovem na sociedade contemporânea.

[6] Alex Honneth (2003), filósofo alemão, retomou os estudos de Hegel na juventude, formulando a teoria do *reconhecimento social*, pela qual demonstra que nas variadas formas de conflitos e lutas presentes na sociedade os sujeitos participantes do processo buscam ser reconhecidos socialmente. A teoria de Honneth tem sido bastante promissora no sentido de ajudar na compreensão de alguns dilemas da sociedade moderna, nos efeitos das políticas públicas que se intitulam inclusivas. De modo especial, na educação, alguns pesquisadores têm discutido causas de evasão/sucesso escolar pautando-se na questão de como as instituições escolares vêm lidando com o respeito/reconhecimento dos alunos.

excludente de se fazer educação e a cultura estabelecida pela diversidade cultural da massa, evidenciando o fracasso e a evasão como resultados: “Quanto maior é a procura da massa por essa escola seletiva e excludente, maior é a expressão quantitativa desse fracasso/evasão” (CARMO, 2011, p. 3).

Mais uma vez, os apontamentos de Carmo, seu estranhamento frente aos discursos sobre a evasão (que servem aos discursos do senso comum), orientaram-me no sentido de questionar algumas respostas obtidas no questionário, buscar sentido para alguns discursos presentes nas entrelinhas das entrevistas semiestruturadas realizadas, procurando não retalhar as informações encontradas, mas tecê-las, entrelaçá-las entendendo como Morin (2010, p. 14) que:

> Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes.

2 A PESQUISA EMPREENDIDA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Intencionando traçar o perfil dos alunos que frequentavam a EJA no horário diurno, em princípio tinha apenas uma escola como foco (a qual menciono em minha apresentação, ao narrar meu objeto de estudo). Posteriormente, já em coleta de dados para o andamento de meu projeto, descobri não ser essa a única escola a oferecer a modalidade no horário diurno da região investigada; havia outra, em um bairro um pouco mais distante. Acabei decidindo investigar as duas, de maneira a enriquecer o trabalho realizado, na tentativa de poder confrontar algumas respostas, perceber incidências (ou não), demandas e revelar esses sujeitos, entendendo, como me aponta Triviños (1987) que esta comparação poderia enriquecer a pesquisa qualitativa. Defini o estudo de caso como metodologia de pesquisa, e este se prestou a meus objetivos porque, ao ter como recorte de trabalho as duas únicas escolas da E/SUBE/7ª CRE, que desenvolvem EJA na modalidade diurna, foi possível delimitar meu caso de estudo em um sistema mais amplo, como apontam Lüdke e André (1986), entendendo-o como "uma unidade que se analisa aprofundadamente" (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Partindo dessa abordagem qualitativa de pesquisa, permiti-me fazer uso de dados descritivos "com plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada" (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18), mesmo entendendo que nem todos os estudos de caso são necessariamente qualitativos, e nessa abordagem qualitativa preocupei-me em observar alguns "processos" que pudessem alargar a compreensão do "produto" obtido, visto ser de meu interesse também traçar não só o perfil desses sujeitos, mas compreender suas necessidades, formas de inserção escolar, buscando o sentido da educação para os alunos do diurno dessas escolas.

A metodologia de pesquisa de estudo de caso, ao apresentar algumas características nomeadas por Lüdke e André (1986, p.31) como: "a aquisição de novas descobertas, a ênfase da interpretação em contexto, o relato da realidade de forma completa e profunda e a variedade de fontes de informação" possibilitou-me transitar no espaço da pesquisa compreendendo que a dinâmica das relações/percepções não são estáticas, fechadas, permitindo-me construir um espaço de investigação delimitado, porém, aberto a novas constatações que emergiram no decorrer dos trabalhos. A possibilidade de fazer uso de diferentes fontes de informação permitiu-me confrontar/complementar ideias, buscar novas respostas e/ou indagações para as questões investigadas. De igual maneira possibilitou-me

refletir sobre a afirmação de Triviños (1987, p. 134): “no estudo de caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquisição estão apriorísticamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda o assunto”.

A conexão que busquei fazer, partindo de documentos e de outros materiais que sustentavam a matriz teórica do direito à educação, levou-me a relacionar meu tema a contextos mais amplos e com os quais o campo dialoga, permitindo-me, ainda, algumas compreensões sobre os sujeitos e sobre a EJA, buscando perceber a realidade como Paiva (2009, p. 13), ao afirmar que:

> Vivem-se outros tempos na EJA [...] pode-se afirmar que o conhecimento da área, no Brasil - seja por parte dos pesquisadores do campo, seja por parte da sociedade organizada, seja por parte das políticas públicas revela um conjunto amadurecido e crítico capaz de contribuir, impulsionar a ação e transformar a realidade ainda persistente de interdição ao direito à educação de todos os jovens e adultos privados de escolaridade. Superar essa interdição significa poder usufruir com plenos poderes a condição cidadã de participação no mundo da cultura escrita, em condição de igualdade com aqueles que dispuseram desse mesmo direito na infância.

Objetivando descrever a dinâmica de trabalho realizada no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da SME, vali-me de registros e documentos que norteiam o Programa chegando, por fim, a documentos referentes a políticas públicas municipais, que pude confrontar com as formulações de nível nacional e internacional.

Voltei meu interesse, também, para pensar como esse Programa dá conta (ou não) de garantir o direito à educação, considerando esse direito como processo ao longo da vida, ao entender que “a educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas” (DELORS, 1996, p. 103). Vivendo em tempo de rápidas transformações, compreendo ser necessário pensar uma educação que promova o aperfeiçoamento contínuo do ser humano e sua inserção nessa sociedade contemporânea: como a escola tem trabalhado com vista a essa questão?

Buscando avançar em novas compreensões decorrentes do movimento preparatório à VI CONFINTEA, visto ter sido um acontecimento bastante recente, cujas produções e reflexões teóricas advindas desse acontecimento ainda são poucas, recorri a contribuições de Paiva, pelo reconhecimento da militância no campo de meus estudos; por sua atuação como integrante da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos por dois mandatos, por sua presença como integrante da comissão que redigiu e acompanhou os debates decorrentes do processo de construção do Documento Nacional Preparatório à VI

CONFINTEA; assim como pela continuidade de participação na Conferência Regional Latino Americana e Caribenha, no México, e na internacional, em Belém do Pará, no Brasil.

Ao me dispor a traçar o perfil do alunado dessas duas escolas, sem perder singularidades presentes e, portanto, abandonando quaisquer tentações por obter características fechadas, busquei investigar: como veem o papel da escola em sua formação? A escola tem se aproximado de suas necessidades e anseios? A escola tem oferecido condições de inserção numa sociedade que sofre grandes transformações? Como a escola tem se "reformado", reforma esta da qual nos alerta, com propriedade, Morin (2010)?

Para tais investigações, meu trabalho realizou-se por meio de visitas sistematizadas a duas unidades escolares da 7ª E/SUBE/CRE com EJA na modalidade diurna, fazendo observações sobre a dinâmica escolar de atendimento. Os registros de minhas observações foram feitos em diário de campo, e me ajudaram a demarcar episódios e eventos ocorridos durante as visitas. Para chegar mais próximo a meus sujeitos, defini a aplicação de questionários a 71 alunos pesquisados e realizei entrevistas semiestruturadas com 25 alunos, colhendo informações que responderam minhas perguntas iniciais. Em esforço de síntese, busquei nas reflexões e apontamentos compreendê-las e contextualizá-las nos espaços em que são produzidas e nos percursos de vida e de trajetórias escolares descontínuas. Em alguns momentos, aproveitando a abertura ao diálogo e possibilidades criadas, conversei com alguns professores sobre a dinâmica do trabalho realizado no PEJA.

Ao escolher os instrumentos utilizados na pesquisa, pautei-me na garantia da obtenção de dados que, para além do que conhecia e de ideias preconcebidas, pudessem fornecer compreensões mais aproximadas da realidade. Para Lüdke e André (1986, p. 26), a observação ocupa um lugar primordial nas abordagens qualitativas, sendo o principal instrumento da investigação por possibilitar "um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado", chegando mais perto da perspectiva dos sujeitos, porém:

> O que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito mais de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 25).

Atenta às recomendações das autoras, mantive-me fiel aos registros de observação feitos no diário de campo, tornando esse instrumento válido e fidedigno, e planejando as observações pela definição de formas prévias sobre "o quê" e o "como" observar, sem perder o foco de meu objeto de estudo.

Outro instrumento utilizado por mim foi o questionário, que me possibilitou obter alguns dados de forma direta, promovendo padronização de respostas, para melhor análise. O questionário, nas perguntas "fechadas", facilitou determinadas respostas que não precisaram ser escritas, apenas marcadas, em campos definidos, pelo sujeito informante.

Em diálogo com os apontamentos de Carmo (2011) ao detalhar sua metodologia, ainda que minha pesquisa não tenha sido um *survey*, segui considerações que me levaram a uma elaboração criteriosa, cautelosa em relação a perguntas feitas no questionário que elaborei.

Montei o questionário com 33 perguntas, divididas em três blocos, de modo que cada um deles pudesse oferecer-me indícios de pontos tratados na minha pesquisa. No primeiro bloco, *identificação*, tive o objetivo de confrontar os perfis de alunos do PEJA diurno com descrições evidenciadas em documentos lidos. Para isso, vali-me de itens que fornecessem dados pessoais do respondente: idade, cor, sexo, data de nascimento, estado onde nasceu, estado civil, se tinha filhos, outras eventuais ocupações (trabalho, curso), se tinha alguma deficiência ou necessidade educativa especial, assim como de dados que pudessem informar-me sua inserção no PEJA: ano de matrícula inicial, bloco em que entrou, tempo que ficou afastado dos estudos, motivos que o trouxeram para o PEJA diurno, como teve conhecimento do curso.

No segundo bloco, para observar se a questão tinha relação com "demanda local" tratei de questões que pudessem orientar-me sobre o entorno escolar: onde moravam, se escola fica distante ou não, quanto tempo levavam pra vir para a escola , qual o transporte utilizado e sobre o que achavam do lugar em que a escola ficava localizada.

No terceiro e último bloco, tratei de questões referentes ao PEJA, formulando questões que me oferecessem indícios sobre como os alunos veem o processo de juvenilização e a presença de idosos no *Programa*; se existiam conflitos geracionais e que expectativas cada sujeito tinha, buscando entendê-las sob o viés da *educação ao longo da vida*, e como se inseriam (ou não) nas atividades oferecidas e se gostavam do horário do curso.

Algumas questões abertas propiciaram ao respondente maior liberdade para discorrer sobre o tema, permitindo-me também melhor compreensão sobre as respostas, comentários, explicações e esclarecimentos significativos, ainda que contasse, por parte dos mais jovens, com os limites da escrita e com inibições para relatar algum acontecimento. Pude perceber, nesses escritos e com olhar sensível, que já me apontavam a "expulsão" como fator de saída da escola "regular" (sem explicar motivos) e esses indícios iniciais e "estranhamentos" (CARMO, 2011) me instigaram a querer "ouvir" mais e melhor sobre o fato, o que fiz por meio da entrevista semiestruturada que realizei posteriormente.

Possibilitando uma relação de interação entre pesquisador e pesquisado, propondo um clima de "estímulo e aceitação mútua" como destacam Lüdke e André (1986, p. 34), fiz uso de entrevistas semiestruturadas "onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, [porque] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista". Uma grande vantagem desse instrumento para a pesquisa advém do fato de poder ser útil, atingindo "informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal" (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34), o que se aplica especificamente neste caso. Ao delinear o perfil do estudante de EJA do diurno estive em contato com muitos estudantes de ensino fundamental que não adquiriram, ainda, fluência de leitura/escrita para lidar com o questionário de maneira autônoma. A entrevista semiestruturada ao pressupor certa flexibilidade no uso permite adaptações necessárias, o que requer cuidado e respeito pelo entrevistado.

Compartilhando a ideia de Manzini (s. d., p. 1), ao afirmar que "uma das características da entrevista semiestruturada é a utilização de um roteiro previamente elaborado" com a finalidade de coletar dados e de Triviños (2007, p. 146) ao afirmar que tal modelo de entrevista oferece "todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias enriquecendo a investigação", entendo que ela parte de questionamentos básicos que interessam à pesquisa, mas que novos movimentos podem oferecer outras interrogativas. Nesse sentido, organizei perguntas que considerei relevantes para chegar ao traçado do perfil, assim como me permiti, no caso de uma das escolas, incluir no momento da entrevista mais duas perguntas, que não estavam previstas.

Valendo-me dessas considerações, estabeleci que os alunos abordariam os seguintes aspectos: a) trajetória escolar; b) como souberam do PEJA diurno nas escolas pesquisadas; c) em que o PEJA contribuíra para a própria formação; d) que benefício o horário diurno trazia ao aluno.

O movimento para a aplicação das entrevistas semiestruturadas nas escolas foi bastante rico e proveitoso, apesar de não se ter dado exatamente como havia previsto. Na primeira escola pesquisada, após aplicação do questionário e leitura deles, decidi escolher alguns alunos que, de certa forma, haviam sinalizado fatos, indícios importantes para minha investigação: a expulsão do sistema regular de ensino; a maternidade como fator de afastamento da escola; a única aluna tida como a "mais velha" no grupo (19 anos); o único aluno incluído; porém, ao me deparar, no dia da entrevista, com um número ainda mais reduzido de alunos (ainda que com a presença dos alunos que tinha interesse em ouvir) resolvi

fazer o convite a outros alunos presentes naquele dia, marcado para a realização da atividade. Eram 10 alunos ao todo. Ao estender o convite ao grupo, alguns se mostraram tímidos e relutantes, e então eu lhes comuniquei que não haveria problema algum se não quisessem participar. Sugeri, para deixá-los mais à vontade na decisão, que me acompanhassem à sala destinada à entrevista somente os interessados. No entanto, ao encaminhar-me para a referida sala, percebi que todos me acompanhavam. Nada comentei a respeito, mas fiquei satisfeita com a decisão de participação dos alunos.

Antes de começar a entrevista, um deles me perguntou: "Isso vai trazer nossa escola de volta?". Respondi sinceramente que não, mas que poderia sinalizar com a pesquisa quem eram os alunos frequentadores do PEJA diurno, sua importância e as potenciais demandas para a implementação de outras escolas de EJA, ou não.

Na segunda escola pesquisada, o movimento de realização da entrevista se deu da seguinte forma: como a escola possuía os dois segmentos do PEJA (I e II), havia decidido entrevistar 20 alunos (10 do PEJA I e 10 do PEJA II). Na falta de alguns, no dia marcado, foram entrevistados 15 alunos no total, sendo 7 alunos do PEJA I e 8 do PEJA II. Minhas "potenciais escolhas" partiram de alguns fatos evidenciados na aplicação do questionário e nas observações feitas em campo, e que me chamaram a atenção: uma senhora que nunca havia frequentado escola; uma aluna mãe que estudava na mesma sala de sua filha "cadeirante"; um aluno casado de 16 anos; uma aluna com 60 anos; alunos integrados; alunos que trabalhavam; uma aluna que morava muito distante da escola etc. Para melhor condução da entrevista e anotações dos registros, realizei-a em dois momentos diferentes, agrupando os alunos por etapas do PEJA (I e II).

Importante ressaltar que na Escola B, no momento da aplicação dos questionários na turma de lfabetização inicial), contei com a ajuda da professora regente e de mais duas estagiárias para poder organizar melhor os grupos e auxiliar na marcação das respostas, visto serem, em maior parte, alunos integrados e sem domínio da leitura e escrita.

Mesmo não constando de meu roteiro inicial, ao tomar ciência de que o PEJA em uma das escolas pesquisadas estava fechando, incluí as seguintes perguntas:

Por que você acha que seus colegas abandonaram o curso, "se evadiram"?

E por que você ficou?

Diante das perguntas feitas, algumas respostas mereceram considerações, embora não fizessem parte de meu objetivo, mas atenderam à pressão que a realidade impôs ao pesquisador.

3 O MACROCONTEXTO DA PESQUISA: PROMESSAS DE UM DIREITO GARANTIDO, ACORDADO COM O MUNDO

> A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.
>
> *FERNANDO BIRRI apud GALEANO, 1993, p. 310*

Intencionei, neste capítulo, tecer algumas discussões que se referem ao macrocontexto em que se forja a perspectiva do direito à educação de jovens e adultos, a partir de aportes teóricos, documentos legais nacionais e internacionais e outras formulações que percorrem o caminho e constituem a historicidade da EJA, reconhecendo que todos eles englobam dimensões oriundas de lutas travadas pela sociedade civil, em diferentes níveis, para que a concepção de EJA seja adequada à realidade de cada país, população, cultura, e reconhecida como direito à educação para todos.

Ainda entendendo — no que se refere à trajetória dessas lutas pelo direito, como afirma Cury (2008, p.295) — que "este reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido", pautei minha discussão a partir de Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), que surgiram como ação política da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) com os países membros, na primeira metade do século passado (1949), único evento global de educação de adultos (HADDAD, 2009) com o objetivo de produzir documentos, propor metas, diretrizes, recomendações e discussões sobre as problemáticas da EJA no mundo, apontando políticas públicas para o campo. As Conferências são encontros intergovernamentais itinerantes, que acontecem com intervalos de aproximadamente dez anos, sendo a Unesco a principal agência promotora.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, apoiei-me em autores que abordaram o tema, de maneira a contemplar e respaldar a discussão aqui pretendida.

Pensando a necessidade de contextualizar em nível macro a oferta de EJA no horário diurno das escolas municipais do Rio de Janeiro, como extensão da garantia desse direito para aqueles que dela necessitam e/ou como o aumento dessa compreensão, me pus a discutir e historicizar o referido tema, acreditando, como Fernando Birri (*apud* GALEANO, 1993), que ainda que muitos acordos presentes nessas Conferências não tenham se concretizado,

permanecem como utopias, pondo o mundo (educadores, sujeitos, dirigentes, países) sempre a caminhar.

Segundo Paiva (2009, p. 15) “o percurso em busca dos sentidos do direito à educação para jovens e adultos no plano internacional se inicia a partir da I Conferência Internacional, em 1949”, consequência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada em 1948 que assim declara no Artigo 26:

> Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado, o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função de seu mérito.

Na I Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Elsinore/Dinamarca (1949), não estava presente a perspectiva do direito. Ainda sob o impacto do pós-guerra, percebe-se forte preocupação com a difusão da cultura de paz. Muitas recomendações foram feitas, ainda necessárias nos dias atuais, e entre elas destaquei algumas que tocam de perto o objeto central de minha pesquisa. Ficou, por exemplo, estabelecido que os conteúdos da educação de adultos devessem estar de acordo com suas especificidades e funcionalidades; que a educação fosse aberta, sem pré-requisitos; que se averiguassem métodos e técnicas e auxílio permanente às formas de fazer, para que a educação de adultos se desenvolvesse com base no espírito de tolerância. Esse “espírito” foi compreendido como resultante de um trabalho que aproximaria os povos, não só os governos, e que levasse em conta condições de vida das populações, de modo a criar situações de paz e entendimento; e que os problemas das instituições com relação à oferta deveriam ser debatidos — aspecto que me propus a realizar, ao traçar o perfil do aluno de EJA no horário diurno, questionando políticas públicas vigentes.

Na II CONFINTEA (Montreal-Canadá/1960), com o tema *A Educação de Adultos em um Mundo Mutável*, a perspectiva do direito emergia, reconhecendo possibilidades da educação geral e profissional para todo adulto, estabelecendo que essa educação deveria integrar o sistema educacional, não existindo apenas como apêndice. Segundo Soares e Rodrigues (2008), como movimento preparatório a esta Conferência, cada país membro montou seu relatório com base nos seguintes tópicos: 1- Natureza, objetivos e conteúdos da Educação de Adultos; 2- Educação cidadã; 3- Lazer e atividades culturais; 4- Museus e bibliotecas; 5- Universidades; 6- Responsabilidade para com a educação de adultos; 7- Urbanização; 8- Educação de mulheres. Da discussão final nasceu a *Declaração da*

Conferência Mundial de Educação de Adultos, que, segundo Soares e Rodrigues (2008, p. 11) apontava "a influência das novas tecnologias, da industrialização, do aumento populacional, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, no sentido de que os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos".

Ressalto que, até aqui, a perspectiva de educação estava centrada no *adulto*, do que decorria a sigla EDA, de educação de adultos. Como destaca Paiva (2009, p. 23):

> A perspectiva do direito surgia, então, no marco dessas referências. Reconhecia que todo adulto, homem ou mulher, tinha possibilidades suficientes para a educação geral e profissional. Demandava a todos os Estados medidas que assegurassem essas possibilidades, chegando a recomendar ajudas de custo e de viagens para que adultos de qualquer grupo profissional pudessem se liberar de parte de seu tempo, ou temporariamente, de modo a aproveitar ofertas públicas e privadas de serviço de educação profissional, civil, social e cultural.

A III CONFINTEA (Tóquio-Japão/1972) teve como tema *A Educação de Adultos no Contexto da Educação ao Longo da Vida*, e, entre outros compromissos assumidos e/ou reafirmados, apontou a necessidade de atenção para obstáculos que impediam a aprendizagem de alunos adultos, ressaltando medidas que valorizassem, principalmente, categorias tradicionalmente desfavorecidas tais como: jovens sem emprego, jovens que deixaram prematuramente a escola em países em via de desenvolvimento, populações rurais, trabalhadores migrantes, pessoas idosas e desempregadas.

Ainda que a Conferência não se reportasse especificamente à questão da juventude, observei, pela primeira vez, uma preocupação mais centrada no que se referia à população jovem, inserida na educação de adultos.

O relatório da III Conferência também recomendava aos governos colocar a educação de adultos "no plano primeiro de suas preocupações, em pé de igualdade à educação escolar, reconhecendo o papel essencial que os organismos privados e os movimentos populares desempenham para a educação de adultos" (PAIVA, 2009, p. 28). Importante também se faz destacar, neste relatório, a discussão da educação como processo permanente.

Nas discussões que se sucederam contei ainda com aportes de Paiva (2009, p. 26) ao afirmar que:

> Para ampliar o acesso à educação, entende-se que a informação e sua disseminação devem oferecer meios de as pessoas saberem de que forma e com que métodos podem continuar a aprender. A supressão do analfabetismo é fundamental para o desenvolvimento, e a alfabetização é a pedra de toque da educação de adultos, mas vista como meio, e não como fim em si mesmo.

No Brasil, em meio a este movimento, as orientações para a educação de adultos (SOARES, RODRIGUES, 2008) que viriam com a Lei n. 5692/71 estabeleciam diretrizes para o *ensino supletivo*, distanciando, a partir do novo ordenamento legal, o governo brasileiro da responsabilização pela educação de adultos, apesar dos índices alarmantes de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais.

A IV CONFINTEA (Paris-França/1985) declarou, no lema *Aprender é a chave do mundo*, o direito de aprender como desafio capital da humanidade, não sendo somente um instrumento econômico, mas reconhecendo-o como direito fundamental, com legitimidade universal (PAIVA, 2009, p. 36-37) e entendendo por direito de aprender o direito de saber ler e escrever; de fazer perguntas e reflexionar; de imaginar e de criar; de interpretar o meio circundante e ser protagonista da história; de ter acesso aos recursos educativos; de desenvolver competências individuais e coletivas. A Conferência (SOARES, RODRIGUES, 2008, p. 13) "incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos terem suas passagens pelos bancos escolares com propostas adequadas e com qualidade".

Esse direito foi reforçado ao enunciar-se no documento da seguinte forma (IV CONFINTEA, 1985, p. 30 *apud* PAIVA, 2009, p. 37):

> O direito de aprender não é um luxo cultural que se possa dispensar; [...] não é uma etapa posterior à satisfação das necessidades básicas; o direito de aprender constitui, desde agora, um instrumento indispensável para a sobrevivência da humanidade. [...] Para que os povos possam satisfazer eles mesmos suas necessidades essenciais [...]; para que as mulheres e os homens possam gozar de boa saúde, deverão ter o direito de aprender; para evitar a guerra, será preciso aprender a viver em paz, aprender para compreender-se. Aprender é a palavra-chave. O direito de aprender é uma condição prévia do desenvolvimento humano; [...] é uma exigência necessária também para a solução dos problemas agrícolas e industriais, o processo da saúde comunitária e a própria transformação das condições pedagógicas. Sem o direito de aprender não se poderão melhorar as condições de vida dos trabalhadores da cidade e do campo.

Três anos após esta Conferência, a Constituição Brasileira (1988) veio corroborar a concepção de educação como direito de todos, questão essa que será discutida, por razões metodológicas, *a posteriori*.

Necessário, nesse momento da história, fazer menção ao documento preparatório nacional para a V CONFINTEA. O documento final, em forma de relatório (BRASIL, 1996) originou-se de alguns encontros conclamados pela Unesco, como metodologia de preparação ao evento de 1997. No Brasil, durante o ano de 1996, encontros de regiões agrupadas seguiram-se a alguns poucos estaduais, tendo como objetivo produzir subsídios e

recomendações para o encontro nacional. Com um envolvimento forte da sociedade e de educadores de EJA — há muito dispersos —, e sem políticas para a área, a participação foi extremamente relevante, mas sem força para incidir no documento final. Apesar de se ter logrado formular um documento com consistência e profundidade, marcando o cenário da educação de adultos sob a política do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o governo brasileiro, pela mão do MEC, dispensou a participação da sociedade e afirmou ser de sua estrita competência formular o documento final que representaria o país, o que efetivamente foi feito. Neste documento, o governo reafirmava sua opção pelo ensino fundamental de crianças, prioridade de governo, em detrimento da educação de adultos, apesar do texto constitucional, o que caracterizava um franco e absurdo descumprimento da conquista da sociedade no campo dos direitos sociais. Ressalto, entretanto, no relatório que foi produzido a muitas mãos e desconsiderado pelo governo, a importância de um dos anexos (o Anexo III), por destacar o reconhecimento do caráter juvenil e feminino dos participantes dos programas de educação de jovens e adultos indicando a necessidade de mudar a referência até então feita à educação de adultos, assumindo-a como de pessoas jovens e adultas, reforçando o direito garantido a esses sujeitos.

A V CONFINTEA (Hamburgo-Alemanha/1997) teve como tema central *Aprendizagem de adultos: a chave para o século XXI*, nascendo dela dois documentos importantes para pensar a educação de jovens e adultos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. A Declaração reafirmava a perspectiva do direito à educação de adultos, enfatizando-a como processo de longo prazo, destacando uma nova visão de educação em que a aprendizagem acontece por “toda a vida”, reafirmando-a como direito num processo ainda mais amplo, na perspectiva da educação continuada, e também como dever do Estado para com todos. Há que se considerar a incidência feita pela América Latina, no tocante à presença de jovens na EJA, como contribuição ao texto final:

> [...] que los jóvenes constituyen hoy en día uno de los principales públicos de la denominada DEJA y de que es necesario establecer nuevas estrategias que den respuesta adecuada a las demandas educativas juveniles. El eco de esta iniciativa latinoamericana fue mayor en representaciones de África, Estados Árabes y parte del Asia que en las de países del Norte desarrollado, con realidades etarias y poblaciones distintas a la nuestras. [...] Se plantean por lo menos tres áreas de acción prioritaria: — Generar motivaciones para una mayor participación ciudadana juvenil. — Programas en apoyo a la inserción laboral de la Juventud. — Énfasis en la educación media de jóvenes con escasos recursos. (UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA *apud* PAIVA, 2009, p. 90-91).

Soares e Rodrigues (2008) salientam que a V CONFINTEA se traduziu como um importante evento na história da EJA, pelo intenso movimento de preparação mundial, e Paiva (2009) historiciza tais encontros e acordos firmados, postos em documentos para serem levados à discussão na Conferência. Segundo Paiva (2009), nesta Conferência também se fez relevante o protagonismo da sociedade civil; a participação das Organizações não Governamentais (ONGs) (IRELAND, 2005) que, mesmo não tendo direito a voto, tiveram direito a vez, afirmando sua compreensão de educação como direito humano fundamental para jovens e adultos de todas as idades.

Importante destacar que os encontros preparatórios impulsionaram a emergência de Fóruns de EJA que se fortaleceram, ampliando discussões em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) que começam a se fixar a partir de 1999, colaborando de forma profícua para políticas públicas no campo, derivadas de enfrentamentos com o governo FHC que descumpria o direito de todos à educação.

Essa Conferência [V CONFINTEA], precedida por mobilização nacional desde os meados de 1996, com vista a cumprir a metodologia de trabalho recomendada pela Unesco, no sentido de reunir e agregar estudiosos, pesquisadores, militantes, professores, educadores de órgãos públicos e privados, governamentais e não-governamentais teve no Brasil uma forte movimentação, em direção à própria Conferência, e em novos e legítimos desdobramentos, que marcaram em definitivo a história política da EJA no país. (PAIVA, 2009, p. 60)

Discorrendo sobre este momento, Paiva (2009), de modo crítico, descreveu “ardis” produzidos pelo governo brasileiro, que a meu ver, se não negaram o direito à educação de jovens e adultos, tão pouco contribuíram para sua efetivação à medida que estabeleceram ações autoritárias, negaram a história e os avanços da EJA no país, colocando-a no campo das políticas compensatórias. Paiva (2009, p. 77) registrou como “ardil”, por exemplo, a rejeição do governo brasileiro à homenagem que seria feita ao professor Paulo Freire na Conferência Regional de América Latina e Caribe, por “considerar o educador pertencente a um passado distante, e sem maior expressão no presente histórico e político nacional” sendo, por isso mesmo, posteriormente, preparada a homenagem para ser feita a Paulo Freire durante a Conferência, em Hamburgo, o que só ocorreu de forma póstuma, pois Paulo Freire viera a falecer em maio do ano de 1997, dois meses antes da homenagem.

Como segundo “ardil” a referida autora reportou-se ao documento brasileiro levado à Conferência Regional, em que o governo numa atitude autocrática e desrespeitosa, apresentou outro documento produzido em gabinetes ministeriais, desautorizando, dessa forma, o que havia sido produzido a “muitas mãos”, e aprovado em Natal, no Encontro Nacional

Preparatório à V CONFINTEA, cuja metodologia envolvera muitos atores do campo da EJA e instituições afins, produzindo um texto que evidenciava o contexto histórico da EJA naquele momento, assim como práticas e concepções que resistiam a políticas de descaso com a área. Corroborando tal pensamento, Haddad (2009, p. 359) assim registra:

> Em Natal, o governo brasileiro lançou oficialmente o Programa Alfabetização Solidária (PAS), para a surpresa dos presentes e sem consulta à CNAEJA[7], tendo como orientação o formato de campanha, bastante criticado inclusive no próprio documento brasileiro. O PAS foi colocado sob responsabilidade da Comunidade Solidária, que tinha a primeira dama como coordenadora. Houve nesse momento uma clara opção para levar a responsabilidade pela superação do analfabetismo de jovens e adultos para o campo das políticas compensatórias, deslocando sua centralidade do Ministério da Educação para a ação das políticas tradicionais de alívio de pobreza, de natureza compensatória, tradicional no trabalho realizado pelas primeiras-damas.

Referindo-se ao terceiro "ardil", Paiva (2009, p. 86) destacou a postura do MEC, mantendo-se na contramão da história, ratificando tal postura ao final do documento produzido:

> Diante de toda a América Latina, o Brasil reafirmava seu compromisso de investimento na educação fundamental de qualidade para todas as crianças de sete a quatorze anos, *em caráter preventivo*, e simultaneamente, para jovens e adultos, *em caráter corretivo*. Recomendava ainda, à Unesco, a criação de um fórum de discussão e linhas de apoio à formação permanente dos educadores, de um banco de dados e a efetivação de pesquisas na área, reforçando a concepção compensatória e tutorial para a EJA, que impede pensar prospectivamente essa ação educativa e benefícios dela advindos.

Além dos movimentos/encontros que mobilizaram o país, Ireland (2005) também apontou que essa Conferência estruturou-se em amplos processos de consultas preparatórias e em uma estratégia de continuidade no mundo, destacando como antecedentes as Conferências Regionais em Jomtien (Ásia - Pacífico), Dacar (África), Barcelona (Europa), Cairo (Estados Árabes) e Brasília (América Latina e Caribe) além de uma consulta coletiva de ONGs sobre Alfabetização e Educação para Todos (Hamburgo, novembro de 1996).

Nesse período, o Brasil, vivia o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando o país passava por ampla crise econômica, acompanhado de políticas neoliberais que, segundo Haddad (2009, p. 357), "produziram uma reforma do Estado, com privatização de bens públicos e forte pressão para desregular os direitos recém-constituídos".

Ainda, segundo o referido autor (2009, p. 357):

---

[7] O autor refere-se à Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, formalmente existente.

> No campo da educação, a política do governo federal restringiu-se a concentrar seus esforços na expansão do ensino fundamental. Assim os direitos à escolarização de jovens e adultos, conquistados na elaboração da Constituição Federal de 1988 não receberam adequada amplitude na LDB de1996 [...].

O abandono de aspectos referentes à EJA nos documentos brasileiros produzidos apresentaram, para Paiva (2009, p. 67), "discrepantes concepções metodológicas do governo brasileiro e a perspectiva apontada pela UNESCO/ OREALC na condução das atividades preparatórias e para a própria Conferência". Para a autora, os textos produzidos apresentavam concepção estreita da EJA, considerando-a para aqueles que não tiveram "sucesso" no "tempo devido", compreendendo-a como "medida curativa", ainda não estando presente a concepção de educação ao longo da vida, perspectiva essa já adotada na IV CONFINTEA. O governo entendia a oferta de EJA mais como dívida social a ser paga, quando fosse possível, do que como direito.

Ao fazer crítica ao momento e à produção de tais textos, Paiva (2009, p. 69) ressaltou que:

> [...] A terceira questão é a ausência de crítica ao fracasso do próprio sistema, que mesmo priorizando crianças de sete a quatorze anos, *produz* analfabetismo — pelo fracasso e pela insuficiência de vagas —, porque a relevância implicitamente admite que o fracasso apontado é *culpa* dos sujeitos, e jamais de uma escola inadequada para aceitar os integrantes de classes sociais diversas, com suas expressões de classe, promovendo e produzindo currículos que tomam em conta seus valores, suas aprendizagens e expressões culturais.

Agreguei a esta discussão a análise de Di Pierro (2000, p. 24-25 *apud* PAIVA, 2009, p. 87) feita à concepção compensatória de EJA sobre a qual a política pública vinha-se fazendo:

> [...] se baseia em um conjunto de argumentos equivocados, o primeiro dos quais consiste em referir-se aos problemas dos analfabetos e dos baixos níveis de escolarização como se fossem resquícios do passado, o que resulta em estratégias de educação de jovens e adultos visando à reposição da escolaridade perdida na "idade apropriada" (FLECHA, 1990a; 1990b). Ao projetar no passado a origem dos problemas, produz-se um argumento que resulta operacional àqueles que defendem ser prioritário investir na educação de crianças e adolescentes, delegando à sucessão "natural" das gerações a tarefa de extinguir o problema [...] ao propor a reposição da escolaridade não recebida na infância por meio da reprodução do modelo de ensino escolar de crianças, a educação de jovens e adultos resulta ineficaz e desmoraliza-se como investimento social e politicamente relevante [...] a concepção compensatória acaba legitimando no campo psicopedagógico as teorias do déficit que supõem a existência de uma idade apropriada para aprender, a partir da qual as aprendizagens possíveis são limitadas e os resultados pouco expressivos, teorias estas que fomentam preconceitos etários e ignoram desenvolvimentos recentes das ciências

> cognitivas. A persistência da concepção compensatória dificulta que a sociedade vislumbre os benefícios futuros da educação de pessoas adultas, dispondo-se a nela investir no presente, o que limita a construção de consensos sociais amplos que possam sustentar políticas públicas continuadas para esses grupos etários.

Diante daquele momento político, do enfraquecimento do setor público em relação à educação de jovens e adultos e consequentemente do fortalecimento da sociedade civil e de sua luta no que tange à EJA, concordo com Haddad (2009, p. 359) ao afirmar que:

> O movimento de educação de adultos viu na V CONFINTEA uma oportunidade para tornar visível o tema da educação de jovens e adultos no contexto brasileiro e para tomar seus documentos e acordos firmados como instrumentos de luta para garantia do direito constitucional.

A Declaração de Hamburgo, ao reiterar a ideia de que a efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para sobreviver e enfrentar os desafios do futuro, afirmava ser a educação de adultos "a chave para o século XXI", abrindo, ainda, espaço de acolhimento a pessoas idosas, quando assim se expressa:

> Existem hoje mais pessoas idosas no mundo do que havia antigamente, e esta proporção continua aumentando. Esses adultos mais velhos têm muito a oferecer ao desenvolvimento da sociedade. Portanto, é importante que eles tenham a mesma oportunidade de aprender de forma apropriada. Suas habilidades devem ser reconhecidas, valorizadas e utilizadas. (UNESCO, 1998).

Tal afirmação presente na Declaração rediz e reforça a garantia do direito de todos à educação, também explicitando-o no parágrafo 13, especificamente tratando de mulheres:

> As mulheres têm direito a oportunidades iguais. A sociedade, por sua vez, depende da contribuição das mulheres em todas as áreas de trabalho e em todos os aspectos da vida cotidiana. As políticas de aprendizagem voltadas para a alfabetização de jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade, eliminando preconceitos e estereótipos que limitam seu acesso à educação de jovens e adultos e que restringem os benefícios da educação. Qualquer argumentação que restrinja o direito de alfabetização das mulheres deve ser categoricamente rejeitada. Medidas devem ser tomadas para garantir que não ocorram restrições a esse direito.

Afirmando a existência de milhões de pessoas — a maioria mulheres — que não têm oportunidade de aprender, nem mesmo de se apropriar desse direito, sou conduzida a pensar a forma de oferta diurna de EJA como criação de "pré-condições para a efetiva educação" exposta no parágrafo 11 da Declaração, que ainda assumia o compromisso de assegurar "oportunidades para que todos possam ser e se manter alfabetizados", favorecendo a educação para todos e de forma mais urgente para "inalcançáveis e os excluídos".

A Declaração apontava ações comprometidas com pessoas com deficiência no parágrafo 22 ao enunciar que "Na mesma linha da Declaração de Salamanca, urge promover a integração e o acesso de pessoas com deficiência"[8], cabendo a elas:

> [...] o mesmo direito de oportunidades educacionais equitativas, de ter acesso a uma educação que reconheça e responda a suas necessidades e objetivos próprios, em que as tecnologias adequadas à aprendizagem sejam compatíveis com as especificidades que demandam.

Também, no parágrafo 25, instava "a UNESCO a encorajar os Estados-membros a adotar políticas e legislações que favoreçam e acolham pessoas com deficiência em programas educacionais, assim como estar sensível à diversidade cultural, linguística, de gênero e econômica". Entende, ainda, ser a EJA: "mais do que um direito: é a chave para o século XXI" e que é tanto "consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade" sendo, também, como apontado no parágrafo 2 da Declaração:

> [...] um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da equidade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

A Declaração, ao afirmar no parágrafo 3 que a aprendizagem de adultos incluía a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade de aprendizagem multicultural em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas", instigou-me a pensar os saberes produzidos ao longo da vida, fora da sala de aula, sendo respeitados, validados pela escola e incorporados ao currículo, para que, de fato, as vivências escolares e os saberes produzidos nessa instância possam estar conectados com o mundo, direcionados para a "satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade".

O texto reconhecia, ainda, que "a aprendizagem de adultos sofreu profundas transformações, experimentando um forte crescimento na sua abrangência e escala", impondo-se cada vez mais como necessidade, face a novas demandas e expectativas sociais,

---

[8] O documento *Política de Educação Especial* (MEC/2008) faz uma releitura, após a *Declaração de Salamanca* (1994), do termo "necessidades especiais" usado até então, recomendando que o conceito de *necessidades educacionais especiais* passe a ser amplamente disseminado, ressaltando a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças.

exigindo consequentemente mudanças no papel do Estado que, alerta a tais transformações, via-se diante da necessidade de expandir parcerias com a sociedade civil, na formulação de novas propostas de políticas públicas que fossem ao encontro de expectativas surgidas, embora reconhecendo ser o Estado o principal veículo para assegurar o direito à educação para todos, sobretudo os menos privilegiados.

No parágrafo 9, ao salientar a condição da educação básica para todos "independentemente da idade", o faz considerando a relevância de oferta como "oportunidade de desenvolver seu potencial coletiva ou individualmente". Ainda deixava claro que a educação básica:

> Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam condições necessárias para o exercício desse direito. (UNESCO, 1998.)

Ao estabelecer desafios, metas e acordos, reconhecia ainda que estes não podiam acontecer sem a devida participação de todos, entendendo que a EJA é um dos principais meios "para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as em condição indispensável para se enfrentar problemas complexos e inter-relacionados de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos".

O texto terminava com os signatários declarando que todos os setores acompanhariam a implementação da Declaração e da Agenda para o Futuro, determinados a assegurar que a aprendizagem ao longo da vida se tornasse uma realidade concreta no início do século XXI. Assumiam o compromisso "com o objetivo de oferecer a homens e mulheres as oportunidades de aprender ao longo de suas vidas" [...] construindo, para isso, "amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada".

Diante das formulações presentes na Declaração de Hamburgo, Paiva (2009, p. 93-94) considerou que:

> A educação, no sentido para o qual segue o texto, sem dúvida, é muito mais do que a chave para o século XXI, porque a ela se credita o poder de mobilização e participação social, democratização das oportunidades, participação no mercado de trabalho e geração de renda, inclusão na sociedade da informação, participação de homens, mulheres, jovens, idosos em igualdade de condições, valorizando uma cultura de paz e apontando para novos paradigmas de desenvolvimento.

Passados seis anos da realização da V CONFINTEA, os Estados-membros da Unesco foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA firmados na Conferência. A reunião para o balanço intermediário da V CONFINTEA (na metade do intervalo para a Conferência seguinte que aconteceria em 2009) aconteceu em Bangcoc/Tailândia, em setembro de 2003. Reunindo cerca de 300 pessoas, de mais de 90 países, o evento "fechou com um documento que transmite uma inquietude e a observação da regressão no campo" (IRELAND, 2005). Foram avaliados os pontos de chegada às recomendações de Hamburgo e os compromissos assumidos. Segundo Paiva (2009, p. 119):

> A fase preparatória a Bangcoc foi bastante limitada para a constituição de um amplo relatório. Especialistas convidados de alguns países redigiram um informe sobre a realidade das políticas e dos programas em alfabetização e EJA; sobre a condução pública dessas políticas e o investimento aportado, com dados de atendimento, propostas curriculares, materiais didáticos, formação de professores.

O relatório denominado *A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Carybe*, datado de junho de 2003, foi redigido por Maria Clara Di Pierro e Mariângela Graciano, ambas, à época, da ONG Ação Educativa, em São Paulo, para quem a Unesco demandou o trabalho. O informe faz uma revisão da evolução das políticas públicas, avaliando os progressos realizados nesse período em direção aos compromissos estabelecidos na Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro.

No documento/balanço final denominado *Chamado à Ação e à Responsabilização: Balanço Intermediário da V Conferência Internacional de Educação de Adultos*, os participantes chegaram à conclusão de que os compromissos assumidos em 1997 com a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro não receberam a atenção que mereciam nas reformas educacionais e nas então recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável. Percebeu-se uma regressão no campo da EJA revelada pelo declínio constatado no financiamento público e pelo apoio incondicional dado tanto pelas agências internacionais quanto por governos nacionais à educação básica formal para crianças.

Constatou-se, também, o não aproveitamento da capacidade da EJA e de sua contribuição no que tange à busca de melhorias para o enfrentamento de problemas atuais, como veículo para a construção da paz, da cidadania e da democracia, bem como seu

potencial para contribuir para a construção de sociedades de aprendizagem em prol da luta contra a pobreza e outras adversidades.

Os participantes assim declararam (UNESCO, 2003 *apud* IRELAND, 2005, p. 16):

> Ficamos alarmados ao constatar que a perspectiva confiante registrada na V CONFINTEA cedeu a uma situação que, devido a tensões globais, conflitos e guerras, assim como ao enfraquecimento das Nações Unidas, está dominada pelo medo e pela insegurança. Contudo, ainda há uma oportunidade para ação criativa. Apesar das realidades desalentadoras que agora estão diante de nós, presenciamos o nascer de uma nova consciência global que, em si mesma, enquanto insiste na igualdade e diversidade, e no respeito universal à ética, aos direitos e às leis, dissemina a esperança de que outro mundo e outro tipo de educação e aprendizagem são ainda possíveis.

Nesse balanço também foram ressaltadas mudanças políticas e de legislação, o aumento da participação em questões de educação e aprendizagem de adultos, avanços no empoderamento de mulheres, assim como novas demandas de aprendizagem pelos grupos de deficientes, atendidos por respostas educacionais inclusivas e pioneiras. Diante de tais aspectos, os participantes do Balanço Intermediário da V CONFINTEA reafirmaram seus compromissos para com a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, lembrando que a educação e a aprendizagem de adultos é um direito básico, permanecendo por isso, como uma responsabilidade coletiva, compartilhada por todos, afirmando que:

> Todos estes atores e parceiros devem trabalhar com a UNESCO e demais agências da ONU para impulsionar, monitorar coletivamente e responder pelo endosso à implementação da aprendizagem ao longo da vida, feito por ocasião da V CONFINTEA. Nós acreditamos que a vontade política para atingir as metas da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro deve agora ser reforçada com a alocação de recursos, munida de um plano de ação concreto e de novas parcerias. Hoje, mais do que nunca, a educação e a aprendizagem de adultos compõem a chave indispensável para liberar as forças criativas das pessoas, dos movimentos sociais e das nações. Paz, justiça, autoconfiança, desenvolvimento econômico, coesão social e solidariedade continuam sendo metas indispensáveis e obrigações ainda a serem perseguidas e reforçadas pela educação e aprendizagem de adultos. (UNESCO, 2003 *apud* IRELAND, 2005, p. 17).

Ao ler criticamente esse movimento, Paiva (2009, p. 121) afirmou que:

> Bangcoc não inovou do ponto de vista das tendências que a educação de jovens e adultos assumia no interior dos países. Mesmo diante de concepções cujo enfrentamento exigiria investimentos fortes — o caso da juventude como público de grande expressividade —, não questionou as orientações dos agentes financeiros que ditavam regras para o campo, contendo as políticas de largo atendimento a propostas tímidas e compensatórias. Ao contrário, reafirmou metas estabelecidas e sustentou o monitoramento nas mesmas bases, embora atestando a distância dos países dessas metas, decorridos seis anos, e sua inexequibilidade prática.

Segundo Ireland (2005, p. 15), nesse balanço houve a compreensão de que não foi consolidado “nem nas políticas nem nas práticas” o compromisso com o conceito de educação como processo continuado, que se estende ao longo da vida. Avaliou-se que “para a maioria dos governos, a educação de adultos continua sendo uma atividade de importância marginal na agenda das políticas educacionais que corre o risco de ser reduzida a uma meta escolar mínima de educação básica para todos”.

Mediante o descaso de muitos governos firmarem os compromissos assumidos, Ireland (2005, p. 3) ainda registrou que a “EJA já está acostumada a buscar meios de sobrevivência. Bangcoc foi um ato de resistência”.

No Brasil, o novo governo Lula, iniciando em 2003, e com forte compromisso com a alfabetização de jovens e adultos, preparou o Relatório Nacional de Educação de Jovens e Adultos a ser levado a Bangcoc (BRASIL, 2003 *in* IRELAND, MACHADO e PAIVA, 2004), tendo como responsável o Ministro da Educação Cristovam Buarque. O MEC tentava fazer da alfabetização de adultos uma prioridade no governo federal, porém, segundo Paiva (2009, p. 122-123) “o fazia pela via restrita, e sempre autoritária a que se apegam os dirigentes, sem escuta dos setores que atuam sobre o campo e que sobre ele pensam sistematicamente”.

Apesar da tentativa de pôr em prática a ideia de educação “para todos”, não priorizando crianças em detrimento de adultos, como havia feito o governo de Fernando Henrique Cardoso, a prática dessa ação tornou-se inexequível pela falta de estrutura maior que pudesse pensar a questão num plano de médio e longo prazos. O governo propunha, como “tábua de salvação”, o Programa *Brasil Alfabetizado* “cujo assento na nova Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) assustava pela exumação de um termo sepultado na prática social da EJA”. (PAIVA, 2009, p. 123).

O documento final levado a Bangcoc, produzido pelo Ministério da Educação, iniciava evidenciando o fortalecimento entre o MEC e os sistemas municipais e estaduais de educação e organizações não governamentais. Evidenciava também sua atuação junto aos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, a esta altura cobrindo quase todos os estados do território nacional, objetivando melhoria e qualidade para a modalidade.

Ressaltava os marcos legais da EJA e apontava dados de pesquisa que mostravam a situação do analfabetismo no país, sinalizando o número de jovens e adultos que não cumpriram a escolarização obrigatória em oito anos, revelando ainda profundas desigualdades na oferta de oportunidades entre as regiões do país.

O documento afirmava apoiar “técnica e financeiramente as organizações governamentais e não governamentais no desenvolvimento de ações voltadas para a oferta de

ensino fundamental dos jovens e adultos que não tiveram acesso a esse nível na idade própria" (BRASIL, 2003 *apud* IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p. 166) e ressaltava o Programa *Fazendo Escola* como fator de contribuição para a superação do analfabetismo e da baixa escolaridade presentes nas regiões mais pobres do país.

Também assinalava o apoio financeiro dado aos governos (valor *per capita*) conforme a matrícula registrada pelo Censo Escolar em cursos presenciais de EJA, sinalizando o crescente investimento financeiro na área e comprovando o decréscimo desse investimento entre 1998 e 2001. Entretanto, por meio de dados de pesquisa, e tendo em vista a política de apoio financeiro a determinadas regiões, apresentava crescimento considerável de projetos, número expressivo de matrículas de jovens e adultos entre os anos de 2000 e 2002, assim como a evolução do número de municípios que passaram a oferecer a EJA em cursos presenciais, apontando ainda que:

> O crescimento do número de municípios evidencia a importância da parceria entre o Ministério da Educação e os demais entes federados, tendo em vista a divisão de responsabilidade quanto à oferta de educação de jovens e adultos para a execução das competências definidas. (BRASIL, 2003 *apud* IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p. 170).

Mostrava a evolução e o apoio dado a projetos de organizações não governamentais, evidenciando que a EJA era a única modalidade que transferia recursos a instituições não governamentais, por entender não ser o Estado capaz de assumir, sozinho, tarefa tão grande, sem o concurso da sociedade.

Ressaltava o aumento de Fóruns Permanentes de Educação de Jovens e Adultos nos estados brasileiros e reconhecia, por meio de pesquisas realizadas no campo, "a ausência de orientações curriculares para a EJA que auxiliassem, efetivamente, os educadores na compreensão das inovações metodológicas e nas temáticas adequadas ao universo de jovens e adultos" (BRASIL, 2003 *apud* IRELAND, MACHADO e PAIVA, 2004, p. 171), apontando a iniciativa de reprodução de 22 mil exemplares de material coeditado, em 1997, pelo Ministério, denominado *Proposta Curricular para o 1° segmento do Ensino Fundamental*, elaborado pela Organização Não Governamental Ação Educativa. A *Proposta* definia conteúdos compatíveis com o estabelecido para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecendo, assim, aos sistemas, "uma proposta curricular como subsídio ao seu trabalho, sem estabelecer um currículo obrigatório a ser implementado em escala local, regional ou nacional" (BRASIL, 2003 *apud* IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p. 171),

e promovendo, a partir dessa divulgação, debates sobre a questão curricular e estimulando outras propostas alternativas ou complementares.

Como conclusão, enumerava: o estabelecimento, a ampliação e fortalecimento dos Fóruns de EJA; as parcerias feitas e o apoio financeiro concedido; o crescimento da matrícula em algumas regiões do país. Registrava a criação, em 2003, da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo "para elaboração e execução de políticas públicas com vistas à superação do analfabetismo no Brasil" (BRASIL, 2003 *apud* IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p. 176); o lançamento do Programa *Brasil Alfabetizado* objetivando alfabetizar um milhão de jovens e adultos e capacitar 55.905 alfabetizadores.

Na tentativa de evidenciar um "novo governo", que se mostrava afeito à educação de jovens e adultos no país e motivado a pôr em marcha os acordos estabelecidos em Hamburgo na V Conferência, quando o Brasil vivia um momento político que desconsiderava o campo da EJA, Paiva (2009, p. 126), entretanto considera que, apesar de tais circunstâncias:

> O Brasil não consegue realizar o esperado balanço dos seis anos pós-Hamburgo, pelo fato de concentrar a descrição de suas ações no período mais recente de atuação governamental. Mesmo que os dados não fossem de relevo — e até admite-se que não tenham sido, face à opção política do governo anterior —, a memória desse tempo e sua crítica deixam de ser feitas, denotando a parcialidade, também, com que se assume o compromisso internacional.

O Relatório Nacional mostrava significância ao expressar os desafios presentes na história do país e, consequentemente, da EJA: um enorme contingente de jovens e adultos fora da escola e ao expressar sua preocupação em relação à "erradicação" do analfabetismo, tendo criado para isso "uma Secretaria", denotava incompreensão em relação ao conceito de EJA presente em outras Conferências, e deixava claro o desafio da construção de uma política que garantisse maiores entendimentos sobre o campo, efetivando o direito de todos.

3.1 **A VI Confintea: Belém/Brasil, 2009**

Inicio esta discussão destacando o momento político e as ações voltadas à EJA no país, por considerar que, sendo esta Conferência a primeira (e última até o momento presente) ocorrida em país do hemisfério Sul, com sede em Belém do Pará, no Brasil, é de suma importância contextualizar o momento em que ocorreu, propiciando melhores compreensões sobre acontecimentos surgidos.

Sob um novo governo, iniciado em 2003, com larga expectativa popular, depois de três eleições seguidas à presidência em que não lograva sucesso, percebia-se abertura ao diálogo com o campo da EJA, e fazia-se da alfabetização de adultos uma das metas principais de trabalho, por meio da qual inicia-se este percurso.

Segundo Henriques e Ireland (2006, p. 348)[9], o governo Lula reconheceu que a educação brasileira não atendia com qualidade à exigência da democratização; que a marca da desigualdade pontuava os sistemas de ensino; e que a educação "aponta a urgente necessidade de renovação da agenda e de ampliação do empenho de toda a sociedade e dos governos, para superar suas limitações evidentes e amplamente identificadas". De posse dessa compreensão, os autores relacionaram alguns princípios que orientaram diretrizes formuladas para as políticas implementadas no campo da educação:

> — A educação é um bem comum e fator estratégico para a nação, para valorização de seu passado, fortalecimento de seu presente e criação de seu futuro;
> — Como direito subjetivo, é fator estratégico de transformação pessoal e de participação na cidadania, devendo ser acessível a todos, em todas as fases da vida;
> — Deve ser fator de justiça social, oferecendo equidade de oportunidades a todos os cidadãos contribuindo para a redução das desigualdades regionais, sociais e étnico-culturais;
> — A qualidade é indispensável para a garantia do papel social e políticas da educação.

Assumindo que discutir a agenda da educação no Brasil teria de enfrentar os componentes que sustentam a desigualdade no país, o governo propôs-se a discutir as bases de um projeto de nação e de um modo de desenvolvimento. Sendo assim, o MEC organizou sua estratégia de ação em quatro eixos (HENRIQUES; IRELAND, 2006, p. 348):

> — Em primeiro lugar, estabelecimento de um pacto de qualidade pelo ensino básico associado a uma redefinição do seu financiamento;
> — A articulação entre inclusão educacional e alfabetização define uma abordagem prioritária de superação do elevado passivo histórico em termos de desigualdade educacional;
> — A educação profissional e tecnológica assume um novo papel diante dos parâmetros da sociedade do conhecimento;
> — A reforma do ensino superior apresenta-se como reordenadora dos campos de produção do saber e definição dos marcos de um processo de desenvolvimento sustentável.

[9] Os autores foram, respectivamente, Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Diretor de Políticas Públicas desta mesma Secretaria.

Os referidos autores apontavam que o governo brasileiro reconhecia os significativos avanços no campo da educação nas últimas décadas, mas também que muito havia, ainda, por fazer, para o enfrentamento dos diversos tipos de analfabetismos.

> Nesse sentido os números da exclusão educacional são contundentes mostrando que são 65 milhões de jovens e adultos, com mais de 15 anos de idade, sem o ensino fundamental completo. Desses 65 milhões, 33 milhões são analfabetos funcionais que sequer completaram a 4ª série, e 14,6 milhões são analfabetos absolutos (PNAD, 2003). Especificamente entre 15 e 24 anos de idade – uma faixa geracional significativa, jovem, que prenuncia a massa crítica futura do país – 19 milhões não completaram o ensino fundamental e quase três milhões são analfabetos absolutos. Números que ilustram a necessidade de resgatar a educação como direito de todos, de jovens e adultos excluídos dos sistemas de ensino. (HENRIQUES; IRELAND, 2006, p. 349-350).

O governo brasileiro ainda reconhecia que "tal realidade, fortemente associada a restrições culturais, econômicas, de desemprego e habitacionais, define o quadro que reserva à educação de jovens e adultos uma demanda de cerca de sessenta milhões de brasileiros" (HENRIQUES; IRELAND, 2006, p. 350), assinalando a não homogeneidade desse quadro ao analisarem o recorte geográfico de maiores taxas de analfabetismo na região Nordeste; de gênero e de raça/etnia com maior concentração entre negros, não havendo discrepância entre sexos.

Diante desse contexto, os referidos autores defendiam a proposta do governo de priorizar a alfabetização, tendo-a como "portal de entrada à condição cidadã", promovendo o acesso à educação como um direito em qualquer momento da vida, não se restringindo apenas à etapa da alfabetização.

Ainda segundo Henriques e Ireland (2006, p. 351), de 2003 até 2005 uma mudança significativa referiu-se à concepção política sobre o direito de todos, reconhecendo a educação "como um direito humano fundamental, que exige, em certos momentos, um atendimento especial para segmentos da população estruturalmente fragilizados", entendendo que como "direito de todos" há que se pensar em como garantir esse direito, e no reconhecimento da diversidade de realidades e de sujeitos:

> [...] as políticas para a área exigem o concurso da sociedade e do poder público, buscando redizer o sentido de parceria, desgastado ao longo dos anos. Educação tratada como parte do processo de construção de cidadania consciente e ativa, respeitando a pluralidade e a especificidade dos sujeitos.

Para a consecução de tais objetivos, buscou-se a articulação entre os três níveis de governo (federal, estadual e municipal) e a sociedade para o enfrentamento dos principais

desafios da dívida histórica do país no que se referia à educação na perspectiva continuada, indo os compromissos assumidos ao encontro da democratização dos sistemas de ensino, garantindo a educação para todos.

O MEC organizou, então, sua estratégia de ação dando prioridade à articulação entre inclusão educacional e alfabetização, fazendo uso de programas de inclusão como o *Bolsa Família*, "permitindo significativo foco sobre a população em condição de extrema pobreza" (HENRIQUES; IRELAND, 2006, p. 351), a alfabetização e a educação de jovens e adultos, que compuseram, efetivamente, a dimensão estrutural de inclusão, articuladas a cursos de educação profissional, explicitando o papel da alfabetização como "portal de entrada da inclusão e da cidadania".

Pelo fato de contemplar a EJA e todo processo de aprendizagem formal ou informal, voltando-se ao aumento da qualidade dos sistemas de ensino e a construção das bases para a equidade, e considerando, de forma prioritária, elementos da diversidade étnica, racial, cultural e regional da população brasileira, o MEC teve base e consistência para criar, pela primeira vez na história da estrutura administrativa, uma Secretaria de Ministério destinada ao campo: a SECAD[10], que substituiu a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), alargando suas funções:

> Secad traduz eixos organizadores de ação. Educação Continuada expressa a centralidade da agenda para jovens e adultos, que extravasa os limites da escolarização formal e destaca a de educação para toda a vida, sobretudo para os milhões de brasileiros que ainda não se beneficiaram do ingresso e da permanência na escola. Alfabetização expressa a prioridade política e o foco na cidadania, determinados pelo presidente Lula. Diversidade, enfim, para explicitar uma concepção forte não só de inclusão educacional, mas, sobretudo, de respeito, tratamento e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. (HENRIQUES; IRELAND, 2006, p. 352).

A Secretaria criada ficou responsável pela formulação de políticas para a melhoria da qualidade de educação de jovens e adultos, cabendo a ela estimular e acompanhar a implementação da EJA nos sistemas estaduais e municipais de ensino e oferecendo subsídio às decisões dos executores quanto à utilização de recursos.

Por meio dessa nova Secretaria o MEC investiu progressivamente na formulação de programas, projetos e ações destinadas ao ingresso e permanência de jovens e adultos na

---

[10] Esta Secretaria, a partir do Governo Dilma Roussef, absorveu o I de inclusão, antes ancorado na Secretaria de Educação Especial, extinta, pela nova concepção assumida para pessoas com qualquer tipo de deficiência. Assim, passou a denominar-se SECADI, e incorporou a dimensão de inclusão, como mais um campo político de luta e constituição de direito à educação.

escola, objetivando a conclusão da educação básica; apoiou financeiramente ações voltadas para alfabetização de jovens e adultos por meio do Programa *Brasil Alfabetizado*, existente desde 2003.

> O *Brasil Alfabetizado* tem como objetivo prioritário a inclusão educacional, pelo caminho da efetiva alfabetização de jovens e adultos com quinze anos ou mais que não tiveram acesso à leitura e à escrita, com vistas a promover a perspectiva do direito à educação, iniciando o caminho de continuidade no nível do ensino fundamental. O Programa pretende, assim, ser um portal de entrada à cidadania, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida. (HENRIQUES; IRELAND, 2006, p. 353).

O MEC também desenvolveu, nesse primeiro tempo — articulado ao Programa *Brasil Alfabetizado* —, o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Programa *Fazendo Escola*), destinado aos sujeitos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental na "idade própria" com vista a contribuir para o enfrentamento do analfabetismo e a baixa escolaridade nas regiões mais pobres do país.

No dizer de Henriques e Ireland (2006, p. 354) "O momento é de construção de um novo desenho para a alfabetização e para a EJA como um todo, e vem sendo feito a partir de um amplo diálogo que aponta para uma reconfiguração mais pública de educação de jovens e adultos"; de formulações de concepções que, embora distantes das práticas, consideram que os programas de alfabetização não devem ter um fim em si mesmos; do estabelecimento da meta para a educação na EJA como um *continuum*, buscando garantir a oferta e a ampliação da escolaridade para todos, não tratando essa modalidade de ensino de forma isolada.

O MEC ainda previu, na agenda do ano de 2005: o atendimento, pelo Programa *Brasil Alfabetizado*, de 2,2 milhões de jovens e adultos; o investimento de 220 milhões de reais na educação; o atendimento pelo Programa *Fazendo Escola* a todos os 3.342.531 alunos matriculados em EJA, com um investimento de 486 milhões de reais.

Observou-se, também, a parceria/interlocução com diferentes órgãos, entidades e atores sociais do campo da EJA, sendo importante destacar que, desde 2003, fora criada a Comissão Nacional de Alfabetização que, posteriormente, ampliou sua abrangência incluindo a educação de jovens e adultos e novos representantes da sociedade civil. Cabe ressaltar que:

> Do ponto de vista da oferta, um elemento fundante da consolidação da EJA é a necessária orquestração entre a atuação dos governos federal, estaduais e municipais, articulando, entre outros órgãos representativos, o MEC, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) como parceiros na construção da política pública de EJA. Isso significa, além da prioridade no acesso aos recursos

> federais destinados a essa modalidade, uma busca de construção coletiva das alternativas para a expansão da EJA, bem como para uma reconfiguração dessa modalidade de ensino, visando atender às especificidades dos alunos jovens e adultos. (HENRIQUES; IRELAND, 2006, p. 356)

Percebe-se, por parte do MEC daquele tempo, a busca de melhoria nas competências profissionais da área, o investimento na pesquisa e em outros instrumentos de avaliação, envidando esforços para a formação de profissionais em todos os níveis. Henriques e Ireland (2006, p. 357) destacavam que:

> A certeza que anima o governo é a de que, após um longo período de negligência e descrença em torno da alfabetização e educação de jovens e adultos, existe um espírito de revitalização e renovação. Concepções e práticas mais amplas, trazendo novos elementos, vêm sendo disputadas para todo o cenário da educação e da aprendizagem, desafiando paradigmas convencionais em todas as esferas, considerando que o alcance e as necessidades da vida dos sujeitos e dos grupos sociais se transformaram essencialmente nas últimas décadas e, portanto, que é necessário criar ambiente e sociedades letradas.

Assim pensando, o MEC/SECAD impôs como um de seus principais desafios "saldar a enorme dívida histórica do país no tocante à educação, comprometendo-se com a democratização dos sistemas de ensino e a criação de instrumentos que garantam a educação para todos como direito fundamental" (HENRIQUES; IRELAND, 2006, p. 35), na perspectiva da educação ao longo da vida, e fazendo valer o sentido da EJA proposto em Hamburgo.

Segundo Haddad (2009, p. 360), no segundo mandato da presidência, o governo passa a dar ênfase a um discurso sobre crescimento econômico, porém "não foram poucos os avanços na área social, o que vem colocando o presidente Lula entre os presidentes mais populares da história brasileira, ao menos até a metade de 2009".

3.2 **O processo de formulação do documento nacional preparatório à VI Confintea**

Foi nessa próspera conjuntura que o Brasil ofereceu à Unesco sua candidatura como sede para a realização da VI CONFINTEA, não sem contar com o apoio e a mobilização de várias entidades da sociedade civil mundial, pois segundo Haddad (2009, p. 362), houve uma certa demora por parte da Unesco pois, pronunciar tal aceitação, implicava correr o risco que a Unesco temia de "realizar uma reunião como esta na América Latina, com governos

majoritariamente progressistas, e particularmente no Brasil, com forte tradição em educação popular e forte presença da sociedade civil".

Após o anúncio pela UNESCO e a designação do *Instituto da Unesco para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (IUL) como instância responsável pela organização do evento, iniciaram-se os processos preparatórios e a produção de relatórios nacionais solicitados aos Estados-membros, tendo o Brasil destaque por sua forma ampla e participativa de construir seu documento nacional. Haddad (2009, p. 365) aponta que:

> A participação da sociedade civil também ocorreu no processo de elaboração do documento nacional brasileiro. Os procedimentos para construir o documento nacional foram definidos pela CNAEJA[11]. Uma comissão de consultores foi convidada pela SECAD/MEC para compor um documento-base orientador que permitisse o debate nos processos estaduais e regionais, elaborado em março de 2008.

Segundo Soares e Rodrigues (2008), a produção desse documento, denominado Documento Base, buscou considerar a dimensão dos desafios da educação de jovens e adultos no Brasil e as discussões geradas nos encontros estaduais, acrescentando, suprimindo ideias no corpo do documento, o que foi produzindo novas versões consolidadas (estaduais e, depois, regionais), sempre submetidas a instâncias decisórias intermediárias, até o evento nacional último, quando o documento final foi, então, aprovado, ainda com debate em plenária, em defesa da incorporação de concepções representativas de campos de força regionais, submetidas à plenária, segundo o regimento fixado e aprovado para regular o processo. Esta última etapa deu-se em Brasília, em um encontro nacional. Soares e Rodrigues (2008, p. 19), descrevendo o processo realizado, ressaltam que "o relatório final, obrigatório para todos os estados-membros da UNESCO, é um documento que busca expressar olhares regionais nas dimensões de seus limites e perspectivas com relação à Educação de Jovens e Adultos". Consolidado o documento final, sofreu nova leitura da comissão de relatoria, dos

[11] CNAEJA significa Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, instância consultiva da SECAD, com representantes titulares e suplentes de diversas entidades da sociedade civil e de Secretarias do MEC afins com o campo da EJA. Com regimento próprio, reuniu-se regularmente, segundo o previsto, durante um largo tempo, contribuindo, especialmente no período de atuação da SECAD, como instância efetivamente consultiva, que debatia, fundamentava, promovia estudos e encaminhava posições políticas, dando sustentação à Secretaria, o que fazia principalmente em disputa de concepções, que buscavam assegurar a possibilidade de hegemonia de políticas para a EJA, segundo construções de sentido que vinham sendo duramente conquistadas. (Informação prestada por PAIVA, em 2013, integrante da Comissão por dois mandatos: o primeiro, de 2003 a 2005, como representante dos Fóruns de EJA, desde sua constituição, no tempo ainda da SEEA. Em negociação pública em reunião do Fórum EJA/RJ em 2003, com a presença do então Secretário João Luiz Homem de Carvalho (Secretário Nacional Extraordinário de Erradicação do Analfabetismo), teve êxito a proposta da depoente ao Secretário, defendendo a participação dos Fóruns como membro efetivo da Comissão que ele anunciava. A partir daí, uma consulta aos Fóruns já existentes indicou a depoente como representante, pelo histórico de fundação e luta do primeiro Fórum de EJA criado no país, no Rio de Janeiro; o segundo mandato, de 2009 a 2010, ocorreu como representante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [ANPEd], quando coordenava o GT 18 de EJA).

dirigentes do MEC e do Secretário, apurando forma e clareza de ideias, já que o conteúdo fora objeto de apreciação regulamentada e processual. O Documento Nacional foi apresentado, posteriormente, em setembro de 2008, no Encontro Regional Preparatório, realizado no México, objetivando consolidar uma nova instância de apresentação do posicionamento latinoamericano e caribenho sobre políticas educativas e seus desafios no continente.

Soares e Rodrigues (2008, p. 19) salientam o fato de a VI CONFINTEA ser acolhida no Brasil, servindo como indício:

> [...] capaz de fornecer algumas pistas para alguns dos desafios da modalidade na América Latina com relação à educação como direito humano, às juventudes fora do processo escolar. Aos alunos com necessidades educativas especiais, à educação intercultural, às possibilidades de uma agenda comum pós Confintea, ao entendimento da relevância do legado da educação popular, enfim, à implementação de um sistema nacional de EJA.

Algumas expectativas emergiram, ao se observar o caminho trilhado pela sociedade civil e política nos espaços de Fóruns de EJA nos últimos dez anos.

3.3 **Considerações sobre o documento base nacional preparatório à VI Confintea**

O Documento Base Nacional denominado *BRASIL - Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida* inicia explicitando o amplo debate no processo de sua construção[12]: o envolvimento da sociedade civil por meio dos Fóruns de EJA, de gestores de diferentes níveis, de universidades, de sindicatos etc., deixando claro o movimento de aproximação dos atores sociais do campo da EJA e o processo de articulação/construção coletiva, de parceria e escuta, viés esse tomado pelo atual governo, como parte da política em construção:

[12] Este texto introdutório foi concebido e incorporado ao documento no México, pela necessidade de distribuí-lo aos presentes, demarcando o processo democrático instituído no Brasil para fazê-lo, ao se perceber a correlação de forças presente, em que a hegemonia de alguns grupos ligados à relatora regional para América Latina e Caribe, a educadora Rosa María Torres, indicada pelo CREFAL para a tarefa, adversamente sustentavam — contrariamente ao demandado pela Oficina Reginal da Unesco no Chile — a manutenção de um texto autoral, expressando posição própria (e de alguns grupos que representava) sobre a educação de adultos na região, no contexto do neoliberalismo que ainda vitimava muitos países e da política de outros a quem fazia oposição. A posição assumida não se consolidara a partir dos documentos dos países, o que gerou forte tensão entre os grupos, e, por fim, uma negociação avessa resultou em acordo sobre o texto produzido, para representar a voz dos Estados-membros da região. (Informação prestada por PAIVA, em 2013, participante como observadora, a convite da Unesco Brasil).

> A importância conferida às etapas preparatórias, especialmente ao Encontro Nacional, exprime o entendimento de que todo esse processo produzirá resultados que ultrapassam a realização da VI CONFINTEA, na medida em que se configura a possibilidade de consolidar e fortalecer a política nacional de Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2009, p. 1)

O *Documento* é composto de três partes: diagnóstico nacional, desafios e recomendações para a educação de jovens e adultos. Ao registrar questões atuais que permeiam a EJA, permite um olhar focado para a situação do país, relatando, com base em dados do IBGE 2006, a existência de 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais[13], segundo condições de gênero, etnia, faixa etária, local de moradia etc. O *Documento* aponta, ainda, aspectos que contribuíram para o desenvolvimento de meu tema de estudo/pesquisa, ao descrever quem são os sujeitos dessa modalidade de educação no diurno da rede municipal de ensino.

Ao reafirmar o compromisso político do Estado para avançar na garantia do direito, também apontou aspectos que concorreram para a urgência da assunção desse compromisso, tais como: "o ainda insuficiente nível de oportunidades e de condições oferecidos a jovens e adultos dos setores populares para garantir seu direito à educação básica"; "a persistência de desigualdades sócio-étnico-raciais, de gênero, do campo, das periferias urbanas, entre outros, no processo histórico-estrutural na sociedade"; "a precariedade e vulnerabilidade dos direitos humanos básicos, o que condiciona o direito à educação de jovens e adultos populares"; "o avanço da consciência dos direitos humanos básicos e especificamente do direito à educação, assim como as pressões pela igualdade do direito à cidadania em nossa sociedade"; "as crescentes pressões de coletivos populares e da diversidade de movimentos sociais para que políticas públicas atendam a especificidade de comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, de periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade que lutam por direitos coletivos e por políticas diferenciadas que revertam a negação histórica de seus direitos como coletivos"; "os avanços havidos nas políticas de financiamento da educação básica e particularmente da educação de jovens e adultos".

Como diagnóstico, o *Documento* situou e historicizou os marcos legais da EJA e seu financiamento. A questão dos marcos legais será melhor explorada no próximo capítulo, em que me dedico a tratar do referido assunto.

---

[13] Dados do Censo (IBGE, 2010) apontam atualmente 13,9 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais sem escolarização, o equivalente a 9,6 % da população brasileira.

O *Documento* registrava avanço significativo no período pós-LDBEN em alguns indicadores nacionais, mas considerava também que se chegava ao século XXI com déficits substantivos a serem superados: ao longo de dez anos (de 1996 a 2006) demonstrava baixa no índice de analfabetismo de 3,8%, mas também a persistência de 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais no país.

O retrato do analfabetismo, apontado no *Documento*, ainda mantinha a mesma paisagem de momentos históricos passados, sendo mínimas as mudanças ocorridas, registradas no ano de 2006: em termos regionais, maior concentração na região Nordeste (20,7%), seguida pela região Norte (11,3%); pelo Centro-Oeste (8,3%); pelo Sudeste (6,0%) e pelo Sul (5,7%). Em termos absolutos, percebo mudança nos dados, cabendo aqui uma reflexão que, em meu entendimento, faltou ao *Documento*. O relatório demonstra que a região Nordeste sai à frente com 7,6 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, seguida pelo Sudeste (3,7 milhões), Sul (1,2 milhões), Norte (1,1 milhão) e Centro-Oeste (0,8 milhão). Diante desses dados, ainda que não seja meu objetivo nesse trabalho, indago: por que regiões consideradas tão desenvolvidas como a região Sudeste e Sul, à exceção da região Nordeste, congregam maiores números absolutos de analfabetos? Será consequência do "êxodo rural" que continua trazendo a promessa de melhores condições de vida nessas regiões não só para o jovem adulto, mas para a família, de forma geral, demandando expectativas para além do que as regiões desenvolvidas podem suportar? É fato comum, na EJA, a presença de alunos de outras regiões (principalmente da Nordeste) buscando para si e sua família oportunidades educacionais e tantas outras que não alcançaram em sua região de origem. Ao fazer esta leitura, esclareço que não recrimino o movimento de "vinda" de pessoas para as grandes cidades, mas penso que caberia aos governantes preverem a demanda educacional que a migração pode gerar, o que significaria criar condições de direito à escolarização para todos.

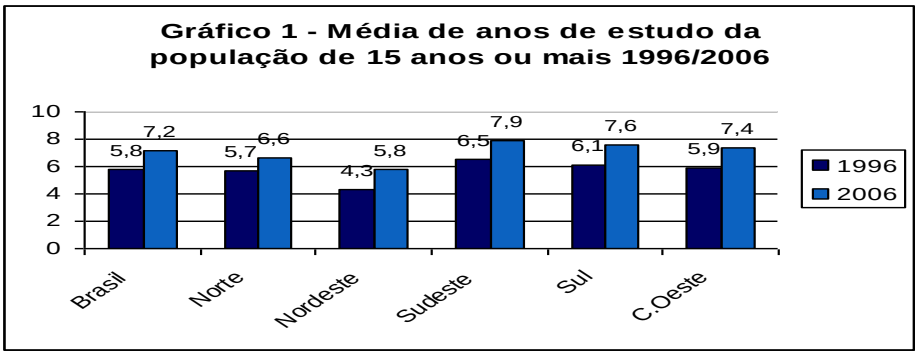
Do ponto de vista de gênero, o retrato do analfabetismo mostrava que as mulheres com 15 anos ou mais atingiram uma taxa de 10,1%, em melhores condições que os homens (10,6%). Em se tratando de faixas etárias mais jovens (15 a 24 anos), as mulheres sensivelmente puseram-se à frente (1,6%) em relação aos homens (3,2%), havendo com isso reversão do padrão anterior, fator esse que me conduziu a pensar possíveis causas desse movimento: aumento de oportunidades? Maiores necessidades para o trabalho, visto que o mercado ainda continua fazendo diferenciação entre sexos, pagando, em algumas funções, salários melhores aos homens? Fruto de sua "desocupação" (que em 2006 registrava que entre as mulheres de 18 a 24 anos era de 21,6% e de homens, 12,9%; na faixa etária de 24 a 49 anos 8,8% entre as mulheres e entre os homens 4,4%)? Maior conscientização da necessidade de

escolarização, diante de problemas surgidos, como um dos meios de aprendizagem ao longo da vida?

Em relação às faixas etárias mais elevadas, a dos idosos, percebe-se inversão nesses índices: 24% das mulheres com 50 anos ou mais na condição de analfabetas, ao passo que o percentual de homens nessa mesma faixa etária ficava em 21,7%.

Na perspectiva étnico-racial, constatava-se ainda que a maior taxa de analfabetismo no ano referência concentrava-se entre negros e pardos, embora tenha havido significativo decréscimo (de 20,4% em 1996 para 14% em 2006), sendo que a taxa mantinha-se ainda mais de duas vezes superior à taxa apresentada pelos brancos (6,5%).

Em termos de localização espacial no território brasileiro, o *Documento* apontava ainda a desigualdade nas taxas de analfabetismo entre o campo e a cidade, mas constatava a diminuição nas diferenças. Em 1996 a população com 15 anos ou mais da zona rural era de 31%, caindo para 24%; na zona urbana; em 1996 era de 10,8 %, caindo para 8%; o que me fez perceber que, mesmo mantendo a diferença, o decréscimo da taxa de analfabetismo na zona rural, apesar de se manter alto, é mais significativo, fato esse que corrobora minha leitura feita em relação à concentração de pessoas vindas de outras regiões para lugares mais "promissores". O *Documento* ainda ratifica esse movimento ao dizer que: "Entretanto, em números absolutos, a zona urbana superava em muito a zona rural: havia 9,2 milhões de analfabetos na primeira, e 5,2 milhões na segunda em 2006" (BRASIL, 2009, p. 3). Em relação ao número de analfabetos funcionais, ou seja, os que possuem menos de quatro anos de estudo (segundo recomendação da UNESCO) o país saía de um índice de 32,6% em 1996, para 22,2%, que em termos absolutos sinalizava o aumento de escolarização de 5 milhões de pessoas.



Fonte: BRASIL. Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, 2008.

O gráfico 1 evidenciava o aumento da escolaridade em cada região do Brasil, entre 1996 e 2006. No ano de 1996 se vivia um governo de "pouco incentivo" à EJA, e a partir de 2003 passava-se a outro governo, que possibilitava abertura, diálogo com a EJA e incentivava

ações educativas para o campo, efetivando políticas públicas. Esse incentivo fez diferença? O aumento de anos de estudo deveu-se à efetivação das políticas públicas do novo governo?

Do ponto de vista de gênero, as mulheres apresentaram média de 0,3 anos de estudo acima dos homens e, em relação à localização espacial, a população urbana apresentou 3,4 anos de estudo a mais que a população rural.

Registrava-se no *Documento* a ampliação do acesso à educação superior "ainda não favorecendo de igual maneira a brancos e negros", aumentando a participação dos pretos e pardos em 15 pontos percentuais (de 7,1% para 22%), podendo ser resultado das políticas de ação afirmativa empreendidas.

O *Documento* sinalizava, ainda, como grande desafio educacional brasileiro, a melhoria do fluxo escolar, pois se percebiam altas taxas de retenção, baixas taxas de conclusão e abandono, que geravam, no interior do próprio sistema, demanda por educação de jovens e adultos. Os dados analisados levavam à seguinte crítica:

> [...] apesar dos avanços realizados, as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de construir um sistema educacional que melhore a qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais. (BRASIL, 2009, p. 5)

Em relação à oferta de EJA no ensino fundamental em cursos presenciais observou-se, por meio de dados do Censo Escolar do INEP, aumento do número de matrículas neste período da ordem de 59,2% (em 1997 o número era de 26,4%) e, curiosamente, regressão no número de matrículas no ensino regular da ordem de 3%. O *Documento* ainda mostrou que:

> Analisando por segmento, constata-se que nas séries iniciais do ensino fundamental esse crescimento foi de 65% enquanto nas séries finais foi de 55%. Esse crescimento deveu-se basicamente à rede municipal cuja participação no total de matrículas no ensino fundamental de EJA saltou de 26,4% em 1997, para 59,2%, em 2006. (BRASIL, 2009, p. 4).

Também se registrava o crescimento significativo (344%) no atendimento do ensino médio pela modalidade EJA, contra um crescimento de matrículas de 39% no ensino médio regular.

> [...] quanto menor o crescimento da matrícula no ensino médio regular, maior será a demanda potencial por EJA. Esse crescimento decorreu, essencialmente, do crescimento do atendimento pela rede estadual, responsável por este nível de ensino e a rede privada, a partir de 2001 apresentou queda nas matrículas. Não obstante o

> ensino médio não ser de responsabilidade dos municípios e nem do governo federal, estes apresentaram também crescimento no período, embora com pequena participação no total de 3,5% em 2006. Item 21. (BRASIL, 2009, p. 6)

Percebeu-se, também, que o aumento dessa oferta não implicou necessariamente aumento de qualidade, pois foram constatados que em 2006 somente 27% das escolas com EJA contavam com biblioteca; 12% davam acesso a computador.

Uma observação importante refere-se ao fato de o *Documento* afirmar que:

> Ao proceder à caracterização e quantificação dos jovens e adultos que se encontram em processo de escolarização, é importante destacar que uma parcela significativa não está matriculada na modalidade EJA. O Censo Escolar de 2006 mostra que aproximadamente 1/3 dos jovens e adultos matriculados estão sendo atendidos por outras modalidades. (BRASIL, 2009, p. 6).

Dos 8.384.374 jovens e adultos matriculados, 5.616.293 estavam na modalidade EJA, dividindo-se em EJA Fundamental (presencial); EJA Fundamental (semipresencial/presença flexível); EJA Ensino Médio (presencial); e EJA Ensino Médio (semipresencial/presença flexível). Interessante notar que ao fazer o registro de onde estão alocados os outros alunos jovens e adultos, nas "outras modalidades", percebi a denominação "Educação Especial EJA", compreendendo 36.953 alunos apontados no total das "demais ofertas".

Tabela1– Matrículas de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais), segundo tipos de oferta – Brasil, 2006

EJA– Fundamental (presencial)	3.516.225
EJA – Fundamental (semipresencial / presença flexível)	349.404
EJA – Ensino Médio (presencial)	1.345.167
EJA – Ensino Médio (semipresencial / presença flexível)	405.497
Total na EJA	**5.616.293**
Ensino Regular 1ª a 4ª séries (alunos com 15 anos ou mais)	592.831
Ensino Regular 5ª a 8ª séries (alunos com 18 anos ou mais)	1.091.561
Ensino Regular Médio (alunos com 25 anos ou mais)	640.536
Educação Profissional / Nível Médio (alunos com 25 anos ou mais)	276.685
Educação Especial / EJA	36.953
Educação Especial Regular (alunos com 15 anos ou mais)	129.515
Total nas demais ofertas	**2.768.081**
Total Geral	**8.384.374**

Fonte: Censo Escolar, 2006

Ao discutir o financiamento da EJA, o *Documento* apontava que essa é uma responsabilidade de estados e municípios, e que o papel da União é de suplementação, intencionando corrigir desigualdades, garantindo assim um padrão mínimo de qualidade. Sinalizava algumas ações de apoio, nesse sentido: o Programa *Alfabetização Solidária* (PAS),

ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso; o Programa *Recomeço* e, em 2003, já sob o governo Lula, a nova presidência assumia a responsabilidade pelo campo da EJA e lançava o Programa *Brasil Alfabetizado* (PBA). Também a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (alterada para SECAD em 2004) e da Comissão Nacional de Alfabetização (CNA) caminharam no mesmo sentido de reforço à política e apoio a estados e municípios. Percebia-se a evolução da execução orçamentária por meio desses programas e ações.

No segmento do *Documento* que tratava dos "desafios da educação de jovens e adultos no Brasil" (*Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos*) pode-se ler:

> [...] concepções que norteiam este documento, e sustentar modos de formular e compreender o diagnóstico, mais do que isto, verificar como essa compreensão pode orientar políticas públicas de Estado eficientes e eficazes que atendam jovens e adultos, considerando-os nas suas realidades histórica, política e cultural. (BRASIL, 2009, p. 13).

O *Documento* ajudava a pensar a concepção ampliada de educação de jovens e adultos à medida que entendia educação pública e gratuita como direito universal de aprender e como forma de ampliar e partilhar saberes construídos e acumulados ao longo da vida. Salientava o tratamento da EJA como direito, reafirmando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, por se constituir a educação como direito da pessoa humana, o que exige oferta condigna, para que esse direito possa ser efetivado, o que convida a abandonar a lógica compensatória que esteve sempre atrelada à EJA. Apontava que:

> Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano. (BRASIL, 2009, p. 13).

Entendendo a EJA como espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes, convida-nos a pensar sobre esses diferentes espaços, buscando compreender a diversidade e a multiplicidade que abarca, pondo em questão que:

> [...] a consciência do direito à educação e a mobilização em sua defesa crescem entre a população jovem e adulta excluída do e no sistema escolar e fazem com que suas demandas sejam consideradas na formação de projetos político pedagógicos e de políticas públicas a ela destinadas. Quem são esses sujeitos? Como se expressam no mundo? Onde estão no território brasileiro? O que fazem? Como produzem a existência? Quais são seus desejos e expectativas? Que projetos de vida manifestam? Como aprendem? Esses sujeitos participam da elaboração das políticas públicas? (BRASIL, 2009, p. 13).

O parágrafo citado convidou-me a refletir, também, sobre quem são os sujeitos da EJA no atendimento diurno das escolas que constituem meus *loci* de pesquisa, e a pensar a diversidade que costuma ser vista pelo viés da desigualdade no país, entendendo que:

> [...] potencializar a diversidade na educação pode contribuir para a transformação social e para a formulação e execução de propostas educativas em que esses sujeitos de energia, imaginação e criatividade estejam no centro, com seus desejos, necessidades e expectativas de educação, cultura, saberes e práticas — um dos meios imprescindíveis à humanização não só de suas vidas, como de toda a sociedade brasileira. (BRASIL, 2009, p. 14).

Ao problematizar a questão da parcela considerável de jovens com suas questões próprias, suas formas de ser e estar no mundo sou conduzida a focar os sujeitos desta modalidade oferecida no diurno, indagando sobre suas perspectivas presentes e futuras.

Mencionando idosos, apresentava o crescimento significativo dessa população, mediante o aumento da expectativa de vida e a compreensão de como se preocupam com a qualidade de vida, assim evidenciando a mudança de concepção sobre o que significa aprender por toda a vida, o que exige repensar políticas públicas que valorizem essas experiências.

Ao abordar a questão de gênero no país, o *Documento* revelou mudanças consideráveis nas últimas décadas, mostrando como as mulheres avançaram no que tange à garantia de direitos, mas que ainda lutavam por outras questões que a mantinham em condição desigual com os homens. No campo educacional, o *Documento* trazia a informação de que:

> Só as gerações mais velhas ainda revelam a discriminação de há 60-70 anos contra as mulheres, quando não merecia importância a ida à escola, o saber ler e escrever, o conhecimento sistematizado. Nas gerações mais novas, a tendência tem sido inversa, observando-se um número superior de mulheres que acessam a educação, em relação aos homens. Muitas mulheres vivem problemas de duplas jornadas e, também, de assumirem sozinhas a chefia da família uniparental, em que a mulher garante o sustento e a educação dos filhos com o trabalho, sem que muitas vezes, possa escolarizar-se, seja pelo tempo escasso, seja pelos horários de oferta inadequados à realidade de vida dessas famílias. Também, a falta de centros de estudos de educação infantil e a falta de apoio da própria escola contribuem para a não permanência dessas mulheres no espaço escolar. (BRASIL, 2009, p. 15).

Ao tratar de educação inclusiva, “como paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos” (BRASIL, 2009, p. 16), reconhece o direito à oferta de atendimento educacional especializado e complementar na EJA, assim como a promoção da acessibilidade.

Ainda que não seja o recorte dessa pesquisa, o *Documento* convida-me a pensar, também, na formação do educador de EJA, situando especificidades de educadores/professores em uma formação condizente com características dessa modalidade, afirmando que "há uma docência que se constitui conjuntamente a um estatuto próprio da EJA, na produção e acúmulo de saberes teórico-metodológicos, o que leva à defesa de uma sólida formação de nível superior para a docência na EJA. (BRASIL, 2009, p. 17).

Como estratégias político-didático-pedagógicas para a EJA, o *Documento* reconhece saberes adquiridos pelos alunos como resultantes de processos que acontecem ao longo da vida em todos os espaços, e recomenda estratégias que valorizem esses aprendizados, passando essas ações de intenções a políticas públicas, ao afirmar que:

> As estratégias político-didático-pedagógicas na EJA fundamentam-se em como viabilizar a superação de outros processos ainda marcados pela organização social da instituição escola, hierarquizada em um sistema verticalizado, em uma lógica disciplinar, com saberes e conhecimentos tomados como "conteúdos" fragmentados e estáticos, distantes da realidade e acríticos, que dificultam a legitimação dos saberes historicamente construídos por homens e mulheres. O trabalho na escola com saberes do cotidiano; com a articulação de saberes das classes populares com conteúdos escolares (técnicos e científicos), exige modos não hierarquizados e não dicotomizados de intervenção pedagógica, dando sentido a esses novos saberes assim produzidos, de forma a construir sistemas conceituais que contribuam para compreender a realidade, analisá-la e transformá-la. (BRASIL, 2009, p. 17-18).

Impõe-se, por essa concepção, a superação da lógica da *suplência* como um desafio para a EJA, reconhecendo que as estratégias utilizadas não podem prescindir da presença humana do professor e de educandos, na troca, no diálogo e na ação coletiva que envolve os muitos saberes desse processo. Atestando, ainda, que cabe à EJA "repensar o papel que deve desempenhar para mobilizar esses sujeitos à retomada de seu percurso educativo" (BRASIL, 2009, p. 18), de forma a não fazê-lo como mera reprodução do que foi feito antes, em outras trajetórias escolares, ao manter a mesma ideologia ou a mesma lógica infantil, convidava educadores a possibilitarem que os saberes dialogassem com a escola, articulando-os a saberes técnicos e científicos sistematizados, na perspectiva de emancipação.

Abordando, ainda, a organização de tempos e espaços na EJA, buscava chamar atenção para a instituição de outras possibilidades, atendendo e entendendo a diversidade de modos pelos quais jovens e adultos podem estar na escola:

> [...] são as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos e, por isso, a importância de organizar e assegurar tempos e espaços flexíveis, em todos os segmentos, garantindo o direito à educação e aprendizagens ao longo da vida. (BRASIL, 2009, p. 18-19).

Ao tratar sobre intersetorialidade, o *Documento* apontou a questão do fortalecimento da EJA pelo diálogo promovido entre instâncias de governo, responsáveis pela implementação de políticas públicas, ressaltando o papel da SECAD/MEC na articulação dessas políticas, também em diálogo com a sociedade civil, ainda que reconhecesse que:

> O diagnóstico da realidade de jovens e adultos, todavia, demonstra a desarticulação ainda existente entre as ações governamentais, o que dificulta o desenvolvimento de políticas públicas eficientes para jovens e adultos. A fragmentação existente no interior das secretarias de educação e mesmo do Ministério da Educação, e entre as esferas de governo, dificulta a interlocução e proposição de ações conjuntas voltadas à EJA. Isso corrobora a manutenção da EJA à margem dos sistemas. (BRASIL, 2009, p. 22)

Em relação à gestão, recursos e financiamento da EJA, o *Documento* apontava a necessidade de integrar-se a um sistema nacional de educação, "capaz de garantir o direito ao acesso, à permanência, à terminalidade e à qualidade de ensino compatível com a demanda de jovens, adultos e idosos para a conclusão da educação básica [que] é também inadiável" (BRASIL, 2009, p. 22). Reconhecia, ainda, o desafio de fortalecer o atendimento e a qualidade na EJA, exigindo repensar o atual modelo de colaboração, definindo responsabilidades dos entes federativos para que a EJA, de fato, seja garantida pelo poder público.

Também o *Documento* considerava — convergindo com os interesses dessa pesquisa — a garantia do direito à organização do atendimento a jovens e adultos em tempos e espaços pedagógicos diferenciados, devendo romper com a ideia de oferta reproduzida nos velhos moldes do ensino supletivo, o que implicaria pensar novas propostas, decorrentes dos "novos problemas sociais":

> [...] não há como pensar em educação como direito público subjetivo apenas no ensino fundamental para jovens, adultos e idosos, sem uma clara definição, no ensino, de mudanças necessárias nas estratégias de acesso, permanência e qualidade do conhecimento produzido. Tais mudanças devem ser definidas de forma democrática pelos sujeitos desse processo, explicitadas na proposta pedagógica e na organização curricular para essa modalidade de ensino, levando em conta a realidade local e regional. (BRASIL, 2009, p. 22).

O tema da permanência de sujeitos no sistema escolar impunha pensar a necessidade de diversificar formas de entrada na educação básica, rompendo com o chamado "tempo determinado de matrícula", garantindo retornos ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico, assinalando a necessidade de oferta que facilitasse esse processo: "não há acesso

sem mobilização de demanda e, nesse aspecto, o poder público e a sociedade devem ser fortes aliados da modalidade de EJA" (BRASIL, 2009, p. 23). Reafirmava-se que essa mobilização deveria ser feita por chamada pública para a matrícula, utilizando estratégias de convencimento da população. "Permanência tem a ver também com o que se encontra na escola": valorização dos educandos; condições de infraestrutura; tratamento dispensado à prática pedagógica; além de associar possibilidades para a permanência a outras condições como transporte acessível; à cultura institucional de valorização da presença dos sujeitos alunos, o que exigiria do poder público, ações conjuntas em diferentes esferas e níveis.

Considerando ser difícil a tarefa de mobilização de jovens e adultos para retorno à escola, o *Documento* apontava uma questão primordial a ser enfrentada: a produção de conhecimentos significativos, de qualidade, e funcional para os alunos de EJA, reconhecendo que somente a certificação não parecia ser o melhor caminho, fazendo críticas a políticas de certificação aligeiradas.

Discutindo os sentidos de *qualidade* da educação, sinalizava que a EJA precisava ter definição clara de seus objetivos e estratégias político-didático-pedagógicas, buscando também compreender a trajetória escolar dos sujeitos envolvidos, criando condições efetivas de produção de conhecimento o que implicaria, de certa forma, "ter uma estratégia coerente de gestão, de recursos financeiros públicos e humanos compatíveis com as necessidades demandadas pelos desafios da EJA, incluindo-os na política e em programas de assistência ao educando" (BRASIL, 2009, p. 23), e reconhecendo também a necessidade de formação de profissionais para atuar na modalidade, o que poderia garantir a qualidade e a continuidade do trabalho.

> A gestão da EJA no sistema nacional de educação, nos níveis federal, estadual, distrital e municipal, também implica a necessária opção pelo processo participativo e democrático, tendo em vista que os sujeitos de EJA precisam ser envolvidos nas tomadas de decisão no que se refere à organização de currículos, às estratégias de acesso e permanência e à qualidade da educação ofertada nesse sistema. O diálogo entre gestores de sistemas públicos de ensino que ofertam EJA e sujeitos dessa modalidade, especialmente educandos, trabalhadores da educação e comunidade escolar, concorre para a superação de práticas de culpabilização de jovens e adultos pelo "não-saber" e propiciam a construção de uma relação de co-responsabilidade na gestão da modalidade de ensino. (BRASIL, 2009, p. 24)

Apontava, também, a importância da interlocução com fóruns locais de EJA para parceria e formulação de políticas públicas mais próximas à realidade dos educandos.

3.4 **A VI Confintea e o Marco de Ação de Belém**

Diante de todo o macrocontexto registrado, cabe assinalar o que significou o Brasil ser sede, em dezembro de 2009, na cidade de Belém/Pará, da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Muito da história que captei deveu-se a relato de Paiva (2013), participante, como integrante da CNAEJA, da delegação oficial brasileira, que fez emergir, pelo resgate da memória, os bastidores a que teve acesso, na mediação democrática do Secretário da SECAD[14], da equipe da relatoria, que partilhou com os delegados do Brasil e com toda a comitiva brasileira o processo, realimentando-se e sendo realimentado pelos educadores presentes ao evento, em maior número no caso do Brasil, pela condição de país sede. Fica, dessa forma, registrada parte da história não narrada nos documentos oficiais, integrando a memória de um tempo de luta desafiador para o governo que escolhera como lema *Brasil, um país de todos.*

Depois de um árduo processo de preparação, com inúmeras visitas de equipes técnicas avaliando as condições de acolhimento de diversas cidades brasileiras, em itens como segurança de dignitários, hospedagem adequada, transporte e deslocamento, entre tantos outros itens exigidos apenas por ser um país do hemisfério Sul, chegou-se à definição de que a cidade de Belém, com um belíssimo e moderno centro de convenções, além do apelo da região situada no coração da floresta amazônica, seria a sede do evento internacional. Marcado para maio de 2009, viu os esforços e os gastos nacionais se desfazerem, quando a OMS recomendou o adiamento de quaisquer eventos que agrupassem muitas pessoas, pelas ameaças da gripe causada pelo vírus H1N1, não confirmadas como pandemia pelo alarmismo geral. Remarcado, depois de intensas negociações, alcançou dezembro do mesmo ano, exigindo do governo brasileiro malabarismos para manter as mesmas condições iniciais, lugares, centro de convenções disponível etc.

O documento final da VI CONFINTEA, denominado *Marco de Ação de Belém*, após aprovação por aclamação em plenária - sem ainda incorporar mudanças finais da relatoria, pressionada por observadores americanos que se intrometeram na equipe e alteraram fundamentalmente determinadas concepções do documento - não permitiu destaques das delegações, que tiveram de confiar no trabalho futuro a ser feito. Na disputa de concepções, muitas conquistas duramente alcançadas nos grupos de trabalho foram revertidas, pela lógica

[14] O Secretário da SECAD na época era o Prof. Dr. André Lázaro, que coordenou e foi responsável, como representante do MEC, por todo o processo relacionado à VI CONFINTEA no Brasil.

hegemônica que rege as instituições das Nações Unidas, submissas ao poder econômico de quem as mantém com a maior parte dos recursos. Louve-se o *lobby* dos profissionais ligados à Justiça, que cerraram fileiras e não recuaram, até obter a enunciação de seus sujeitos privados de liberdade no texto final, como sujeitos de direito à educação.

O *Marco de Ação de Belém* afirmou que o grande desafio é "passar da retórica a ação, envidando esforços para que as recomendações sejam implementadas nas políticas públicas da educação de jovens e adultos de qualidade e no fortalecimento do direito à educação para todos" (BRASIL, 2010, p. 4). Suas formulações traçaram caminhos para uma educação mais inclusiva e equitativa, reafirmando, em muito, concepções já enunciadas na Declaração de Hamburgo.

Reiterou o papel fundamental do aprender na educação de adultos e comprometeu-se a promover com urgência a agenda da aprendizagem desses sujeitos. Reconheceu o papel do ensino e da educação de adultos na consecução dos *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*[15], além de considerar a aquisição de conhecimentos ao longo da vida para resolver questões globais e desafios educacionais. Também reafirmou os quatro pilares da aprendizagem[16], assim como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que são: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser* e *aprender a conviver com os outros*. Considerou a alfabetização como pilar indispensável, permitindo que jovens e adultos participassem de oportunidades de aquisição de conhecimento em todas as fases do *continuum* da aprendizagem e reafirmou que o direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação.

> Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que a aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que se exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades mais justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento. (BRASIL, 2010, p. 8).

[15] Compromisso firmado em Declaração por 191 Estados Membros da Organização das Nações Unidas (ONU) em setembro do ano 2000 e reafirmado em 2010, objetivando cumprir até 2015 oito objetivos em favor do desenvolvimento e da eliminação da pobreza, da miséria e da fome no mundo; da promoção da educação básica de qualidade para todos; da garantia da sustentabilidade ambiental e qualidade de vida; da igualdade de gênero, promovendo a autonomia e valorização das mulheres; de políticas de saúde visando combater a AIDS, malária e outras doenças e de redução da mortalidade infantil; de melhoria da saúde e cuidados das gestantes; e de todos trabalhando pelo desenvolvimento.

[16] Decorrentes do Relatório Jacques Delors, nascidos da compreensão de competências a serem adquiridas em virtude de novos caminhos educacionais impostos pelo armazenamento de informações e comunicação que a sociedade vem demandando.

Diante dos desafios da alfabetização e do "desperdício concomitante de recursos e potencial humanos" os países signatários se comprometeram, entre muitas outras coisas, a "assegurar que todas as pesquisas e levantamento de dados reconheçam a alfabetização como um *continuum*", recomendando:

> [...] desenvolver uma oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos e que conduza à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis pelos participantes, empoderando-os para que continuem a aprender ao longo da vida, tendo seu desempenho reconhecido por meio de métodos e instrumentos de avaliação adequados. (BRASIL, 2010, p. 8).

O *Marco de Ação* ressaltou, também, o compromisso de concentrar ações de alfabetização, priorizando investimentos na aprendizagem ao longo da vida para mulheres, populações rurais e pessoas com deficiência.

Em relação à participação, inclusão e equidade, o documento afirmou ser oportuno "preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribuindo significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e dignidade" (BRASIL, 2010, p. 12), não sendo admissível exclusão, devendo ser tomadas medidas que favoreçam o acesso de todos. Para tanto, assumem também o compromisso de:

> Promover e facilitar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e educação de jovens e adultos, reforçando a cultura de aprendizagem e eliminando barreiras à participação e prever e atender grupos identificados com trajetórias de carências múltiplas, especialmente no início da vida adulta. (BRASIL, 2010, p. 12).

No que se refere mais especificamente ao jovem, a VI CONFINTEA previu o atendimento a grupos identificados com trajetórias de carências múltiplas, especialmente no início da fase adulta, e no Anexo *Declaração de Evidência* apontou a presença de um número crescente de jovens deslocados social, econômica e politicamente e que já sentem não ter lugar na sociedade. Demarcou, também, o desafio a ser superado: 774 milhões de adultos no mundo necessitando de alfabetização básica (dois terços dos quais são mulheres), sem oferta de escolarização suficiente.

Há que se notar que não são novas e poucas as discussões travadas no campo da educação de jovens e adultos, e o que me dispus a fazer foi, apenas, um breve recorte nos documentos das Conferências, cujos objetivos são mais amplos do que o apresentado aqui. Coube-me, também, levantar documentos não contemplados neste trabalho, que evidenciaram

a existência de outros eventos com contribuições não menos importantes para o reconhecimento e afirmação da EJA.

Faz-se importante relatar que, apesar dos avanços da discussão no campo da EJA, e da presença de novos desafios sociais e educacionais surgidos paralelamente aos já existentes, muitas promessas não se concretizaram. Percebe-se ainda, no atual contexto, a subestimação desta modalidade de educação, seu não reconhecimento como forma de ensino de adultos, tanto por políticas de fora da área da educação, como por educadores, negando-lhe o lugar de favorecimento ao desenvolvimento econômico, social e humano. A tendência dominante é a de pensar a educação de adultos ligada somente à alfabetização — mais um desafio a ser superado.

Considerando que tais eventos, formulações e acordos mundiais reiteraram e apontaram novos caminhos e promessas no campo da EJA, em torno do avanço e da garantia do direito, devem-se compartilhar observações de Paiva (2009, p. 128):

> Nesses cenários em mudança, a educação de jovens e adultos vem lutando – e resistindo — pelo espaço de existir/não existir, ser/não ser, em busca da constituição de um lugar de direito para se fazer a humanidade de muitos homens e mulheres, que desde muito jovens vivem destituídos do direito, negado convictamente pelos dirigentes em muitos governos, convincentemente justificando a iniquidade das escolhas políticas. Nos percursos históricos, o combate, o bom combate, tem demonstrado que o risco, inerente à aventura do dia a dia, consegue produzir saídas, alternativas para reinventar a educação e a vida.

3.5 **A EJA e seus dispositivos legais**

A educação, entendida desde a Declaração de Direitos Humanos como direito fundamental de homens e mulheres, tornou-se condição essencial para a vida. Conforme destaca Bobbio (1992, p. 6-7):

> Os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda parte em igual medida) reconhecidos; estamos convencidos de que lhes encontrar um fundamento, ou seja, aduzir motivos para justificar a escolha que fizemos e que gostaríamos fosse feita também pelos outros, é um meio adequado para obter para eles um amplo reconhecimento.

Buscando ainda (e mais uma vez) evidenciar a questão do direito à educação para todos irrestritamente, tendo um olhar especial voltado àqueles que ao longo da história

tiveram esse direito negado, direito esse que nos dias atuais ainda carece de maior compreensão e efetividade, me dispus a discuti-lo em suas bases legais, entendendo que todas as lutas por essa garantia não são definitivas e que os documentos legais que tomo como aportes, não são os únicos nesta incansável luta de fazer valer a garantia do direito à educação de jovens e adultos no país. Concordo com Andrade (2008, p. 56) quando aponta que:

> A educação é um direito humano fundamental porque sem ela não poderíamos reflexivamente nos tornar humanos, tampouco ter consciência que somos humanos e por isso mesmo um ser merecedor de toda dignidade. É em defesa da condição inegociável da dignidade humana que se estabeleceram – e seguirão sendo estabelecidos - todos os direitos que reconhecemos e ainda viremos a reconhecer.

Minha discussão neste capítulo começa a partir da consolidação do direito à educação para jovens e adultos presente na Constituição Federal de 1988, tendo-a como recorte histórico, por reconhecer que em nosso país ainda que sempre presente em discussões (fomentadas pela sociedade civil) e intenções em outras Cartas Magnas, como nos esclarecem Horta (1998), Fávero (2005) e Vieira (2007) a garantia da educação de jovens e adultos torna-se um direito legalmente constituído a partir da Constituição Federal de 1988. Tomo como aporte também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) que reafirma as formulações presentes na Constituição, e o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 que estabelece diretrizes curriculares para a EJA. O leitor verá que me debrucei sobre o Parecer citado, por considerá-lo um documento legal especificamente voltado para a educação de jovens e adultos, buscando contextualizar alguns momentos históricos da EJA, alguns velhos e novos conceitos referentes ao campo e, em especial, me ajudar a entender, à medida que com este diretamente dialoga, alguns preceitos existentes tanto na Constituição Brasileira quanto na LDBEN.

Segundo Caiado (2008) é a partir dos anos finais da década de 1970, por meio de lutas de movimentos urbanos pela democratização do país, que se consolida e se intensifica a construção da cidadania. Diante do progressivo esgotamento do regime militar, o país retoma os anseios pelo estado de direito (VIEIRA, 2007) que, em termos educacionais, tomam força em debates e documentos que traduzem essas mudanças. A referida autora ainda ressalta que tais perspectivas de mudança, neste momento, não alteram os instrumentos da política educacional, convergindo assim a atenção dos educadores para a Assembleia Constituinte que "antes de ser instalada recebe contribuições dos atores ligados ao campo educacional, em franco processo de organização do início da década" (VIEIRA, 2007, p. 303- 304). Naquele momento histórico em que movimentos sociais têm relevante participação organizada,

> [...] promulga-se a nova Constituição, intitulada como a Constituição Cidadã. Seu texto consolida várias conquistas de direitos e anuncia mecanismos democratizadores e descentralizadores das políticas sociais, o que amplia os direitos de cidadania na direção do fortalecimento social do Estado. (CAIADO, 2008, p. 67)

A Constituição Federal de 1988 "fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 1930". (HORTA, 1998, p. 25).

Vieira (2007, p. 304) afirma que "em sintonia com o momento de abertura política do país o espírito do texto é o de uma 'Constituição Cidadã'" que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Art. 206, I). Outras conquistas asseguradas são: a educação como direito público subjetivo (Art 208 § 1°); a oferta de ensino noturno regular (Art. 208, VI); ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em *idade própria*[17] (Art. 208, I), princípios esses que ajudam no alargamento da compreensão do direito estendido a todos.

Cury, Horta e Fávero (2005, p. 26) ainda apontam que:

> [...] a assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o ensino fundamental em todo território nacional. Isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional.

A questão do direito público subjetivo exige pensar seu significado, para o que Horta (1998, p. 7-8) contribui:

> Um importante passo na garantia do direito à educação se dá quando a mesma é definida como direito público subjetivo, medida defendida no Brasil desde a década de 30, [...] que só muito recentemente surgirá no horizonte dos educadores. Tal direito diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte da pessoa, de exigir a defesa ou proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável.

Também contribui o pensamento de Cretella Júnior (*apud* HORTA, 1998, p. 8), ao enunciar que: "Direito público do cidadão é a possibilidade que o administrado, funcionário ou não tem de exigir, da administração pública, o cumprimento de determinadas prestações garantidas pela norma jurídica."

---

[17] Conceito discutível, segundo Paiva (2009), para quem a EJA vem ganhando novas compreensões a partir da ideia de educação ao longo da vida.

A noção de educação como direito de todos começa a se materializar na Constituição de 1934 e toma força de forma significativa nesta última Constituição, pela afirmação de que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Art. 205). Tal anúncio coloca-nos "diante de uma proclamação legal e conceitual bastante avançada mormente diante da dramática situação que um passado de omissão legou ao presente" (CURY, 2008, p. 295). Como esclarece Vieira (2007, p. 304) "outras constituições haviam estabelecido deveres do Estado para com a educação, mas nenhuma avançaria tanto quanto a 'Constituição Cidadã'".

A Constituição Federal de 1988 nos preceitos presentes no Capítulo III, Seção I, Da Educação, Art. 205 e 206, afirma a "educação como direito de todos, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" e um ensino ministrado com base nos princípios de "igualdade de condições para o acesso e permanência", o que me conduziu a pensar a garantia da educação como direito de todos, e a discutir, na presente pesquisa, as reais condições de "acesso e permanência" oferecidas aos alunos na EJA, entendendo que é não somente pela educação, mas prioritariamente por ela, que se pode colaborar para a construção/consecução de "objetivos fundamentais" do país, presentes no Título I Dos princípios fundamentais, Art. 3°, que se enunciam desta forma:

> Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
> I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
> II - garantir o desenvolvimento nacional;
> III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
> IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No dizer de Vieira (2007, p. 306):

> As cartas magnas são documentos escritos para serem divulgados e incorporados à vida pública, configurando-se, portanto, como instrumentos formais de prescrição de regras que contribuíram para a formação de um aparato jurídico no país.

Diante da formulação constitucional que ora temos, a perspectiva do direito como caminho da efetivação da democracia educacional inaugurou, segundo Paiva (2009, p. 133), "não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e adultos, uma nova história da educação brasileira", abrindo novos horizontes, mas também convidando-nos a novas formas

de lutas pois, concordando com Bobbio (*apud* HORTA, 1998, p. 7), "o problema mais grave, hoje, não é mais o de fundamentar os direitos, e sim o de protegê-los."

Respeitando e resguardando o que assegura a Constituição Federal, a LBDEN n. 9.394/96, no Art. 4º, inciso VII, prevê a "oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades". Creio que a investigação realizada, ao traçar o perfil dos sujeitos da EJA no horário diurno da rede pública, ainda que numa determinada região, tende a colaborar na compreensão desse pressuposto ao discutir "necessidades" e "disponibilidades" em questão.

As seguintes enunciações presentes na LDBEN, Art. 37 da Seção V: "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria", e o parágrafo 1° formulam o espírito pedagógico da lei:

> Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Estas enunciações me animaram a investigar sobre quem tem sido esse alunado, suas características e as "reais oportunidades educacionais apropriadas" que vêm ou não recebendo, buscando não somente destacar tais questões, mas contribuir de forma profícua para o campo, com este estudo de caso.

Uma crítica favorável à LDBEN, a despeito de ter sido ela uma "colcha de retalhos" no que se refere à conciliação de interesses governistas, privatistas e publicistas, faz Soares (2002, p. 12), em relação aos Artigos 37 e 38, observando que a lei incorporou a mudança conceitual no campo da EJA, cuja discussão acontecia desde o final da década de 1980. Contribuiu com minhas reflexões, ainda, ao afirmar que:

> A mudança de "ensino supletivo" para "educação de jovens e adultos" não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

Partindo dessa compreensão, fez-se necessário refletir sobre "oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado", o que favoreceu a análise do perfil traçado sobre os estudantes de EJA no horário diurno, avaliando a oferta dessa modalidade de ensino: por que optaram pela EJA neste horário? Quais suas

necessidades? O que caracteriza um aluno da EJA no diurno? O que os alunos esperam desse atendimento? Reconhecem-se como estudantes de EJA? De que forma são estimulados a usufruírem da garantia do "acesso e permanência" previstos pela Lei? Existem práticas que demonstrem ter esta forma de oferta maior garantia de sucesso e de qualidade de ensino para os alunos?

Outra referência relevante no estudo empreendido foi o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 que regulamenta as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos e coloca a discussão da EJA no Brasil "em excelente patamar teórico" (FÁVERO, 2011, p. 33). Paiva (2004, p. 33) afirma que o *Parecer*:

> [...] conferiu à EJA um texto de diretrizes que a reinsere no plano em que precisa ser discutida, compreendida e apreendida: o do direito. Ou seja, não apenas a escolarização se reforçava como ação da educação de jovens e adultos, mas também as demais ações educativas que trabalhavam com os segmentos mais pobres e os empobrecidos das populações, com a finalidade de proporcionar-lhes a experiência de saber o que é ter direito e de se organizar para conquistá-lo.

O Parecer CNE/CEB n. 11/2000, dividido em dez itens, inicia reconhecendo que muitas pessoas adultas não têm acesso à leitura/escrita ou tem iniciação precária, não saindo do analfabetismo funcional, o que se evidencia por meio de estatísticas oficiais: população constituída de "pessoas com mais idade, de regiões pobres, interioranos e provenientes de grupos afro-brasileiros" (PARECER CNE/CEB n. 11/2000, p. 5). Acrescenta que a ausência de escolaridade não lhes tira o mérito da aprendizagem mas também considera que numa sociedade grafocêntrica "o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena" (PARECER CNE/CEB n. 11/2000, p. 6). Reconhecendo que essas desigualdades, em termos de oportunidades educacionais, têm raízes na questão histórico-social do país, anuncia que: "fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (PARECER CNE/CEB n. 11/2000, p. 6) e passa a fazer valer uma nova função para a EJA - a *reparadora*, que "significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano" (PARECER CNE/CEB n. 11/2000, p. 7).

O Parecer aponta que a tarefa de *reparação* não é exclusiva da escola, pois a desigualdade existente no país não nasceu nela, escola, mas reconhece esse espaço como

possibilitador democrático de conhecimento e de uma postura "tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual", podendo "auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade" (PARECER CNE/CEB n. 11/2000, p. 8), cabendo esta tarefa também ao Estado por meio de políticas públicas.

Explicitando que a igualdade perante a lei é ponto de chegada da função *reparadora*, afirma que:

> A igualdade e a liberdade tornam-se, pois, os pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. (PARECER CNE/CEB n. 11/2000, p. 8).

O *Parecer* segue com a ressignificação do que é a EJA, apontando-lhe outra função – a *equalizadora*, que busca dar aos sujeitos novas oportunidades de inserção social, considerando que "a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas". Segue o Parecer (p. 10):

> [...] os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por essa função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

Como já anteposto nas discussões sobre as CONFINTEAs o Parecer entende a educação como "chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea", onde novas demandas vão surgindo provocando novas aprendizagens, defendendo que a educação "possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida" (PARECER CNE/CEB n. 11/2000, p. 10). A esta concepção atribui a terceira função da EJA – a *qualificadora*: "nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões de trabalho e cultura". Esta função, no meu entendimento, vai ao encontro do conceito de *educação ao longo da vida*, conceito já presente no Relatório Delors (UNESCO, 1996), e nas formulações dos documentos da V CONFINTEA (1997), e é reconhecida por Paiva (2004, p. 31) como o real sentido da EJA, ao afirmar que: "Por essa concepção [...] reconceitualiza-se a

área, não mais restrita à questão da escolarização, ou da alfabetização, como foi vista por longo tempo".

Assumindo a compreensão da educação ao longo da vida como fator primordial para se pensar e concretizar práticas de EJA e de valorização de sujeitos com ela imbricados, discutirei questões relativas ao tema mais adiante.

O Parecer (p. 22) retoma o sentido do direito público subjetivo previsto pela Constituição Federal e alterado na LDBEN pela Emenda Constitucional n. 14/96:

> [...] apesar do estreitamento da redação trazida pela emenda 14/96[18], ela deixa ao livre-arbítrio do indivíduo com mais de 15 anos completos o exercício do seu direito público subjetivo. Basta ler o art. 5° da LDB que universaliza a figura do cidadão e não faz e nem poderia fazer qualquer discriminação de idade ou de qualquer natureza.

Importante destacar que o Parecer destaca o direito independente da idade, o que na atualidade não tem sido questionado pelos defensores do Parecer CNE/CEB n. 6/2010 que, ferindo a própria LDBEN, estabeleceu idade de ingresso em cursos de EJA, o que a lei ordinária só faz no tocante a exames. Necessário reafirmar que, no mesmo sentido, o faz a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, conforme será apresentado adiante.

Voltando a esclarecer o sentido do direito público subjetivo, o Parecer (p. 23) explicita que:

> [...] na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. Em caso de inobservância deste direito, por omissão do órgão incumbido ou pessoa que o represente, qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigi-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora.

Ressalta que a LDBEN explicita no § 3° do Art. 5° que qualquer indivíduo que se sentir lesionado neste direito pode dirigir-se ao Poder Judiciário para efeito de reparação, sendo tal ação gratuita, cabendo ao Estado o dever desta oferta.

Aponta na página 23 a responsabilidade evocada, ainda, pelo Art. 5° da LDBEN sobre o recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental e dos jovens e adultos que a ela não tiveram acesso (Art. 5°, § 1°, I), efetuando chamada pública (Art. 5°, § 1°, II), o que pressupõe uma política integrada para este fim:

---

[18] Refere-se à Emenda Constitucional que, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério (FUNDEF), excluiu os estudantes de EJA dos benefícios da redistribuição de recursos que o Fundo visava.

> Isto importa em oferta necessária da parte dos poderes públicos a fim de que o censo e a chamada escolares não signifiquem apenas um registro estatístico. Para tanto, o censo deverá conter um campo específico de dados para o levantamento do número destes jovens e adultos.

Evidencia, ainda, que a LDBEN rompe com a concepção supletiva de educação de jovens e adultos, tal como posto na Lei n. 5.692/71, entendo-a como modalidade da educação básica, nas etapas fundamental e média, existindo com características próprias, e ressaltando suas finalidades e funções específicas.

Discutindo o Art. 37 da LDBEN que preceitua que a EJA "será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" reforça a questão dizendo que: "Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade obrigatória, *via oportunidades educacionais apropriadas"* (PARECER CNE/CEB n. 11/2000, p. 27), lembrando que cabe ao poder público viabilizar e estimular o acesso e permanência do aluno na escola, e afirmando ainda que: "a oferta desta modalidade assevera, pois, que os estabelecimentos públicos não podem se ausentar deste dever e eles devem ser os principais lugares desta oferta".

O Parecer (p. 29) reforça que o Brasil é signatário de vários documentos internacionais, como intencionei explicitar no capítulo anterior, afirmando que "o direito à educação para todos, aí compreendidos os jovens e os adultos, sempre esteve presente em importantes atos internacionais, como declarações, acordos, convênios e convenções", enfatizando a *Declaração de Jomtien*[19] e a de *Hamburgo*.

A LDBEN incentiva o aproveitamento de estudos, sendo esta orientação válida para todo e qualquer aluno, e afirma ser a EJA um momento de reconstrução de experiências e ressignificação de conhecimentos, buscando validar "saberes nascidos dos fazeres", devendo as unidades educacionais que atendem à modalidade construir formas de ação que contemplem esses saberes prévios.

O Parecer (p. 48) destaca que o Fórum Mundial de Educação para Todos (Dacar/Senegal, 2000) pretendeu manter as metas estabelecidas em Jomtien até o ano de 2015, mas ressalta que "tão importantes quanto as metas de acesso são as que pretendem igualar os resultados da aprendizagem face aos bons padrões de qualidade".

---

[19] Documento elaborado durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien (Tailândia), que fornece definições e novas abordagens sobre necessidades básicas de aprendizagem, estabelecendo compromissos mundiais visando a garantir a todos conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, com vista a uma sociedade mais humana e mais justa.

Recomenda que a EJA deva ser um compromisso de institucionalização como política pública e que seja articulada em todas as esferas de governo e com a sociedade civil para que seja assumida em suas três funções, avançando-se na perspectiva de um direito efetivado, superando a história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais para a EJA (PARECER CNE/CEB n. 11/2000, p. 54).

Tratando da diversidade do público da EJA, convida-nos a pensar práticas condizentes com o perfil do alunado, levando em consideração a flexibilidade curricular, aproveitando as experiências dos alunos e o modo pelos quais trabalham seu tempo/cotidiano a fim de que se possam gerar um "currículo pertinente".

Tais aportes legais contribuíram para este trabalho de forma a pensar a oferta de EJA no diurno como extensão do direito à educação para os jovens e adultos que buscam a EJA, no sentido de Caiado (2008, p. 71), da construção de um "projeto pedagógico para homens que são iguais, ainda que se constituam na complexidade e nas múltiplas determinações da diversidade". Pensar a garantia do direito, como afirmado nos documentos legais, pressupõe efetivar políticas macro, possibilitando uma educação aberta e reflexiva diante de toda a complexidade do ser humano. Pressupõe, também, uma escola comprometida em reavaliar suas práticas pedagógicas, abrindo espaços para novos conhecimentos e anseios de pessoas jovens e adultas, disposta ao diálogo, exercitando o poder de escuta, e validando e ressignificando saberes.

As leituras desses documentos produzidos em várias momentos históricos do país, não só revelaram os compromissos de cada governo com sua população, mas também colaboraram para pensar a garantia do direito, revelando em muitos casos o descompasso entre os acordos firmados e a não realização de políticas públicas. Os autores estudados, da mesma forma, convidaram-me a me deslocar de um processo de acomodação frente ao instituído, avaliando criticamente ações que deveriam estar a serviço do que asseguram as leis, concordando com Paiva (2009, p. 137): "para que o direito se faça prática é preciso mais do que sua declaração legal".

3.6 **O direito de aprender... e por toda a vida**

Discutida a perspectiva do direito à educação das formulações políticas nacionais e internacionais, neste item considerei outra perspectiva do direito presente nas práticas

cotidianas que educam, ou seja, o direito à *educação ao longo da vida* ou, melhor dizendo, o direito de aprender por toda a vida. Esta enunciação tem adquirido entre nós diversos sentidos, traduzidos de diferentes maneiras, que apresento neste item. *Educação ao longo da vida* compreende um processo de formação humana, de crescimento e de realizações pessoais. Para Haddad (2007, p. 27), este sentido é traduzido como educação continuada:

> [...] aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro lado, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal.

Assmann (2011, p. 35) contribui para essa compreensão do aprender por toda a vida, fazendo "cair por terra" o discurso ainda muito presente do "tempo certo de aprender", da "idade apropriada". O referido autor aponta que o sentido da aprendizagem/conhecimento ligado somente a uma "boa escola, com bons professores e alunos" entrou em crise:

> Hoje o avanço das biociências nos foi mostrando que a vida é essencialmente aprender, e que isso se aplica aos mais diferentes níveis que se podem distinguir no fenômeno complexo da vida. Parece que se trata deveras de um princípio abrangente relacionado com a essência de "estar vivo", que é sinônimo de estar interagindo, como aprendente, com a ecologia cognitiva na qual se está imerso, desde o plano estritamente biofísico até o mais abstrato plano mental. Aliás, nessa vida, o mental nunca se desincorpora da ecologia cognitiva que torna viável o organismo vivo.

Ao afirmar que as biociências descobriram que a vida é basicamente, "uma persistência de processos de aprendizagem e que seres vivos são seres que conseguem manter, de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo" (ASSMANN, 2011, p. 22) vai ao encontro da perspectiva da *educação ao longo da vida*, inerente ao ser humano.

Este conceito encontra-se presente no Relatório Delors, intitulado *Educação um tesouro a descobrir*, e com o propósito de pensar uma educação que ressignifique concepções de sociedade e a inserção de sujeitos nessas sociedades, tornando-os capazes de conviver com novas demandas tecnológicas, superando a exclusão social e, sobretudo, favorecendo o convívio e a troca entre as pessoas. Tal concepção de educação implica construção contínua de conhecimento e desenvolvimento humano, pautando-se na compreensão de que cada indivíduo saiba e possa conduzir seu destino, modificando sua relação espaço/tempo para saber estar e atuar em um mundo em grandes transformações.

A V CONFINTEA, pela *Declaração de Hamburgo*, reafirmou o conceito, destacando a educação de jovens e adultos como processo de longo prazo, em que a aprendizagem acontece ao longo da vida. A seu respeito, Vieira (2008, p. 20) assim destaca:

> [...] acontece em uma multiplicidade de processos formais e não formais de educação e aprendizagem ao longo da vida, transcendendo os marcos escolares e desenvolvendo-se em diversas esferas da vida social. Ela visa responder aos desafios da sociedade atual, fornecendo ferramentas para as pessoas sobreviverem de forma digna e humana.

O Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA repensou o papel que a EJA deve desempenhar para mobilizar os sujeitos à retomada de percursos educativos, enfatizando trajetórias escolares descontínuas, de não aprendizagem de muitos, afirmando não ser mais possível tratá-los de forma semelhante ao público infantil, reconhecendo que esses sujeitos estiveram sempre em processos de aprendizagem ao longo de suas vidas, merecendo ter seus saberes reconhecidos.

Da mesma forma, a VI CONFINTEA também reafirmou o papel da aprendizagem ao longo da vida, considerando-a fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais:

> A aprendizagem ao longo da vida "do berço ao túmulo" é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseadas em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (UNESCO, 2010, p. 6).

Entretanto, a Conferência reconheceu que o lugar da aprendizagem e da educação de adultos na aprendizagem ao longo da vida continuava a ser subestimado.

A *educação ao longo da vida* também é considerada pelo Parecer CNE/ CEB n. 11/2000 (p. 11), ao anunciar a função *qualificadora* da EJA, sendo essa "capaz de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida", e ainda reforçando que "ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares".

O conceito, presente em diferentes documentos, ajudou-me a compreender e situar a EJA como espaço de ressignificação de saberes e de formação de sujeitos que, imersos em uma sociedade cujas transformações vêm ocorrendo de forma rápida demandam respostas e aquisição constante de novos conhecimentos.

De modo especial, o Relatório Delors (1996, p. 103) se aproxima da questão conceitual, atravessando os diferentes espaços em que os sujeitos aprendem e continuam a aprender, incessantemente:

> O tempo da infância e da juventude consagrado 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. [...] ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens tenda a prolongar-se.

Partindo desta formulação e também da compreensão de que o "tempo dedicado à educação se confunde com o tempo da vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de aprender tendem a multiplicar-se" (DELORS, 1996, p. 110) há que se prever possíveis demandas de escolarização para esses jovens e adultos que, dispondo de tempo, queiram/necessitem do horário diurno para complementar seus estudos, compartilhar novas aprendizagens, ultrapassando a visão simplista de que a educação de jovens e adultos se faz apenas para "recuperar um tempo perdido". Por isso, a necessidade de investigar, continuamente, quem são esses sujeitos.

Segundo Haddad (2007), a escola passou a ser questionada em relação a seus limites para prover necessidades das pessoas, uma vez que os espaços sociais se ampliaram trazendo novas formas de inserção e produção de conhecimentos. Para Melucci (*apud* CARRANO, 2003, p. 34), um erro comum nas análises sociais é ainda não perceber que as ações sociais da juventude não se deduzem imediatamente de suas condições sociais. "O entrelaçamento de fenômenos coletivos e experiências individuais é hoje uma chave necessária para saber o que acontece nos grupos sociais da juventude" (CARRANO, 2003, p. 118). A afirmação do autor fez-me pensar que a educação ao longo da vida pode contribuir, efetivamente, tanto para a compreensão dos fenômenos que ocorrem nos "espaços" das múltiplas juventudes — à medida que propõe trocas e alternâncias de papéis de quem ensina e aprende, possibilitando ao jovem ser um disseminador de suas ideias e aprendizagens — quanto para a melhor formação dos jovens, como afirma o Relatório Delors (1996, p. 105):

> [...] a educação ao longo de toda a vida [...] vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. [...] A educação ao longo da vida torna-se [...] o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como o exercício de uma cidadania ativa.

Paiva (2004), ao discutir questões da educação de jovens e adultos, fez-me refleitr sobre os novos sentidos que a contemporaneidade vem trazendo para o campo.

A referida autora, ao enunciar a perspectiva da educação ao longo da vida como uma das duas vertentes que passam a configurar a EJA após a V CONFINTEA convidou-me a trilhar esses caminhos, para abordar o direito à educação como direito humano fundamental e discutir a educação continuada sob a perspectiva do aprender por toda a vida.

Analisar a oferta diurna de EJA, como política pública, assim como o perfil dos estudantes que a frequentavam, remeteu-me a investigá-la sob uma nova ótica, na perspectiva de uma nova conformação de tempo em virtude de atuais demandas sociais, e entendendo a educação como processo contínuo, implicado ao aprender por toda a vida, o que vai para muito além da escola. Nesta análise coube considerar, ainda, que não somente jovens podem beneficiar-se desta forma de oferta, mas todo o cidadão que dela necessitar.

Ter investigado quem são os sujeitos demandantes do horário diurno da EJA, como organizam seu tempo, quais suas necessidades em vista deste horário “diferenciado”, o que esperam da escola, o que partilham e o que encontraram pôde abrir horizontes, alargando compreensões sobre os sujeitos da EJA, tendo em conta o fato de serem aprendentes para toda a vida, o que reafirma o compromisso público de garantia do direito à educação para todos.

4 DADOS DA PESQUISA: O QUE É O DIURNO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO?

4.1 A pesquisa em ação

De posse das discussões teórico epistemológicas, e da apresentação da metodologia utilizada para dar conta de alcançar meu objeto, passo à prática da pesquisa, inicialmente contextualizando o PEJA na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), intencionando melhor compreensão do leitor.

Para isto, pesquisei autores que me precederam em pesquisas sobre o Programa e documentos que o norteiam. Num primeiro momento faço breve contextualização da SME, dispondo de dados referentes ao ano de 2012 e, posteriormente, um panorama da história do PEJA nesta Secretaria.

4.2 A rede municipal de educação na cidade do Rio de Janeiro

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é a maior rede de educação municipal da América Latina, sendo responsável pela oferta de parte da educação básica, o que inclui a educação infantil e a educação fundamental no município do Rio de Janeiro, em diferentes modalidades, conforme atribuição de prioridades do sistema federativo no Brasil e da LDBEN, especificamente no que tange à educação. Para melhor aquilatar o poder dessa rede, apresento alguns dados.

No *site* da Secretaria (http://www.rio.rj.gov.br/) informa-se que a SME iniciou o ano letivo de 2012 com 1065 escolas, 250 creches municipais em horário integral, 98 unidades escolares que atendem a modalidade creche, 178 creches conveniadas e 51 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs). Quanto à modalidade EJA, a ofereceu em 2012 em 114 escolas da rede, um número não definitivo, considerando-se o processo de municipalização em andamento. Esta, uma oferta bastante restrita, diante do número de escolas disponíveis na rede e dos números que exigem o atendimento a jovens e adultos: 170 mil analfabetos na cidade do Rio de Janeiro, e 539.383 maiores de 15 anos sem o ensino fundamental completo.

A SME administra ainda o Centro de Referência em Educação Pública (CREP), o Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CREJA), o Instituto Helena Antipoff (IHA) - referência em Educação Especial - além de unidades de extensão que compreendem 12 clubes escolares, 10 núcleos de artes e 18 polos de Educação pelo Trabalho.

A organização da rede se faz por meio de 11 Coordenadorias Regionais de Educação (E/SUBE/CRE), cada uma abrangendo diferentes bairros do município em que as escolas estão situadas. As Coordenadorias são instâncias políticas do poder municipal, que dessa maneira mantém o controle da hegemonia de poder em todos os bairros da cidade.

Em relação ao número de matrículas os dados apontam que a SME iniciou 2012 com um total geral de 671.702 alunos matriculados: 56.385 na Educação Infantil (creche); 74.093 na Educação Infantil (pré-escola); no Ensino Fundamental, 304.340 no 1º segmento, do 1º ao 5º ano e 229.983 no 2º segmento, do 6º ao 9º ano; 4.968 alunos em classes especiais (Educação Especial) e 5.719 alunos incluídos em classes regulares do Ensino Fundamental. No Programa de Educação de Jovens e Adultos encontravam-se matriculados 18.894 alunos.

Observa-se significativo crescimento/investimento na Educação Infantil também na Prefeitura do Rio de Janeiro, o que acompanha a tendência nacional das demais prefeituras, em contraponto com o que vem ocorrendo na EJA aqui, e no país, em que tem havido queda significativa do número de alunos matriculados. Dados atualizados em 5 de fevereiro de 2013, indicam 28.559 alunos matriculados (com 693 alunos da Educação Especial incluídos), o que poderia levar a pensar em acréscimo, e não redução de matrículas. Ocorre que a política municipal tem se ajustado à estadual que se desloca do atendimento nesse campo da EJA no ensino fundamental, onde tinha presença expressiva, exigindo do município a assunção de suas escolas e dos alunos que atendia, segundo atribuição constitucional. Em um primeiro momento, as matrículas se ampliam, mas mecanismos sutis, logo em seguida, tratam de fechar classes e escolas, alegando ausência de demanda pela modalidade, e deixando de fora o largo contingente de população – público da EJA.

Segundo Fávero e Brenner (s. d.), em 2005 o PEJA funcionava em 117 unidades escolares, todas no período noturno e dez escolas com classes no diurno, com 1.051 turmas. Nessas escolas trabalhavam aproximadamente 1.200 professores, atendendo a 32.482 alunos.

Inquieta-me constatar o decréscimo considerável do número de alunos atendidos pelo PEJA de 2005 para cá. Resta tentar compreender o motivo desse decréscimo. Falta de oferta? Desinteresse da população? Falta de foco da atual gestão que no chamado planejamento estratégico, ao realizar o diagnóstico da educação não visibiliza o PEJA e nem o coloca entre as metas traçadas?

Valho-me desta última questão para salientar a invisibilidade do PEJA diante das ações pensadas pela atual gestão. Recorro aos enunciados do planejamento estratégico (2009-2012, p. 47), que apresenta as seguintes metas da educação para o município no período:

> Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 5,1 para os anos iniciais e a 4,3 para os anos finais no IDEB em 2011.
> Criar 30.000 novas vagas em creches públicas ou conveniadas até 2012.
> Garantir que pelo menos 95% das crianças com 7 anos de idade ao final do ano de 2011 estejam alfabetizadas.
> Reduzir para menos de 5% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos do 4º ao 6º ano em 2012.

Parece-me que no documento que se intitula Planejamento Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro - pós 2016, um Rio mais integrado e competitivo, a EJA, mais uma vez, ficou de fora da competição.

4.3 **O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) na SME/RJ**

> [...] que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.
>
> *BOBBIO, 1992, p. 5 apud PAIVA, 2006, p. 521.*

A história do PEJA na SME não é diferente da história da EJA no Brasil: fruto de muitos embates para garantir o direito à educação a uma parcela da população que durante muito tempo se viu alijada desse processo.

Criado em 1985, na gestão do governo Leonel Brizola (1982/1986) o Programa de Educação Juvenil (PEJ), como era chamado e concebido, estruturava-se para “recuperar a parcela da juventude que já ultrapassou a idade de escolarização obrigatória, mas que por permanecer analfabeta, está marginalizada num meio social em que o domínio do código letrado é indispensável”. (RIBEIRO, 1986, p. 77).

Seu atendimento era destinado somente a jovens de 14 a 20 anos, no horário noturno, em 20 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) implementados na gestão do então governo, à época, como parte do Programa Especial de Educação[20] (PEE).

O projeto abrangia no currículo diversas áreas do conhecimento, todas interligadas à dinâmica da alfabetização, pautando-se na concepção *freireana*, valorizando saberes trazidos pelos alunos, tendo suas histórias de vida como eixo central.

Tomando como aporte referências de Haddad (s. d., p. 51) ao afirmar que, a partir de 1987, "em resposta às reivindicações dos profissionais de educação e dos alunos, o Projeto foi ampliado e passou a garantir a continuidade de estudos daqueles que venceram o processo inicial de alfabetização no próprio PEJ ou fora dele", remeto-me mais uma vez à citação de Bobbio na epígrafe deste trabalho, quando apontava a questão do direito que nasce a partir de algumas circunstâncias e lutas - "não todos de uma vez e nem de uma vez por todas" - e também à EJA, ao longo da história, ligada quase somente à questão da alfabetização, estreitando horizontes e a gama de possibilidades que o campo abarca.

Desde 1987, o PEJ se organiza de forma asseriada, com dois blocos de aprendizagem, o primeiro quando ocorria a alfabetização propriamente dita e o segundo que visava a ampliar conceitos referentes às últimas séries do EF. O modo de organização do Programa não deu, de imediato, direito à certificação, por não haver o reconhecimento do curso por parte do Conselho Municipal de Educação (CME).

Com a aprovação da Constituição Federal em 1988, que garantia pelo Artigo 208, parágrafo I, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, "inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria", a SME passou a conviver com duas modalidades de ensino: o PEJ e uma oferta de ensino regular noturno, com a finalidade de atender trabalhadores que desejavam completar sua escolaridade básica e que não dispunham de tempo livre no horário diurno, o que na visão de Fávero e Brenner devia-se à falta de política unificada, com diretrizes curriculares definidas.

Até 1996, o PEJ esteve vinculado como projeto de programas sociais da prefeitura e não à Secretaria de Educação.

Haddad (s. d., p. 52) esclarece o que ocorria nesse período:

---

[20] Programa nascido da conjugação de ideias de autoridades educacionais com as opiniões do professorado, sendo reservado no ano de 1984 um montante a época registrado como CR$ 110 bilhões destinados à recuperação da escola pública, melhorando-a e colocando-a efetivamente ao alcance de todas as crianças e jovens do estado. Mais informações ver RIBEIRO (1986, p. 35).

> A década de 1990 foi marcada por uma série de reformas nos sistemas públicos de ensino que seguiram as orientações do Banco Mundial visando à racionalização do gasto público, sua redistribuição e o aumento da eficiência interna do sistema.

Essas reformas previam a "melhoria do fluxo escolar e a elevação dos níveis de aprendizagem" (DI PIERRO *apud* HADDAD, s. d., p. 53.) e, entre outros aspectos, visavam à descentralização da gestão e do financiamento. Essa descentralização deu-se pela transferência de responsabilidade de oferta do governo federal para os estados e uma forte tendência à municipalização do atendimento escolar para jovens e adultos no ensino fundamental, corroborada pela LDBEN n. 9.394/96. Haddad relembra (s. d., p. 52-53): "Ao final dessa década, os municípios já eram responsáveis pela terça parte de matrículas na educação básica para jovens e adultos e em 2001, por 49,6 % do ensino fundamental para este público".

Em 1996, quando da realização do I Encontro de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro, já se defendia a extensão desta oferta de ensino aos adultos, visto que o Programa só contemplava, como sujeito, a população jovem. Entretanto, como em toda a história da educação de adultos, em que os jovens não deveriam estar, esses sujeitos adultos já se haviam apropriado dos espaços escolares, ainda que nem sempre matriculados, mas na condição de "ouvinte".

Em 1998, a SME apresentou ao Conselho Municipal de Educação (CME) uma proposta que visava à implantação do correspondente aos anos finais do ensino fundamental no PEJ, assim como sua regulamentação. Em 1999, o Parecer n. 3/99 dava caráter de terminalidade ao projeto, sustentando a criação do PEJ II.

> O PEJ II é um projeto de educação presencial para jovens e adultos de 14 a 25 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental, por estarem em distorção série/idade ou afastados da escola formal, sendo ministrado [...] através de dois Blocos com um total de 1740 horas de funcionamento em horário noturno, em unidades escolares do Município (PARECER n. 03/99).

Percebo, pela leitura do referido Parecer, a garantia da certificação assim como a extensão do PEJ, permitindo a terminalidade do ensino fundamental. Entretanto, a garantia de uma educação "inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria" ainda não se fazia presente, visto que estendia seu atendimento somente a alunos até 25 anos, com o PEJ II.

Muitos anos se passam até que, em 2004, uma tímida ação política da Secretaria envia ao CME/RJ, para análise e parecer, um processo solicitando, em virtude das demandas, novas alterações no projeto, que resultaram no Parecer n. 6/2005, que altera a denominação, passando a constituir um Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA, agora),

estendido a todos, sem limite de idade, e reconhece uma nova formatação do trabalho que vinha sendo realizado. Confirma-se e validava-se, desse modo, o que de fato já acontecia: a presença de pessoas adultas no PEJ, que passava oficialmente a ser PEJA. Como Programa, estimava-se a maior dificuldade de ruptura com a oferta, ao sabor, sempre, das veleidades políticas de cada dirigente.

O Parecer ainda inova, admitindo o oferecimento da modalidade no período diurno, questão essa não encontrada na pesquisa de outros documentos e fontes. No mesmo Parecer, fazia-se o reconhecimento do Centro de Referência de Jovens e Adultos (CREJA) como unidade da Secretaria Municipal de Educação, com desenho de oferta própria e diversa das demais escolas, apta a certificar alunos concluintes a partir de 2004, ano em que ocorreu sua implementação. Mas a história anda a seu tempo, não se apressa e, segundo informações de Haddad (s. d., p. 55), só "em julho de 2008, o PEJA passou a compor o Departamento de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal". Em outras palavras, isto significa dizer que o PEJA passou a fazer parte do Plano Municipal de Educação, assumindo um caráter definitivo, independentemente da gestão em vigor. O Departamento de EJA, mais tarde denominado Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), pela lógica que nos últimos anos vem conformando a educação no município do Rio de Janeiro, torna-se:

> [...] responsável por algumas competências frente ao trabalho realizado, como a execução das metas e objetivos previstos constantes nesse Plano, como por exemplo, a ampliação da oferta de vagas para moradores da cidade e a implementação de uma educação não só voltada para a escolarização, mas para a formação permanente da população. (HADDAD, s. d., p. 55).

A partir daí, e até 2012, em termos de conformação do Programa percebo não ter havido alterações, à exceção do quantitativo de alunos permitidos por turma, definidos pela *Portaria E/SUBE/ CED n. 9, de 18 de novembro de 2011*, assim como a garantia de carga horária de planejamento semanal do professor do PEJA I (antes só concedida a professores do PEJA II) e do término do horário de recuperação de alunos do PEJA II.

O PEJA passou a receber alunos de 17 anos completos interessados nesta modalidade de ensino, considerando-se conhecimentos já adquiridos. A *Portaria* estabeleceu, também, que alunos já matriculados no ensino fundamental regular da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e transferidos de outras redes, com idade igual ou superior a 17 anos seriam encaminhados, obrigatoriamente, à EJA. Considerava-se, na *Portaria*, a presença cada vez mais crescente de pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, indicando que estas seriam avaliadas pelo Instituto Helena Antipoff (E/SUBE/CED/IHA) e

pela respectiva E/SUBE/CRE, devendo ser considerada sua manifestação expressa ou de seu responsável legal para o procedimento de matrícula no PEJA, em atenção à possibilidade de permanência no ensino fundamental regular diurno.

Em relação a alunos com 15 e 16 anos, determinava que "excepcionalmente" poderiam ser matriculados na EJA, por manifestação expressa de seu responsável legal, após a avaliação e autorização da E/SUBE/CRE.

Por conta do término do atendimento da oferta de ensino fundamental por parte do estado do Rio de Janeiro[21], definia que alunos remanejados da educação de jovens e adultos da rede estadual seriam enturmados diretamente no PEJA, e que as turmas deveriam ser formadas de acordo com orientações previstas pelo Programa. Fosse por matrícula inicial, fosse oriundo de qualquer ano do ensino fundamental ou de projeto estratégico - seria enturmado, após avaliação, no grupamento mais adequado a seu processo de aprendizagem.

Para o PEJA II o *Parecer* definiu que poderia existir turmas com formação mista - compostas por alunos de Unidades de Progressão diferentes -, desde que pertencentes a um mesmo Bloco; definiu, ainda, o quantitativo máximo de alunos por turma (30 alunos), podendo ser acrescido de 10%, para atender mudanças temporárias de horário por necessidade de trabalho do aluno.

As turmas de EJA poderiam ter incluídos até quatro alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. No caso de haver alunos incluídos, o quantitativo máximo seria de 28 alunos, quando houvesse apenas um aluno incluído; de 27, quando houvesse dois alunos incluídos; de 26, quando houvesse três alunos incluídos; e de 25, quando houvesse quatro alunos incluídos na mesma turma. Caso houvesse necessidade de matrícula de mais de quatro alunos com deficiência ou com transtornos do desenvolvimento nas turmas, previa avaliação da E/SUBE/CED/IHA, da Assessoria de Ação Integradora, da Gerência de Educação da E/SUBE/CRE e da Unidade Escolar, para autorização do acréscimo de alunos por turma.

No CREJA, tendo em vista a carga horária diferenciada, o quantitativo máximo foi fixado em 13 alunos, podendo serem incluídos, neste quantitativo, dois alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento.

---

[21] A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro não ofertou vagas para matrícula no ensino fundamental na modalidade EJA e no regular noturno para o ano letivo de 2012 - exceto em unidades escolares socioeducativas e prisionais - iniciando um processo de municipalização obrigatória das escolas estaduais que atendiam a este nível de ensino. A previsão era de que 48 unidades estaduais fossem absorvidas pela rede municipal ainda em 2012.

Ao registrar essas orientações a respeito dos critérios de enturmação dos alunos do PEJA, em vigor na rede, teço algumas considerações sobre o que vêm significando.

Percebe-se o cuidado na inserção de pessoas com deficiência, o que parece apontar para o aumento da compreensão do direito estendido a todos, visto que muitos desses alunos encontravam-se fora do sistema regular de ensino, que não encontrara lugar para eles na infância.

Entretanto, na questão da idade estabelecida para ingresso no PEJA – 17 anos -, sequer segue orientações da Resolução CNE/CEB n. 3/2010 que regulamenta o Parecer CNE/CEB n. 6/2010 que, segundo algumas compreensões de estudiosos, se põe em desacordo com a LDBEN que não estabelece idade mínima para ingresso em cursos de EJA, mas, sim, idade para a realização de exames supletivos – 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio. Ou seja, a SME fere ainda mais um direito da cidadania, ao definir que o ingresso no EF na modalidade EJA – no PEJA – só se fará aos 17 anos, em franco desrespeito com qualquer legislação ou poder superior ao âmbito administrativo em que atua, razão suficiente para que o Ministério Público estivesse atuando, em defesa de um direito constitucional.

O Parecer, tentando justificar a arbitrariedade cometida, ainda considera que a idade por si só não define a qualidade do processo educativo, mas que ao definir uma idade para ingresso de alunos traria a possibilidade de melhor organização do trabalho pedagógico.

Cabe-me, diante do exposto, questionar: por que aos alunos com 15 e 16 anos é dada uma condição de matrícula em caráter “excepcional”, por manifestação expressa de um responsável legal, após avaliação e autorização da E/SUBE/CRE? Não teriam esses alunos o direito à educação, garantido pela lei maior, a Constituição Federal de 1988, e também pela LBDEN?

4.3.1 *A organização do PEJA*

O PEJA se organiza em PEJA I e PEJA II, sendo o primeiro reservado aos anos iniciais de escolaridade do ensino fundamental e o segundo, aos anos finais. O PEJA I divide-se, ainda, em dois Blocos: 1 e 2. O Bloco 1 destina-se a alunos que nunca frequentaram a escola ou que necessitam concluir seu processo de alfabetização e o Bloco 2 a alunos oriundos do Bloco 1, com comprovação de escolaridade que lhes permita matrícula no referido Bloco

ou mediante comprovação de competência, ainda que não disponha de documentação para certificá-lo.

Ambos possuem caráter interdisciplinar, com um professor por turma e tomando como material pedagógico complementar o livro *Viver e Aprender 1*, para o Bloco 1 e o livro *Viver e Aprender 2*, para o Bloco 2, ambos formulados pela ONG *Ação Educativa*.[22]

O PEJA II também se divide em dois Blocos (1 e 2), e cada Bloco é composto por três Unidades de Progressão (UPs). Ao final da 3ª UP o aluno do Bloco 1 avança para o Bloco 2 e o aluno do Bloco 2 conclui o ensino fundamental. Importante destacar que a retenção de um aluno só pode ocorrer ao final da 3ª UP. Bloco 1 e Bloco 2 têm os seguintes componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Geografia/História e Ciências. O Bloco 1 apresenta, ainda, como componente curricular, Linguagens Artísticas, e o Bloco 2, Língua Estrangeira. A cada final de Bloco o aluno deve perfazer um total de 870 horas, totalizando 1740 horas aula.

O ingresso no PEJA II se dá da seguinte maneira: para o Bloco 1, os alunos são oriundos do PEJA I, Bloco 2; ou alunos que tiverem concluído os anos iniciais do ensino fundamental com comprovação; ou alunos mesmo sem comprovação, mas que demonstrarem competência para cursarem tal Bloco. O ingresso no PEJA II, Bloco 2 se dá mediante: conclusão do PEJA II, Bloco 1; certificação de aprovação no atual 7º ano de escolaridade; ou , mesmo sem comprovação, se o aluno demonstrar competência para inserção no Bloco em questão.

O material de apoio pedagógico usado com os alunos é formado por apostilas redigidas pelos próprios professores da rede em momento de formação específica, e reelaboradas conforme necessidade e novas demandas.

Caracterizam o PEJA I e II: a formação continuada de professores (denominada de *capacitação contínua*); a oferta de vaga/matrícula em qualquer momento do ano letivo; um processo de avaliação pautado na reflexão e participação de professores/alunos, contínua e permitindo avanços progressivos; frequência de, no máximo, 30[23] alunos por turma; a não seriação; e aulas presenciais.

---

[22] A ONG Ação Educativa produziu os livros em decorrência da *Proposta Curricular para a EJA* formulada para atender demanda do MEC no governo Fernando Henrique Cardoso. Disseminados amplamente pelo país, e na ausência de material didático mais adequado para jovens e adultos, conformaram-se em material, por *excelência* da EJA, e são até hoje utilizados, mesmo depois que o MEC adotou o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA) e passou a desenvolver política semelhante à de livros didáticos para o ensino fundamental e ensino médio.

[23] Quantitativo definido por Portaria E/SUBE/ CED n. 9, de 18 de novembro de 2011. Até esta data o quantitativo era de 25 alunos.

No PEJA II define-se que os alunos terão, em cada dia da semana, atividades de um único componente com total de 4 horas; que o número de turmas será sempre múltiplo de 4; que o *centro de estudos do professor*[24] deverá acontecer às sextas-feiras; que professores de Linguagens Artísticas e Línguas Estrangeiras deverão participar de um centro de estudos por trimestre, de modo a permitir um planejamento pedagógico conjunto da unidade escolar; que componentes de História/Geografia devem ser trabalhados de forma integrada na grade curricular de todas as unidades de progressão (os dois componentes curriculares são ministrados por um único professor com habilitação em Geografia ou História).

Quanto aos profissionais que atendem ao PEJA, sua atuação acontece mediante requisição do diretor da unidade escolar, devendo estes participarem de atividades planejadas pela E/SUBE/CRE e pelo nível central, sempre que estas ocorrerem em horário de trabalho. Os professores do PEJA I e do PEJA II têm assegurado o *centro de estudos* semanal às sextas-feiras - com exceção dos professores de Linguagens Artísticas e de Línguas Estrangeiras que ocupam seu tempo de aula justamente neste dia -, sob responsabilidade do coordenador pedagógico e/ou do professor orientador. O professor de Sala de Leitura atuante na unidade escolar com funcionamento de PEJA deve buscar estratégias de atendimento aos alunos da modalidade. Requer-se de todos os professores conhecimento do Parecer n. 3/99 CME, das portarias de matrícula, resoluções e circulares referentes ao Programa assim como dos dispositivos legais que dão respaldo à EJA: *Constituição Federal de 1988, Parecer CNE n. 6/2005, Parecer CNE n. 11/2000, LDBEN n. 9.394/96*.

Iniciei este item com citação de Bobbio e penso ser oportuno terminar fazendo uso de suas palavras, ao constatar que para sujeitos jovens e adultos no Rio de Janeiro, mesmo os direitos tardiamente constituídos – que para eles não nasceram “todos de uma vez” – continuam tendo de ser disputados, ainda que a Constituição os tenha afirmado “de uma vez por todas”: precisam esses sujeitos de contínua proteção e garantia para que se efetive o direito à educação.

[24] O *Centro de Estudos do Professor* é a forma sistemática de trocar informações com toda a equipe da escola (professores, coordenador pedagógico e/ou professor orientador, diretores), fazer planejamento semanal e é também usado como espaço de estudo e aprimoramento.

4.4 **Contextualizando os *loci* da pesquisa**

Já tendo relatado a escolha de duas escolas como *loci* de minha pesquisa, inicio esclarecendo que o contato com essas instituições de ensino se dera quinze dias antes da efetivação de meu trabalho de campo. Estive em visita às duas escolas, como pesquisadora, colhendo dados para a pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso no Rio de Janeiro*, da qual meu trabalho de campo é extensão. A escolha dessas duas escolas, na pesquisa original que integro, foi feita mediante sorteio na constituição da amostra estatística multiestágios. Conhecendo-as na primeira incursão feita, decidi tomá-las como campo de pesquisa, ou seja, a seleção não foi aleatória, porque meu contato inicial com as escolas, o conhecimento obtido, minha ambientação com a localidade e com as pessoas, me fez anunciar que voltaria a elas, mediante a autorização da SME, como por essa instância requerido.

Por questões de possibilidade de agendamento, iniciei minha investigação pela Escola A[25] que, em princípio, não seria objeto de minha investigação, mas cuja realidade apresentada levou-me a decidir por incluí-la em meu estudo de caso. Estando nela na condição de pesquisadora/observadora do projeto *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA*, quando deveria aplicar questionários para diversos sujeitos e fazer observações, foi possível colher alguns dados significativos para a minha própria pesquisa. Naquele momento fui notificada pela direção que o PEJA naquela unidade escolar estava acabando. A diretora esclareceu-me que a escola recebera o comunicado de que em 2013 trabalharia na condição de turno único e, sendo assim, não comportaria mais o PEJA.

Diante do comunicado, notifiquei-lhe que meu interesse de pesquisa, mesmo sabendo da extinção do PEJA, era traçar um perfil dos alunos do diurno nas escolas da E/SUBE/ 7ª CRE o que, de qualquer maneira, me faria voltar, tão logo obtivesse autorização da SME.

Na ocasião, encontrei professores tristes e desmotivados pelo fim do PEJA e pelas consequências que a informação de extinção do Programa trazia: uma escola vazia, com apenas12 alunos muito jovens presentes e um sentimento de tristeza pairando no ar.

Comuniquei informalmente aos professores que voltaria e eles argumentaram que se eu demorasse muito corria o risco de não mais encontrar alunos, porque além da primeira informação, a chegada do fim do ano já promovia “evasão”, em virtude de

[25] Mantendo o sigilo profissional das escolas, tomo por A a primeira escola pesquisada e por B a segunda.

trabalhos/empregos temporários de todas as ordens que a proximidade do Natal e o consumo típico desta data traziam. Duas semanas depois, já com a autorização concedida, entrei em campo.

A primeira visita à segunda escola, que intitulei como B e que, de fato, tinha intenção de investigar, se deu da mesma forma, mas o ambiente que encontrei foi outro: era dia de festa, culminância de uma atividade, os dois segmentos do PEJA estavam juntos, porém, um fator me chamou atenção: a presença de quantitativo considerável de alunos com necessidades educativas especiais. Nunca tive pretensão de traçar perfil fechado desses alunos de EJA de cursos diurnos mas, desde então, mediante indícios encontrados, comecei a suspeitar que viriam boas e complexas questões que nem imaginava quais seriam, mas que estavam lá, diante de mim, postas a se revelarem ou, pelo menos, convidando-me a algumas interessantes reflexões.

4.5 **As escolas investigadas: entorno, estrutura e organização**

4.5.1 *Escola A*

A escola A fica localizada em um bairro movimentado de Jacarepaguá, de forte comércio local (vendas no varejo, lojas pequenas, quitandas, lanchonetes) e com muitas residências. Apesar do intenso movimento, fica longe da avenida principal, sendo precário o sistema de transporte coletivo na localidade próxima à escola. Na rua existe um rio/valão muito sujo e com mau cheiro, que incomoda os moradores locais. O bairro foi "pacificado" pela Unidade de Polícia Pacificadora (UPP)[26] em 2009, sendo apontado, em 2010 pela Secretaria Estadual de Segurança, como uma das favelas em que mais havia ligação de moradores com o tráfico de drogas, apresentando maior resistência desses moradores ao processo de pacificação. Encontra-se registrado no *site* da Secretaria: "aqui, famílias inteiras eram metidas com o tráfico. Há jovens que não sabem fazer outra coisa - explicou o capitão Sidnei Pazini, comandante da UPP."

[26] Unidade de Polícia Pacificadora é uma política do governo estadual do Rio de Janeiro, que tem como objetivo recuperar o controle estatal sobre áreas ilegalmente subjugadas por grupos criminosos ostensivamente armados. Disponível em: http://extra.globo.com matéria de 11 dez. 2010. Acesso em 7 dez. 2012.

O Jornal *online* (http://extra.globo.com. 2010) ainda registra que:

> Apesar da dificuldade, houve uma drástica redução de homicídios e um grande aumento do número de prisões e flagrantes. Segundo dados da Secretaria Estadual de Segurança (*sic*), enquanto no período de novembro de 2007 a novembro de 2008 ocorreram 34 homicídios na Cidade de Deus, no intervalo de novembro de 2008 a novembro de 2009 houve apenas seis. Já as prisões cresceram de 101, no primeiro período, para 275, no segundo período observado.

Não encontrei nenhum registro oficial sobre os fatos que apresento com a implantação do PEJA no ano de 2010, atribuída a um movimento da direção/SME e, segundo o que ouvi de professores, de "ter sofrido forte influência inicial de uma profissional ligada ao projeto Bairro Educador"[27]. Mas posso admitir que estes sejam indícios de vincular a atuação policial a atividades escolares, mantendo jovens sujeitos da comunidade no PEJA diurno, como forma de auxiliar a captura desses jovens pelo tráfico.

Ao indagar à direção da escola a respeito dos motivos da implementação do PEJA diurno na escola, a diretora afirmou que "com sua experiência de 35 anos na comunidade percebeu que alguns alunos tiveram problemas pessoais, saindo da escola, ficando fora da faixa etária para o ensino regular e como conhecia bem a comunidade achou que era a hora, precisava corrigir o fluxo escolar desses moradores". A diretora também ressaltou que no começo do Programa as turmas eram mais cheias e havia senhoras de mais idade, e que sentia ter o PEJA já cumprido seu papel na comunidade.

4.5.1.1 Organização do prédio escolar e de salas do PEJA

Apesar de possuir três andares, a escola não é grande. Sua fachada está pintada, e na parede, gastos pelo tempo, registros de trabalhos em mosaico com pinturas feitas pelos alunos, abordando o tema *Direitos Humanos*.

No andar térreo encontram-se: sala da direção/secretaria, sala de professores, banheiro para alunos, cozinha, refeitório, pátio interno e sala pertencente ao Núcleo de Educação e Saúde (NES)[28]. Pelas paredes e murais, há trabalhos de alunos do ensino regular, avisos de

---

[27] Projeto do Programa *Escolas do Amanhã* da SME, executado pelo Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) que objetiva integrar e articular os potenciais educativos do bairro e da cidade (espaços, pessoas, instituições, serviços públicos, entre outros) às escolas, tendo o Projeto Político Pedagógico da escola como principal referência. Maiores informações em:www.cieds.org.br/bairro-educador

[28] Esse atendimento faz parte do Programa das *Escolas do Amanhã* e será posteriormente explicado.

diferentes ordens: prestação de contas, avisos de provas bimestrais, informações sobre o cartão Família Carioca etc.

No pátio externo da escola há uma quadra, que os alunos do PEJA não utilizam. No segundo andar encontram-se cinco salas de ensino regular e a Sala de Leitura. No terceiro andar encontram-se turmas do PEJA II, uma sala com uma turma de ensino regular e laboratório de informática. Não há corredores, as salas ficam dispostas diante de um pequeno *hall*. Não há rampas nem elevadores, só escadas. Desta maneira, a escola disponibiliza dez salas de aulas para os alunos, atendidos em dois turnos: manhã e tarde.

As salas do PEJA são bem cuidadas, pintadas. Têm mesas e cadeiras adequadas aos alunos, parecendo ser recente a aquisição, por serem todas novas, de um modelo mais moderno do que os usuais nas escolas da rede. Mesas e cadeiras estão dispostas em fileiras.

As salas funcionam como salas ambiente: cada professor tem sua sala (de Ciências, de Matemática, de Língua Portuguesa, de Geografia/História), sendo possível visualizar nas paredes de algumas, murais com trabalhos realizados pelos alunos, assim como material de suporte pedagógico (mapas, folhetos etc.).

4.5.1.2 Organização da Escola A e do PEJA

A equipe gestora compõe-se de uma diretora geral, uma adjunta e uma coordenadora pedagógica. O PEJA na escola A não dispõe de professor orientador por não ter os dois segmentos e nem o quantitativo de turmas previsto (oito) para ser possível o destacamento deste profissional. O quadro de professores está completo na escola.

A escola atende, no ensino regular, alunos de 6° ao 9° ano (funcionando em dois turnos). Tem também uma turma de correção de fluxo denominada *Realfabetização 2B*[29] que

[29] O projeto *Realfabetização 2A*, também chamado *Ponto de Partida*, objetiva atender alunos com defasagem idade/ano escolar, matriculados no 6º ano do ensino fundamental, que ainda não estão alfabetizados. Foi elaborado a partir de metodologia e de material produzido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), que são apresentados ao professor pela própria equipe do Instituto, numa *capacitação* específica feita no início do ano letivo. As aulas são ministradas aos alunos no turno em que estão matriculados, e cada turma tem um professor responsável pelo encaminhamento de todas as disciplinas do currículo. Esse professor durante todo o ano letivo recebe orientação e supervisão de uma equipe pedagógica. O projeto *Realfabetização 2B*, também chamado *Fórmula da Vitória*, atende alunos do 6º ao 9º ano, defasados em relação à alfabetização ou que apresentam dificuldade parcial ou total nas habilidades de leitura e escrita. O objetivo é a apropriação de conhecimentos, para que possam ler e produzir textos em diferentes situações, com clareza e coesão. Para cumprir tal objetivo o projeto conta com material específico de Língua Portuguesa, organizado a partir de gêneros textuais.

dá continuidade ao projeto *Realfabetização 2A* (implementado em 2011) e o PEJA II (séries finais do ensino fundamental) em quatro turmas.

É uma escola caracterizada pela SME como *Escola do Amanhã*, projeto que objetiva reduzir a evasão escolar, mudando a realidade de alunos que moram em áreas conflagradas da cidade. Nessas escolas existe um Núcleo de Educação e Saúde (NES) que consiste na presença de um profissional de saúde auxiliando e prestando assistência aos alunos, em caso de necessidade e a oferta de oficinas (de grafite, de dança e de artesanato) no contraturno dos alunos.

As informações no *site* da SME esclarecem, ainda, que o lançamento do *Programa* vem melhorando o desempenho de forma expressiva, e que as *Escolas do Amanhã* que oferecem anos finais do ensino fundamental tiveram crescimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB /2011), passando de 33% em relação à avaliação realizada em 2009, e contribuindo, com isso, para o crescimento da rede municipal como um todo. O *Programa*, ainda segundo informações da mesma Secretaria, também contribuiu para a redução da evasão escolar em 37,6%, nessas escolas. Mais: cresceu também o número de professores no *Programa*, alcançando 6.186 docentes. Os principais pilares que constituem uma *Escola do Amanhã* são: a) educação integral; b) movimento de "gestão de parcerias visando transformar a comunidade em extensão do espaço escolar, fortalecer o Projeto Político pedagógico da escola" denominado *bairro educador*; c) capacitação; d) saúde nas escolas; e) *cientistas do amanhã*: programa do Instituto Sangari[30] denominado Ciência com Tecnologia e Criatividade (CTC); f) atuação de estagiários e voluntários.

A escola ainda é atendida pelo programa federal *Mais Educação*, objetivando aumentar a oferta educativa nas escolas públicas, promovendo atividades optativas agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica, educação econômica. É iniciativa coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/ MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A escola em questão, mesmo não apresentando baixo IDEB – condição para ser incluída no

[30] Maiores informações em http://www.institutosangari.org.br/instituto/

programa - foi contemplada por estar inserida em local onde a presença do narcotráfico é uma constante, o que exigia alternativa pedagógica para atender os alunos no espaço escolar.

A diretora, ao ser por mim interrogada se essas ações contemplavam o PEJA, esclareceu que não se destinavam a ele, mas que na medida do possível a escola tentava inserir os alunos nas atividades. A informação foi confirmada por professores, que afirmaram haver participação dos alunos sempre que possível, o que não era frequente, embora os alunos adorassem.

Nesse contexto se situam os sujeitos do PEJA diurno, mais adequadamente, vespertino, pois o horário de atendimento se faz à tarde de 13h às 17h.

O PEJA II está assim organizado na *Escola A*: a) uma turma com 24 alunos matriculados; b) uma turma com 14 alunos; c) uma turma com 29 alunos matriculados; d) uma turma com 19 alunos matriculados, sendo um aluno incluído; perfazendo um total de 86 alunos matriculados no Programa[31].

Além de aulas do núcleo comum do PEJA, os alunos têm, às sextas-feiras, aulas de Linguagens Artísticas (Artes Plásticas) destinadas a alunos do Bloco I e de Língua Estrangeira (Francês) destinadas a alunos do Bloco II.

Nesta escola, os últimos 15 minutos são dedicados ao lanche oferecido no refeitório, a partir do que vão embora. Os alunos que desejarem almoçar devem chegar uma hora mais cedo, dirigindo-se diretamente ao refeitório, o que geralmente não fazem.

4.5.2 A Escola B

Também localizada em um bairro de Jacarepaguá, situa-se em uma rua aparentemente tranquila, com outras escolas particulares, algumas vendas, com pouco movimento de trânsito, e muito perto da praça principal do bairro, com pontos de ônibus e bom comércio local. É uma escola de fácil acesso para quem a frequenta. No final da rua existe um morro, com comunidade que vez por outra entra em guerra com diferentes facções criminosas, e cujo movimento não altera de forma considerável a rotina escolar. Ao lado da escola há um centro cultural.

[31] Os dados foram retirados do sistema acadêmico da escola (SCA) datados do final de agosto, podendo ainda não constar os eliminados do 4° bimestre.

4.5.2.1 Organização do prédio escolar e de salas do PEJA

A história do prédio é bastante singular e, consequentemente, sua arquitetura. A escola foi fundada em um espaço onde antes havia um seminário de padres apresentando, assim, características pouco comuns aos prédios escolares que conheço: muitos pátios, escadas, entradas, saídas e desta forma muitas salas de aula (28), espalhadas pelos dois únicos andares e mais um pequeno prédio anexo. O centro cultural, que se encontra ao lado da escola, era antes a capela do seminário, hoje funcionando de maneira independente.

No térreo, na parte central, em volta de um grande pátio interno, encontram-se banheiros de alunos e professores, secretaria, sala de coordenação pedagógica, duas salas de recursos também denominadas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)[32], que atendem no turno inverso ao da escolarização, sala da direção, sala de professores, dois pátios internos, refeitório e algumas salas de aula. No segundo pavimento há salas de aula e sala de leitura.

O PEJA é oferecido no prédio anexo, de dois andares, um espaço de construção recente, destinado à educação infantil, quando a escola ainda tinha este nível de ensino. O prédio funciona de maneira autônoma com banheiros e pátio próprios. No espaço térreo há quatro salas de aula, sendo duas ocupadas pelo PEJA (I e II), uma sala de Classe Especial (que à tarde fica fechada) e uma sala ocupada pelo 4° ano do ensino regular. O andar de cima comporta outras três turmas do PEJA II. Uma turma do PEJA I ocupa uma sala no andar térreo do prédio principal.

As salas são bem cuidadas, limpas e mobiliadas. Em especial, duas salas se destacam pela disponibilidade de diferentes materiais (sucatas, material artístico, jogos). As salas de aula funcionam tal como na *Escola A*, com salas ambiente. As carteiras escolares encontram-se dispostas em fileiras, à exceção da turma de alfabetização, que dispõe esse mobiliário em forma de U, facilitando assim a interação entre os alunos, como explicou a professora.

---

[32] A Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009 (MEC/CNE/CEB) institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, na Educação Básica, Modalidade Educação Especial, e garante a oferta desse atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Considera o AEE como parte integrante do processo educacional, tendo como público alunos com deficiência, ou seja, aqueles com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

4.5.2.2 Organização da Escola B e do PEJA

A equipe gestora compõe-se de diretor geral, diretora adjunta e um coordenador pedagógico. Também não possui professor orientador para o PEJA, devido ao quantitativo de turmas. Atende no ensino regular alunos do 4° ao 9° anos; duas turmas de ensino especial, duas turmas de sala de recursos e o PEJA.

Durante muito tempo, até o ano de 2009, quando foram implantadas as salas de AEE em mais escolas, essa escola sempre foi referência nesse atendimento, pois era uma das únicas na região a oferecê-lo, inclusive atendendo alunos do CIEP onde eu trabalhava, porque lá não existia sala de recursos. Também sempre dispôs de turmas de ensino especial.

A escola oferece PEJA I e PEJA II. De PEJA I, tem duas turmas, uma em cada Bloco: a) uma turma com 23 alunos, sendo 15 alunos incluídos; b) uma turma com 19 alunos, sendo dez incluídos. De PEJA II, tem as seguintes turmas: a) uma turma com 12 alunos listados; b) uma turma com 16 alunos, sendo quatro incluídos; c) uma turma com 18 alunos, sendo um incluído; d) uma turma com 14 alunos; perfazendo um total de 102 alunos matriculados, sendo 30 incluídos[33].

Além de aulas do núcleo comum do PEJA, os alunos têm, às sextas-feiras, aulas de Linguagens Artísticas (Educação Musical) destinadas ao Bloco 1; e de Língua Estrangeira (Francês) destinadas ao Bloco 2.

Aos alunos do PEJA I, embora não seja uma característica do PEJA, são concedidas aulas de Educação Física e de Educação Artística (Artes Plásticas). Ao questionar o motivo da concessão soube, pela diretora adjunta, que a escola dispunha de professores com horários disponíveis, o que fez com que a escola encaminhasse solicitação à E/SUBE/7ª CRE para oferecer as aulas, obtendo assim autorização.

Um intervalo de quinze minutos acontece no meio do horário de aulas. Nesse tempo, os alunos vão para o pátio, onde lancham e conversam. Os que desejarem almoçar precisam chegar com uma hora de antecedência para poderem utilizar o refeitório.

O PEJA, nessa escola, também é oferecido no horário vespertino, de 13h as 17h.

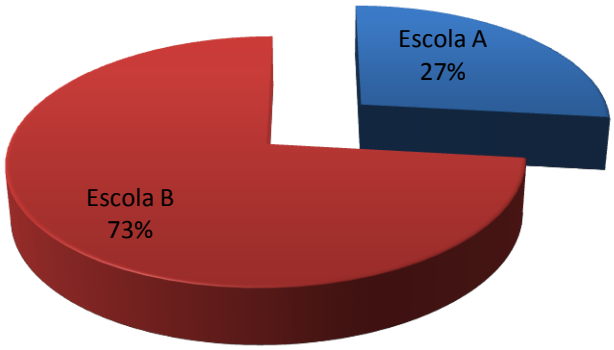
---

[33] Os dados foram retirados do sistema acadêmico da escola (SCA) datados do final de agosto, o que significa que não devem registrar os eliminados do 4° bimestre.

5 PERFIL DOS ALUNOS: POSSÍVEIS LEITURAS

O recorte da pesquisa compreendeu duas escolas, num total de 71 sujeitos, assim distribuídos, como apresenta o gráfico 2:

Gráfico 2: Percentual de alunos por escola pesquisada



Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

Os resultados obtidos por meio da análise do perfil dos alunos parecem apontar um movimento de juvenilização na EJA.

Na escola A, os 19 alunos matriculados no PEJA II foram todos sujeitos da pesquisa. Todos ingressaram no corrente ano letivo, sendo que a maior parte (13 alunos: 10 em uma turma e 3 na outra) entrou no Bloco 2, ou seja, necessitando terminar o correspondente aos dois anos finais do ensino fundamental. Nessa escola foram pesquisados no PEJA II, Bloco 1, dois alunos de uma turma e cinco alunos de outra; no Bloco 2: dez alunos de uma turma e dois alunos de outra.

Em relação à faixa etária, nessa mesma escola, todos dos alunos pesquisados estão na faixa etária entre 15 e 19 anos de idade; quase todos são solteiros e sem filhos, existindo apenas uma aluna de 15 anos que revelou ser mãe de um bebê de quatro meses e viver junto ao companheiro; não têm renda própria, ou seja, todos não trabalham.

Dos seis alunos que apontaram fazer algum tipo de curso no horário fora de aula destacaram-se as seguintes atividades: inglês, informática, teatro e curso de atendente comercial.

Quanto ao perfil étnico, são jovens majoritariamente negros (9) e pardos (8); apenas dois declararam-se brancos.

Em relação ao gênero, foram pesquisados 8 homens e 11 mulheres.

A maioria desses jovens declarou ter nascido no Rio de Janeiro (16 alunos), um aluno no Piauí, um aluno na Bahia e um aluno não declarou seu local de nascimento.

Uma leitura a ser feita, ao observar o pequeno quantitativo de jovens ainda remanescentes nessa escola, é que atendê-los, mesmo sendo poucos, demonstra a preocupação apontada pela direção da unidade escolar em relação aos jovens da comunidade "que tiveram problemas pessoais ficando fora da faixa etária escolar, necessitando corrigir o fluxo".

O fato de pertencerem à comunidade também se confirma, ao constatar que 12 alunos pesquisados registraram, no questionário, que moravam no mesmo bairro da escola; seis moravam em bairro próximo e apenas um declarou morar em bairro distante. Dos seis alunos que moravam em bairro perto da escola, dois consideravam que, mesmo assim, a escola ficava próxima.

Também constatei, pelas respostas obtidas, que a maioria vinha de casa para a escola; apenas uma aluna declarou que, de vez em quando, vinha do curso; a maioria (dez alunos) levava até 15 minutos para chegar à escola; sete alunos levavam até 30 minutos; e dois outros informaram levar até 1hora. 17 alunos registraram que vinham a pé para a escola. Todos os alunos pesquisados consideraram estar a escola em lugar fácil de chegar.

Pedindo-se a eles que definissem por uma palavra o lugar em que a escola estava localizada, as respostas obtidas foram variadas: *perto*, *comercial*, *tenso*, *movimentado*, *maravilhoso*, *normal*, *lixo*, *estranho*, *perigoso*, *fácil*, *fedorento*, *legal*, *bom de frequentar*, e cinco alunos não responderam à questão.

Ainda que não aparecesse no questionário de forma preponderante, registro que a rua em que a escola está localizada é cortada por um rio cujo mau cheiro se espalha por todo lugar, incomodando os alunos que, em conversas informais, chamavam o lugar de *fedido*, de *fedorento*. *Esse lugar fede*, diziam alguns alunos, e de certa forma me fez lembrar Peregrino (2010) ao retratar as favelas como *paisagem de pobreza* carregadas de poderoso caráter simbólico.

Os dados também sugerem que a inserção desses jovens no PEJA, no horário da tarde, tem sido uma das formas pelas quais eles ocupam seu tempo, fazendo-me refletir sobre o que aponta Carrano (2008, p. 159):

> O tempo livre para a juventude não é mais uma promessa do capital. Ele já é uma realidade neste fim de século. No entanto, esse tempo livre não significa a democratização da era dos lazeres para todos, mas precarização social, que empobrece material e espiritualmente uma gigantesca parcela da humanidade.

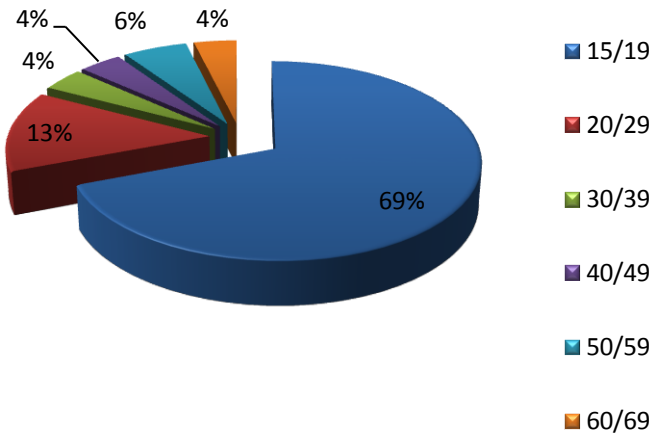
Na escola B, foram pesquisados 52 alunos: do PEJA I, 13 alunos do Bloco 1 e sete do Bloco 2; do PEJA II, dois alunos de uma turma e sete alunos de outra turma do Bloco 1; 13 alunos de uma turma e dez alunos de outra turma do Bloco 2.

Quanto ao ano de matrícula no PEJA, 35 alunos declararam ter entrado em 2012; 04 em 2010; os demais em 2011. Importante observar que de quatro alunos que ingressaram em 2010, duas são alunas incluídas, com deficiência intelectual (D.I.) e continuam na mesma turma de alfabetização. A terceira aluna, também com D.I., não registra o ano em que entrou, mas continua no Bloco 1 do PEJA I. Um aluno que se matriculou no ano de 2010 registrou que iniciou no Bloco 1, PEJA II, e que no ano de 2012 fecharia o ensino fundamental, na turma do Bloco 2, demonstrando ter fluxo normal, no tempo previsto pelo Programa.

Ao indicarem o PEJA/Bloco em que iniciaram[34], obtive como dados: 16 alunos que iniciaram o curso no PEJA I, Bloco 1; quatro que iniciaram no PEJA I, Bloco 2; 17 que iniciaram no PEJA II, Bloco 1 e 11 que iniciaram no PEJA II, Bloco 2.

O perfil etário mostrou-se um pouco mais diversificado, porém, dos 52 alunos pesquisados, 36 situavam-se entre 15 e 19 anos; todos os jovens dessa faixa etária eram solteiros, mas dois disseram viver junto a um companheiro; 07 alunos tinham idade entre 20 e 29 anos; e os demais distribuíam-se em outras faixas etárias[35], conforme pode ser visualizado no gráfico a seguir:

Gráfico 3: Distribuição de alunos por faixa etária Escola B



Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

[34] Quatro alunos não responderam.

[35] Encontrei dois alunos na faixa de 35 a 39 anos, dois alunos na faixa de 40 a 44 anos, dois alunos na faixa de 50 a 54 anos, um aluno na faixa de 55 a 59 anos, um aluno na faixa de 60 a 64 anos de idade, um na faixa de 65 a 69 anos.

Do total dos alunos investigados, 11 trabalhavam, sendo nove jovens de 15 a 19 anos. Suas ocupações em termos de trabalho são: cabeleireira, pedreiro, garçom, trabalho em barracão de escola de samba (confecção de fantasias), ajudante de lanchonete, atendente de loja comercial à noite, cuidador de pessoas idosas.

Dos 13 alunos que disseram fazer algum tipo de curso, foram destacados: informática, cabeleireira, barbeiro e escola de futebol. 27 alunos não têm outra ocupação.

Em relação à etnia, assim se declararam: 13 alunos brancos; 12 alunos negros; dois alunos "vermelhos"; 24 alunos pardos; e um aluno não respondeu.

Em relação ao gênero, foram pesquisados: 22 homens e 30 mulheres.

Quanto ao estado em que nasceram, grande parte é originária do Rio de Janeiro (43 alunos), mas também se observa a presença de migrantes: de Minas Gerais (um aluno); do Piauí (um aluno); do Ceará (três alunos); da Paraíba (um aluno); de Pernambuco (um aluno); e dois alunos não declararam o estado de nascimento.

Verificando o estado civil dos alunos, os dados me apontaram que: 45 alunos são solteiros, ou seja, a maioria; quatro têm condição de casados/vivem juntos[36]; dois têm condição de separado/divorciado/desquitado; e um aluno não respondeu.

Em relação a filhos, cheguei ao seguinte quadro: os homens não têm filhos e oito mulheres são mães, e todas tiveram o primeiro filho entre 20 e 29 anos, o que demonstra não terem sido mães na adolescência. Pela entrada recente no PEJA e pela idade dos filhos, parecem-me confirmar a ideia de que tendo o direito à educação negado em algum momento de suas vidas e tornando-se mães, primeiro dedicaram-se à função materna, (talvez) dando aos filhos a oportunidade educacional que não tiveram, para depois se preocuparem consigo próprias. As informações podem ser melhor visualizadas no Quadro 1 que se segue:

Quadro 1: Idade em que alunas mulheres foram mães e quantidade e idade dos filhos

Idade das alunas	**Idade em que foi mãe pela primeira vez**	**Nº de filhos**	**Idade dos filhos**
39 anos	NR	1	10 e14 anos
39 anos	NR	2	20 e 24 anos
40 anos	21anos	3 ou mais filhos	10, 14, 15, 19, 20, 24
42 anos	21anos	3 ou mais filhos	10 e 14, 15 e 29
52 anos	20 anos	2	Acima de 29 anos
55 anos	23 anos	2	25, 29 anos
60 anos	24 anos	3 ou mais filhos	25 e 29 anos e Acima dessa faixa
67 anos	22 anos	2	Acima de 29 anos

[36] O único homem casado é um aluno de 16 anos. As mulheres têm respectivamente 55, 39 e 18 anos.

Há que se considerar, também, que algumas dessas mulheres mães acabaram por matricular-se no PEJA devido ao fato de os filhos estudarem/passarem a estudar na mesma escola:

> Eu vim do Ceará, como é no início dos estudos, a cartilha do "abc". Estudei lá na primeira série. Estudei, fui mãe e parei de estudar. Aí, quando eu vim pro Rio, também meus filhos foram nascendo, não deu pra estudar porque ou estudava ou cuidava dos filhos. Aí, agora, teve um projeto do CIEP pra cá, aí a dona perguntou se eu queria estudar porque era um projeto próprio de adultos, aí eu entrei com meu filho. Ele já era do Ensino Especial e veio para esse PEJA. Eu estou voltando aos estudos já que tive essa oportunidade de estudar, aí eu preferi porque à noite ninguém fica com ele (o filho). (Aluna A, 40 anos – PEJA I).
> Foi indicada pela Bruna da Sala de Reforço. Que a CRE... como a idade dele (do filho) não podia mais ficar na sala especial, nem na sala de reforço, aí a Bruna falou que tinha um projeto nessa escola, então ela indicou, e através da CRE transferiram ele pra cá, aí que eu soube e quando eu trouxe no primeiro dia, a professora N perguntou se eu queria estudar, que era de adultos e de jovens, aí foi através dele que eu comecei a estudar. (Aluna T1, 40 anos – PEJA I)
> Minha filha já estava estudando aqui, ela estudava na turma especial. A Andréia e a Priscila falou pra mim: "Therezinha, a Maria Luiza vai estudar no PEJA". Aí eu falei assim: "PEJA? Aqui tem PEJA?" Ela disse: "Tem". Aí eu falei: "Que Bênção! Que ela agora vai ficar forte mais ainda!" Aí, passou um ano, dois anos... a Maria Luiza no PEJA... aí a diretora falou: "Therezinha, se prepara porque você vai estudar!" Eu disse: "O quê? Eu? Estudar?" Ela disse: "Vai, sim!" No final do ano eu fui, peguei os documentos e entrei no PEJA. Até hoje estou aqui, já trouxe quatro pessoas já pro PEJA; fui convidando e trazendo, já tá tudo aqui, tudo feliz; quando me avista, é cada abraço e cada beijo porque eu arranjei pra eles. (Aluna T2, 60 anos – PEJA I)

A oferta do PEJA nessa região me parece abranger um público um pouco mais diversificado em termos de localidade, pois pelas informações coletadas no questionário verifiquei que 22 alunos moram no mesmo bairro da escola, 13 moram em bairro próximo e 17 moram em bairro mais distante. 30 alunos afirmaram que a escola ficava perto de suas casas, 21 disseram que a escola ficava longe e um afirmou que a escola ficava perto de casa e do trabalho. Isto parece significar a conformação das pessoas em terem de se deslocar para outros bairros quando procuram serviços públicos, sem considerar de fato as distâncias que têm de percorrer.

Apesar de alguns trabalharem, apenas três alunos vêm do trabalho direto para a escola; um aluno não respondeu a questão e 48 afirmaram vir de casa.

Em termos de tempo gasto nos deslocamentos até a escola, 21 alunos disseram levar até 15 minutos; 17 alunos até 30 minutos; 11 alunos até uma hora e três alunos mais de uma hora. Desses alunos, 12 afirmaram ir para a escola a pé; três de mototáxi; e 37 de ônibus, o que me leva a pensar que, embora 49 alunos tenham dito em outra questão que a escola é lugar de fácil acesso, por essas informações não pareceu ser tão perto para a maioria.

Ao definirem apenas com uma palavra o local em que a escola está localizada, 24 alunos definiram como *bom*; e também obtive variadas respostas, surgindo palavras como: *melhor, perto do ônibus, perto da praça, maneiro, bonito, fácil acesso, um pouco longo*. De qualquer forma, grosso modo, denotaram um sentido positivo para o local.

Em relação aos fatores *trajetória escolar/inserção no PEJA*, pude observar, em cada uma das duas escolas: na Escola A, todos os alunos se matricularam no PEJA em 2012, e apesar de terem idade mais elevada para a série que frequentavam, 14 não tiveram fluxo escolar interrompido mas eram repetentes; 05 interromperam os estudos por, no máximo, um ano, alegando como motivo de afastamento a gravidez (uma aluna) e "expulsão" da escola em que frequentava o ensino regular (três alunas). Desses jovens, 16 vieram da própria rede municipal de ensino, e apenas dois indicaram vir de turma de correção de fluxo.

Ao serem perguntados sobre como vieram parar no PEJA, as respostas preponderantes foram: por orientação da escola em que estudava; porque fui expulsa(o); porque minha mãe só achou vaga aqui.

Destaco, pela importância do conteúdo, algumas falas de alunos descrevendo a trajetória que os levou ao PEJA diurno:

> Eu estudava na EMSS, eu era do regular, aí eu fui expulsa porque eu cuspia no chão e arrotei na sala, aí eu fui para a EMJC... me passaram porque eu tinha sido expulsa, me passaram pro PEJA, me colocaram no CIEP RP, de noite, minha mãe não queria, aí eu consegui aqui pela 7ª CRE. (Aluna D, 16 anos)
> Eu vim da EMZNA, lá da Barra. O diretor me expulsou da escola porque ele não ia com a minha cara. Ele falou que eu estava matando aula no ponto, mas eu não estava matando aula no ponto, eu estava esperando o ônibus para ir para casa. Aí, ele resolveu me expulsar, aí eu fiquei três meses sem estudar, aí uma colega minha falou que já estudava aqui e mandou eu vim pra cá, falou que aqui era legal, eu peguei e fui ali na escola aqui da praça, o CIEP que estava dando vaga e me transferiram pra cá. Eu cursava o regular. (Aluna C, 16 anos)
> Vim da escola I (particular), mas eu fui repetente duas vezes, aí a diretora de lá me indicou essa escola, aí como eu não podia ficar na escola I porque já era repetente duas vezes, aí eu fui tipo que expulsa mas não foi bem que expulsa porque eu estava pagando, então não era expulsa, aí a diretora falou com a minha mãe que com a minha idade eu tinha que vim pro PEJA e foi essa escola a única que minha mãe achou na internet. (Aluna I, 16 anos)
> Em julho, eu parei de estudar porque eu fui ter filho, aí eu fiquei cinco meses sem estudar, e quando eu soube, eu já tinha sido desligada da escola, aí ela tentou me encaixar no PEJA, sendo que eu não tinha idade para estudar no PEJA, sendo que pela minha mãe e pelo meu filho, ela me encaixou no PEJA... aí hoje eu estou aqui. (Aluna L, 15 anos)

As falas destacadas demonstram que a "expulsão branca" a qual estamos acostumados a nos referir quando o aluno é "convidado" a frequentar uma outra escola, vem ganhando outros "tons" passíveis de melhores estudos e compreensões.

A última fala ainda reforça a questão da impossibilidade de entrar no PEJA aos 15 anos de idade (que passa a exigir autorização da E/SUBE/CRE), expressa na Portaria de matrícula e que contraria o Parecer CNE/CEB n. 6/2010[37] que ao tratar da oferta variada para o "pleno atendimento" de adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 anos ou mais com defasagem idade-série, incentiva e apoia o atendimento de estudantes com 15 anos, não impondo barreiras para o processo de matrícula, incentivando ainda a oferta de EJA nos períodos diurno e noturno.

Intencionando saber sobre o conhecimento/divulgação da oferta de matrícula, a pergunta do questionário assim foi formulada: *como teve conhecimento do PEJA diurno nessa escola?* Diante da pergunta feita, nove alunos registraram que foi por informação da E/SUBE/7ª CRE, outros nove apontaram que foi por informação de amigos, um aluno registrou que já havia estudado nessa escola.

Em relação à inserção de alunos com necessidades educativas especiais, constatei que a escola tinha apenas um aluno na condição de deficiente intelectual (D.I.) e que não frequentava a sala de recursos.

Na escola B, 26 alunos também não tinham fluxo escolar interrompido;10 interromperam por um período de até um ano; 09 por um período de dois a três anos; 04 por mais de quatro anos[38]; e 03 alunos nunca tinham frequentado escola.

Sobre os motivos de afastamento, destaco algumas falas colhidas na entrevista semiestruturada:

> Eu estudei na igreja, mas não tinha matrícula, era com a D. Sônia, de dia, eu colocava minha filha no colégio e ia. Ela era uma mulher que ajudava na igreja. Eu não sabia nem escrever o nome aí eu fiquei lá seis meses. Eu nunca tinha estudado antes aí eu aprendi a escrever meu nome, aí eu fiquei sem poder ir para a escola; à noite, não podia porque minha filha não podia sair de noite, aí, eu fiquei até o ano passado sem estudar, aí eu vim pra cá. (Aluna T, 60 anos – PEJA I)
> Eu nunca estudei porque meus pais fizeram a minha vontade, né?... Batia o pé... "não quero ir para a escola"... Então, eu nunca estudei. Aí, eu estudei com uma senhora que dava aula na casa dela, perto da minha casa, aí eu consegui até assinar meu nome, graças a Deus. Eu parei porque houve uns probleminhas e eu não quis mais, eu era muito ignorante, entendeu? Eu não quis mais e dali eu fiquei, cresci, casei, criei minhas filhas, aí fui trabalhar, isso sem estudar. Aí, agora esse ano, quando minha amiga soube do PEJA, ela fez a matrícula, aí ela falou pra mim... ai, que é que eu fiz: eu vim aqui, tomei coragem, porque eu tinha vergonha, muito tempo sem estudar, as pessoas diziam: "Você é nova, ainda está em tempo! Vai

[37] *Parecer CNE/CEB n. 6/2010*. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

[38] Uma aluna de 67 anos registra que ficou 53 anos sem estudar.

> estudar, menina!" Eu fiquei crescendo aí o que é que eu fiz: tomei coragem, vim, ajeitei meus documentos que eu não tinha, tirei fotos, fiz a matrícula e hoje estou aqui, graças a Deus. (Aluna T2, 39 anos – PEJA I)
> Eu vim de casa porque eu não estudava (risos) e fui indicada para essa escola aqui porque eu não estudava. Porque eu não tinha como estudar, tinha que olhar meus irmãos. Eu já estudei, fiquei dois anos sem tá na escola e quando voltei comecei a estudar à noite ali naquela escola, a L, depois eu vim pra cá. (Aluna F, 17 anos – PEJA II)

Ao observar, nessa escola, os dados referentes a alunos que não tiveram fluxo escolar interrompido (26), e verificando a relação idade/série, constatei que 14 alunos eram oriundos de turmas de ensino especial e/ou alunos incluídos em turmas regulares, ou seja, não saíram da escola, mas sua permanência nessas turmas levava um tempo relativamente maior, não indicando necessariamente repetência, mas tempo diferenciado de aprendizagem. Importante também observar que 12 desses alunos com necessidades especiais de aprendizagem concentravam-se em turmas do PEJA I, mais especificamente na turma de alfabetização.

Há que se considerar que todo aluno incluído/especial, para assim ser reconhecido nas escolas, passa por avaliação de equipe especializada da E/SUBE/CRE, recebendo um "comunicado de inclusão" (uma carta de apresentação de sua condição). O responsável do aluno, ao fazer a matrícula, leva o comunicado à escola (ou este é enviado pela própria E/SUBE/CRE). O comunicado é anexado aos dados de matrícula do aluno. Quando muda de escola, é necessário que a anterior envie este comunicado junto à declaração de escolaridade. Como nem sempre há concomitância nesses procedimentos, o aluno pode ser matriculado normalmente, e a escola aguardará o comunicado para oficialmente registrá-lo na condição de incluído.

Também a considerar a fala de alguns professores, ao relatarem que tinham alunos vindos da Colônia Juliano Moreira[39], e outros mais velhos, afastados por muito tempo da escola, não oriundos de classes especiais, mas com dificuldades cognitivas, portanto, necessitando de atendimento especializado tanto quanto alunos oficialmente incluídos.

O quadro em relação aos alunos pesquisados, com necessidades educativas especiais[40] assim se apresenta:

Quadro 2: Quantitativo de alunos por tipo de deficiência

Tipo de Deficiência	Quantitativo de alunos
Deficiência Intelectual (D.I.)	14 alunos
Deficiência Física (D.F.)	2 alunos
Deficiência Visual (D.V.)	1 aluna

[39] Instituição criada na primeira metade do século XX, destinada a abrigar doentes psiquiátricos.
[40] Pela listagem oficial da escola o quantitativo geral dos alunos incluídos é de 30%.

Desses alunos, nenhum assinalou que frequentava a sala de recursos[41] e, ao responderem sobre os motivos pelos quais não frequentavam, assim marcaram: *não acho necessário,* dez alunos; *não tem quem possa trazer,* dois alunos; não responderam a questão, seis alunos; *não sabe por quê*, um aluno.

Sobre os outros alunos que não tiveram fluxo escolar interrompido, nove apontaram terem vindo de turma de correção de fluxo e apenas dois alunos vieram do ensino regular. Dos alunos que tiveram fluxo interrompido, sete assinalaram ter passado pelo PEJA noturno.

Em relação à inserção desses alunos no PEJA diurno, a pergunta no questionário assim se traduzia: *por que vieram estudar no PEJA?* e as respostas obtidas foram: *por orientação desta própria escola* (12 alunos) e *por orientação da outra escola em que estudava* (20 alunos); *por motivo de trabalho* (três alunos); *porque não fui aceito em um projeto, por não ter idade para estar nele* (dois alunos).

Outras respostas surgidas e não contempladas nos questionários foram: porque foi a única que minha mãe achou na CRE; porque minha mãe me matriculou; mudança de bairro; por causa da minha mãe; porque fui expulso da escola; Conselho Tutelar; porque não dava pra estudar de noite; por indicação de uma amiga que já frequentava o PEJA; porque me mudei; foi minha tia que me indicou.

Explicando um pouco mais sobre o conhecimento do PEJA na escola, os alunos assim declararam na entrevista semiestruturada:

> Foi a CRE que indicou essa escola pra mim porque minha mãe que foi lá e falou que precisava de um PEJA, mas ela não queria que eu estudasse à noite. (Aluna J, 17 anos – PEJA I)
> Foi a CRE também que me indicou pra eu vir pra cá porque eu estudava em outra escola aí descobri que tinha PEJA aqui, aí eu estudei. (Aluna T, 17 anos – PEJA II)
> Eu vim fazer minha matrícula e a direção me indicou pra cá. (Aluno E, 17 anos – PEJA II)
> O meu, quem me indicou foi minha amiga que estuda aqui, por isso que eu fiquei sabendo. Nem sabia que aqui tinha PEJA de tarde. (Aluna F, 17 anos – PEJA II)
> Eu soube que tinha PEJA, eu e minha mãe fomos lá na 7ª CRE aí ajudou pra eu vir pra cá. (Aluno G, 25 anos – PEJA I)

Na escola A, investigando a possibilidade de encontrar pessoas com mais idade e verificando como essas pessoas são vistas em sala de aula pelos outros alunos, como é vista sua participação no grupo escolar e a opinião dos colegas a respeito, lancei mão das seguintes perguntas: *na sua sala há pessoas mais velhas?Na sua opinião, por que as pessoas com mais*

[41] A escola tem um professor itinerante cuja função é orientar professores e alunos quanto à adequação do conteúdo curricular. Constatei a presença desse professor em algumas reuniões de professores e em sala de aula e no momento de aplicação do questionário a alunos do PEJA II.

idade voltam a estudar? Apresentava algumas alternativas para marcarem mais de uma opção, o que levou às seguintes respostas: a) sobre a questão de pessoas mais velhas em sala de aula, 14 alegaram não haver pessoas de mais idade na turma; b) ao serem questionados sobre o porquê de essas pessoas voltarem a estudar, três alunos responderam que *elas desejam apenas se alfabetizar*; dois alunos não responderam; um aluno considerou como outra alternativa *que essas pessoas querem participar de um grupo*; 14 alunos responderam que elas *desejam concluir seus estudos para conseguir um bom emprego.*

Em relação à participação/inserção de alunos com mais idade, dois apontaram que os alunos mais velhos *participam com entusiasmo dos eventos propostos;* quatro - contabilizando um aluno que marcou mais de uma alternativa - apontaram que *contribuem para o crescimento do grupo;* um aluno apontou que os mais velhos *queixam-se dos jovens*; cinco alunos - contabilizando mais uma vez uma segunda alternativa - registraram que os alunos mais velhos *não se sentem incomodados com os jovens;* e dez alunos não responderam.

As respostas dadas por esses jovens alunos ratifica o pouco ou nenhum contato deles com pessoas de mais idade no meio escolar em que estão inseridos, porém ao responderem que tais pessoas *desejam concluir seus estudos para conseguir um bom emprego* reforçam a ideia do quanto a EJA ainda está associada ao desejo da certificação para a realização de um emprego, nem sempre sendo compreendida como um processo de busca de aquisição de conhecimentos que constitui ao longo da vida.

Verificando a questão dos jovens, sobre como se veem ou são vistos, em relação à socialização/posicionamento no PEJA, fiz uso da seguinte questão: *os alunos jovens em geral...* dando-lhes possibilidades de marcarem a resposta mais adequada, e obtive os seguintes dados:

Quadro 3: Respostas sobre como os jovens se veem

Os alunos jovens em geral...	**Total**
São interessados em aprender e participar das tarefas	8
Causam conflitos em sala de aula e na escola	3
Reconhecem a escola como um espaço importante de aprendizagem e convivência social	2
São desinteressados pelas aulas e movimentos/eventos proporcionados pela escola	4
Não têm paciência com os colegas mais velhos	0
Não responderam	2

Ao serem perguntados sobre a participação em eventos da escola, 15 alunos responderam que não participavam dos eventos propostos pela escola. Pelos relatos de professores constatei que aos alunos do PEJA são oferecidas participações em oficinas de artes implementadas na escola, mas somente em ocasiões esporádicas, visto serem estas destinadas a alunos do ensino fundamental regular.

Pretendendo compreender a importância de estudarem em um PEJA diurno para suas vidas, lancei no questionário a pergunta: *por que é bom pra você estudar de dia?,* dando alternativas de respostas. Obtive como resultado: *porque faço curso em outro horário,* quatro alunos; *porque tenho companhia para me trazer,* dois alunos; *porque acho perigoso estudar à noite,* oito alunos. A alternativa *por causa de meu trabalho* não recebeu nenhuma indicação. Considerei aqui outras respostas obtidas e não contempladas no questionário: *eu não gosto de estudar à noite, porque tenho filho pequeno, porque gosto e tenho mais tempo livre, porque é bom, preferia estudar à noite*. Dois alunos responderam que *não gostam de estudar de dia*.

Na entrevista semiestruturada pedi que os jovens se aprofundassem sobre a questão: *por que é bom estudar de dia?* obtendo as seguintes respostas:

> Pra mim é bom porque minha irmã estuda de manhã, minha mãe trabalha o dia todo, meu padrasto também, então eu fico em casa sem fazer nada e, antes vim pra escola de dia do que ficar em casa sem fazer nada. (Aluna I, 16 anos)
> Eu tenho duas opiniões: pra mim é bom e não é. No começo foi bom porque eu estava fazendo um curso, aí eu consegui encaixar os dois horários, mas agora que eu acabei o curso, não consigo trabalhar porque eu tô estudando à tarde. (Aluna T, 19 anos)
> Pra mim é bom porque eu fico dormindo mais. (Aluna D, 16 anos)
> Pra mim não é bom porque eu queria estudar de manhã, porque de tarde meu filho fica acordado e de manhã ele fica dormindo, então se eu fosse estudar de manhã, ele ia estar dormindo e eu teria menos trabalho. (Aluna L, 15 anos)
> É bom porque eu não faço quase nada de noite e de manhã, eu não gosto, não. (Aluna C, 16 anos)
> Pra mim não é bom porque eu já perdi várias oportunidades de emprego, eu poderia estar trabalhando agora eu não tô porque estou estudando à tarde. (Aluno M, 16 anos)
> Olha, bom, bom não é não, porque eu queria estudar de noite porque eu estava a fim de trabalhar. Só isso. (Aluno W, 16 anos)
> Ah! Eu prefiro estudar de dia porque sei lá... porque de dia acordo com mais disposição e tem outras coisas que eu posso fazer à noite também. (Aluno D, 17 anos)
> Pra mim não é bom estudar de dia não, porque eu já perdi várias oportunidades de trabalho e não consegui porque eu estudo de dia, e à noite eu não sabia do PEJA... mas que é bom, não é bom de dia pra mim. Eu queria à noite. (Aluno L, 16 anos)

Buscando o sentido da contribuição da EJA em suas vidas, em seu processo de formação, fiz uso da seguinte pergunta: *em que o PEJA contribui para a sua formação?*

> Me ajudou a melhorar na escola, cada vez mais. (Aluno W, 16 anos)
>
> Bom... pra mim é como se fosse uma escola normal, porque eu estudava em escola normal. A única diferença é porque vem pouco aluno e só. Não me ajudou em nada, quase nada. (Aluna I, 16 anos)
>
> Pra mim contribuiu porque se eu não tivesse entrado no PEJA eu não ia poder terminar esse ano e poder ir pro estado. (Aluna T, 19 anos)
>
> Eu... pra mim, a mesma coisa que ela falou, não me ajudou em nada. (Aluna C, 16 anos)
>
> Ah! Pra mim, ajudou. Pelo menos eu não vou repetir, isso é o que eu sei, né? (Aluno M, 16 anos)
>
> Ah! Ajudou a eu dar mais valor à escola que eu estava, entendeu? (Aluna D, 16 anos)
>
> O PEJA faz muita coisa pela gente. A gente é que não sabe reconhecer... isso é o que eu tenho pra falar. (Aluna AB, 16 anos)
>
> Ah! Me ajudou porque eu vou sair mais rápido do ensino fundamental. (Aluno D, 17 anos)
>
> Me ajudou porque esse ano eu não fiquei atrasado mais uma vez. (Aluno L, 16 anos)
>
> Me ajudou a amadurecer, a refletir e vejo que foi a oportunidade que eu tenho, única, que se eu não terminar agora eu acho que não termino mais. Foi a única coisa que abriu as portas pra mim, né? Pra mim pensar e seguir em frente agora, enquanto eu tenho tempo. (Aluna L, 15 anos)

Na escola B, buscando saber sobre expectativas/opiniões ao perguntar: *por que pessoas mais velhas voltam a estudar?* obtive as seguintes respostas:

Quadro 4: Motivos pelos quais os mais velhos voltam a estudar

Por que as pessoas mais velhas voltam a estudar?	**Total**
Desejam apenas alfabetizar-se	11
Desejam concluir seus estudos para conseguir um bom emprego	27
Querem participar de um grupo	6
Querem ocupar seu tempo livre	11
Vieram acompanhar filhos e netos e por isso voltaram a estudar	2

Observando-se o quadro, a respeito de haver pessoas mais velhas em sala, como são vistas e como é a participação delas no grupo, as seguintes respostas assim se sintetizam: 34 alunos responderam que *sim*; oito alunos responderam que *não*; dez alunos não responderam.

Em relação à participação/inserção de alunos com mais idade, 27 apontaram que *participam com entusiasmo dos eventos propostos*; dois alunos disseram que *não gostam de participar dos eventos*; 18 alunos responderam que *contribuem para o crescimento do grupo*; um aluno respondeu que os mais velhos *impacientam-se com os mais jovens*; sete

responderam que eles *queixam-se dos jovens*; 14 que *não se sentem incomodados com os jovens*; e quatro alunos não responderam. O quantitativo das respostas encontradas considerava a possibilidade de mais de uma opção.

Verificando a questão da presença de jovens e sua atuação, obtive como resposta as seguintes afirmações: 37 alunos responderam que *são interessados em participar das tarefas*; onze alunos responderam que *causam conflitos em sala de aula e na escola*; 13 alunos que *reconhecem a escola como um espaço importante de aprendizagem*; dois responderam que *são desinteressados pelas aulas e movimentos/eventos proporcionados pela escola*; e seis alunos que *não têm paciência com os colegas mais velhos*.

Compreendendo em suas vidas a importância de estudarem em um PEJA diurno, responderam à pergunta *por que é bom estudar de dia?* Cinco alunos disseram que *por causa do trabalho* e também cinco *porque faço curso em outro horário*; um aluno justificou: *porque tenho companhia para me trazer;* 26 alunos responderam *porque acho perigoso estudar à noite*; cinco alegaram *porque acompanho meus filhos na escola*; quatro não responderam a questão. Outros motivos surgidos e não contemplados no questionário foram*: não é bom estudar de dia* (por dois alunos); *porque gosto de dormir até tarde* (um aluno); *porque tenho que olhar meu irmão à noite* (um aluno); *pra passear* (um aluno).

Aprofundando a questão na entrevista semiestruturada, obtive as seguintes colocações:

> Estudar de dia é bom porque a gente está com nossos filhos estudando e a gente já tem essa chance de ficar de dia, porque ficar à noite não dá por causa dos nossos filhos. (Aluna T, 60 anos – PEJA I)
> Eu, pra mim, está sendo bom porque eu trabalhava, devido a alguns problemas de saúde eu não estou trabalhando, entendeu? Então, surgiu essa oportunidade e eu também sou evangélica, tenho minha igreja à noite. Então, eu aproveitei a oportunidade de estudar de dia porque de noite eu estou com a janta pronta pro meu marido e estou indo "buscar meu pacote". (Aluna T2, 39 anos – PEJA I)
> A Therezinha falou tudo: à noite não tem quem fique com meu filho, então, como ele estudava meio expediente e ele veio para cá, não podia ficar mais no Almir Bonfim e o irmão dele também foi junto, aí eu fui junto, preferi também por causa que a noite é muito tarde... dez horas da noite... só no Mato Alto, acho... na Lombardi ou perto do Mundial... é muito difícil pra nós, além de tudo é contramão... ou você ia andando... Durante o dia fica melhor pra trabalhar e estudar, à noite é complicado mesmo. (Aluna A, 40 anos – PEJA I)
> Estudar de dia é bom porque a gente não fica com muito sono, não prejudica mais a gente, porque até de manhã tem coisa errada também, porque tem muita gente de manhã que faz bagunça, prejudica, quebra as coisas, bota açúcar, prejudica a professora, a diretora. Tem muita coisa errada porque até tem gente que faz maldade com a gente, de manhã com os cadeirantes, com a gente que é normal, eles fazem muita coisa errada, tipo assim: tem muito homem maldoso, muitas pessoas que é do mal, então a gente não quer estudar de manhã, a gente precisa só estudar de tarde que é o melhor que a gente quer. De dia traz mais felicidade, até quem estuda de manhã não conhece o perigo: a minha colega estudava no CIEP, veio um homem e estuprou ela quando ela saiu do CIEP, aí a mãe dela não queria que ela estudasse de manhã nem de noite, ficou com trauma... só que eu acho assim, que no devido

> dessas coisas que aconteceu, a gente deve estudar de tarde porque até de manhã tem maldade, então, é melhor estudar de tarde. (Aluna A, 21 anos – PEJA I)
> Eu gosto mais de estudar de dia porque é muito bom. Eu gosto mais de estudar de dia do que de noite... é muito ruim, só tem gente ruim nesse mundo. (Aluno D, 19 anos – PEJA I)
> Porque a gente aprende mais. (Aluno G, 25 anos – PEJA I)
> O bom de estudar de dia é que a gente tem mais liberdade. Estudar de dia é muito bom. (Aluno S, 16 anos – PEJA I)
> É bom por causa do horário, proporciona muitas coisas para gente fazer. Olha... quatro horas que a gente fica aqui, pra mim foi a melhor coisa... quando eu vou pra casa é estresse sobre estresse, ficar na escola é melhor do que ficar em casa. (Aluna B, 40 anos – PEJA II)
> Eu gosto de estudar de dia. Não sei como é estudar à noite. (Aluno L, 17 anos – PEJA II)
> Estudar de dia pra mim está sendo muito bom porque eu olho meu irmão à noite para meu pai e minha madrasta estudar também e pra mim... está sendo... eu não vejo assim nada que possa impedir as pessoas porque tem pessoas que trabalham de dia e eles liberam pra poder sair pra trabalhar. Então, eu acho que é isso, entendeu? Tá bom pra mim estudar de dia, tá bom sair daqui no horário... umas quatro e meia eles estão liberando, dá pra chegar em casa, ninguém chega em casa à noite. Pra mim tá bom o PEJA assim, eu tô amando. (Aluna F, 17 anos – PEJA II)
> O horário pra mim é muito bom, pra mim, de noite, é muito perigoso, estudar de tarde é bom porque eu chego em casa, estudo, aprendo... mais importante é eu terminar meus estudos. (Aluna A, 20 anos – PEJA II)
> Pra mim é bom porque à noite é muito perigoso pra estudar... (ainda) mais que eu moro longe, moro em Vargem Pequena, então é muito longe pra vim estudar à noite, mais que é perigoso. (Aluna J, 17 anos – PEJA I)

Na escola B, buscando o sentido da contribuição da EJA em suas vidas, para seu processo de formação, fiz uso da seguinte pergunta: *em que o PEJA contribui para a sua formação?*

> É um coisa muito boa pra gente. A gente estamos aqui querendo aprender. A tia N. é uma pessoa que faz de tudo quanto é bom pra nós e estamos feliz. Se não fosse esse PEJA a gente não estava feliz porque não estava estudando. Estava morta, mas vencemos! (Aluna T, 60 anos – PEJA I)
> Pra mim o PEJA é tudo de bom porque estou começando o que eu nunca tive, que é o estudo, estar junto com essa turma toda. Pra mim, eu estou voltando à época de adolescente, que eu nunca estudei, estou tendo agora. E a N, ela tem uma paciência com a gente que somos adultos... apesar de ela ser devagar com a gente por causa dos especiais... mas de pouquinho em pouquinho estou lendo, graças a Deus, estou indo... (Aluna T2, 39 anos – PEJA I)
> O PEJA é um projeto bom por causa que a N. é a professora de infância, na época em que a gente estava no início de aprender... então, é uma oportunidade boa... ela começa do zero mesmo, que muitas professoras não dão mais... então, se todos passarem no PEJA por aprendizagem igual a dela é muito bom porque com ela só não aprende quem não quiser... mas aí, hoje a gente aprende, amanhã a gente esquece... a gente tem aquela dificuldade por causa assim... da nossa idade, mas estamos tentando, né? Aqui a gente pode fazer... é muito bom; tem dia que a gente se diverte, que a gente brinca, é animação, é muito bom... tudo de bom! (Aluna A, 40 anos – PEJA I)
> Ajuda, porque eu estou aprendendo a ler e a escrever. (Aluno D, 19 anos – PEJA I)
> Eu estou gostando muito. (Aluno G, 25 anos – PEJA I)
> O PEJA ajuda na dificuldade, na leitura, no que está precisando, o que é melhor pra gente. Ele quer passar pra gente avaliação, avaliar a gente, como é que a gente está, o que é que a gente precisa e vem evoluindo e a gente vamos alcançando... até os

> cadeirantes, eles ensinam com calma, mostra pros cadeirantes o que eles precisam... eles querem o melhor para todos nós, até aqueles que não estão estudando, eles ensinam do lado de fora. Os necessitados eles também ajudam. O PEJA é tipo o caminho certo porque eu acho que é tipo assim: a gente não pode estudar de noite porque tipo... é perigoso estudar de noite... tipo essas coisas que aparecem na televisão, que só acontece coisa ruim e muitas coisas que está aparecendo de errado. A gente não quer estudar de noite porque está perigoso, porque a gente quer o melhor pra gente, então vamos mostrar que a gente tem condição de estudar de tarde e não de noite, a gente precisa disso. (Aluna A, 21 anos – PEJA I)
> O PEJA ajuda a pensar, a ler e a escrever. (Aluno S, 16 anos – PEJA I)
> O PEJA foi muito importante pra mim porque eu fiz amizades novas, conheci amigos novos, conversei sobre meus sentimentos e sou feliz no PEJA por ter vaga pra mim estudar. (Aluna F, 17 anos – PEJA II)
> O PEJA é tudo de bom pra mim porque aqui mudou a minha vida. (Aluna B, 40 anos – PEJA II)
> O PEJA aqui é muito bom e legal, a gente aprende a escrever e ler e ser alguém na vida, um dia. (Aluna J, 17 anos – PEJA I)
> O PEJA ajuda a gente a pensar sobre a vida. (Aluna T, 17 anos – PEJA II)
> O PEJA é bom porque ajuda a gente. (Aluno E, 17 anos – PEJA II)
> O PEJA contribui ajudando a gente a pensar. (Aluna A, 20 anos – PEJA II)
> Ajuda a gente na vida... a viver pensando. (Aluna K, 16 anos – PEJA II)
> O PEJA é bom. (Aluno L, 17 anos – PEJA II)

O perfil traçado, “trançando” observações feitas em campo, depoimentos e dados coletados fez-me considerar a importância da implementação do PEJA no horário diurno, segundo necessidades reveladas por seus demandantes. Entretanto, esse perfil convidou-me a problematizar a forma de inserção de muitos desses alunos na modalidade.

À GUISA DE CONCLUSÃO

A partir de minhas formulações iniciais, da matriz teórica assumida na pesquisa, e apoiando-me na teoria da complexidade - postura essa que me conduz a tecer minhas compreensões, interligando-as, trançando-as, ponho-me a "concluir" este trabalho, lançando mão dessas compreensões, ainda que corra o risco de fragmentá-las, mas colocando-me constantemente ao alcance de um "conhecimento pertinente" que segundo Morin (2010) busca situar informações em seu contexto.

Os dados levantados e a leitura que fiz desses dados, incluindo observações do campo investigado, me levaram a confirmar a EJA no diurno como um espaço de jovens, em maioria oriundos de algum tipo de *fracasso*, na escola básica. Não são sujeitos cuja interdição ao direito os fez buscar a escola tardiamente, mas são frutos/produções, por assim dizer, dessa escola que não vem atendendo o direito de aprender de todos os sujeitos.

Respondendo minhas indagações iniciais, o PEJA diurno não se configurou como espaço para conter jovens que "desestabilizam a ordem supletiva escolar", deixando-os fora do noturno para minimizar questões polêmicas discutidas no campo, pois constatei que a maioria nunca frequentara esse horário, anteriormente. Oriundos do ensino regular ou de classes especiais, muitos, ao serem encaminhados ao PEJA, optaram pelo horário diurno "por medo de andar à noite pelas ruas"; "porque os pais não deixaram estudar no horário noturno"; entendendo-se dos relatos que a oferta noturna não lhes foi negada.

Se por um lado essas escolas caminharam para assumir um lugar de ressignificações do dever do Estado quanto à educação, ofertando horários mais adequados a potenciais demandantes que não podem/querem frequentar escolas noturnas, por outro parecem ter feito uso dessa oferta diurna para abrigar os que "não couberam" no sistema regular de ensino, diante dos motivos registrados sobre suas trajetórias que, consequentemente, os levaram ao PEJA.

Verificando os dados disponíveis e com informações resultantes de entrevistas realizadas com os alunos, algumas respostas encontradas e recorrentes chamaram minha atenção: a matrícula maciça de jovens em 2012; a participação efetiva da E/SUBE/7ª CRE na "orientação aos alunos" das escolas regulares, transformando suas matrículas para inserção e mudança para a EJA diurna; a divulgação intensa do PEJA diurno para alunos de fluxo escolar com retenções; além de outras orientações fornecidas pelas próprias escolas.

Quanto à concessão de matrícula de alunos em caráter “excepcional” (como definido pela Portaria já citada), devido à faixa etária de 15 e 16 anos, observei nas respostas dos questionários que foram muitas as concessões, em virtude de ser a E/SUBE/7ª CRE a orientadora desse processo.

A EJA, como espaço de direito, não pode se tornar a única forma de inserção de alunos jovens, especialmente os de fluxo escolar alongado e sem opção, que, como constatado, não decorreu de escolha pessoal, para a maioria.

A Escola A me sugere que, além da relação idade/série, a entrada no PEJA diurno esteve associada a fatores como “expulsão”, perda de vaga por gravidez; e, ainda, perda de vaga no período de matrícula todo feito pela *internet*. Este último requisito poderia ser objeto de discussão quanto à forma de o poder público cumprir o dever de oferta para garantir um direito.

Ser um estudante da EJA diurna não incomoda os alunos, como demonstrado por eles durante as entrevistas. Talvez porque tivessem estudado sempre nesse horário, embora em muitos discursos aparecesse a perda de chances para o trabalho; talvez porque tenham encontrado positividades em discursos carregados de negatividades, sobre a EJA. Reitero algumas dessas falas: *o PEJA foi a única coisa que abriu as portas pra mim*; *me ajudou a dar valor à escola em que estava* (referindo-se à escola de onde foi expulsa); *vou sair mais rápido do fundamental*, fazendo-me refletir sobre a afirmação de Andrade (2004) quanto ao fato de, na escola de EJA, estarem os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. Portanto, tornar visíveis esses jovens significa fazê-los sujeitos de um direito que a escola regular lhes vem negando, expondo uma aguda realidade representativa de problemas do sistema educacional brasileiro como um todo.

Honneth (2003) e Carmo (2011) abriram-me caminhos para compreender o sentimento que esses jovens têm em relação ao sistema escolar, por não se reconhecerem pertencentes a esse espaço; e também me permitiram compreender o significado do reconhecimento social, o que pode contribuir para entendimento das razões de intenso abandono de alunos da escola, inclusive sendo justificativa para a extinção de uma oferta de PEJA, em uma delas. Ainda que meu foco não tenha sido a *evasão*, encontrá-la de forma paradoxalmente presente no decorrer da pesquisa me fez refletir para o que Carmo (2011) alerta quanto ao caminho promissor do reconhecimento social da cultura jovem em pesquisas, quando se intenta compreender como se garante/nega um direito.

A inserção dos alunos na Escola B veio carregada de outros aspectos, além dos presentes na Portaria de matrícula. Ainda que exigindo a problematização do atendimento a

alunos com deficiência, essa Escola revelou-se um espaço de inclusão, demonstrando que ao saírem de classes especiais ganhavam novos espaços de conhecimento e trocas com outros jovens e adultos, que também veem o PEJA como espaço de possibilidades, de "vir a ser".

Buscando conectar essa questão aos documentos lidos, reporto-me aos acordos considerados na Declaração de Hamburgo que apontam ações comprometidas com pessoas com deficiência, promovendo sua integração e o acesso - direito de "oportunidades educacionais equitativas". Ao mesmo tempo, entretanto, essa inserção de alunos com deficiência em uma determinada escola me sugere uma ação "focalizada" contida em um único espaço, o que me suscita algumas indagações: por que não a ampliação deste atendimento em outros espaços/escolas, visto que muitos vêm de longe, de bairros distantes, para ter garantia desse direito? Por que tanta concentração em uma única turma de alfabetização, o que contraria a própria Portaria de Matrícula da SME, ao estabelecer que turmas da EJA poderão ter incluídos até quatro alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento?

Pensar uma turma de alfabetização com 23 alunos, sendo 15 o número de alunos incluídos é, no mínimo, uma questão de natureza pedagógica que não pode passar despercebida nem para educadores, nem para pesquisadores.

Mesmo que a inserção nessa escola diurna tenha sido por *indicação das escolas em que estudavam*; *por orientação da E/SUBE/7ª CRE* e que careça de maiores críticas e reflexões sobre como vem se dando a entrada de alunos no PEJA diurno, o horário e a oferta do Programa foram vistos pela maioria dos alunos de forma positiva: *é bom porque eu não fico com sono*; *porque de noite é perigoso, tem gente ruim*; *porque eu posso colocar meus filhos na escola e estudar*; *porque à noite cuido do meu marido e vou pra igreja*. Mesmo assumindo que em muitos casos a positividade deve-se à insegurança social, fator externo à escola, verifico também que alguns sujeitos antes alijados da possibilidade de constituir o direito, como mães de família, conseguem ser atingidos favoravelmente pela EJA diurna. Pude, ainda, constatar o envolvimento e o compromisso dos professores na realização do trabalho no PEJA, traduzidos pelos eventos socializadores, as parcerias, a preocupação com os alunos.

Não pretendendo homogeneizar resultados, a pesquisa parece confirmar que, entre os que ficaram, que não se *evadiram*, o PEJA nessa Escola B era compreendido como um Programa que aligeirava estudos, levando-os mais rapidamente ao ensino médio e à possibilidade de conquistar melhores empregos. Para a outra Escola, ainda que a necessidade de certificação estivesse presente, era também o espaço de retorno aos bancos escolares; de

poder voltar à escolarização porque acomodava horários incompatíveis anteriormente com o papel da maternidade e de demandas diárias; era espaço de conciliação para jovens que trabalhavam em horários noturnos; e de inclusão para alunos já marcados por diferentes exclusões, para além de suas deficiências.

A presença de mulheres/mães no PEJA diurno faz-me voltar aos compromissos assumidos no documento Marco de Ação de Belém, concentrando esforços na alfabetização, priorizando investimentos na aprendizagem de mulheres e de pessoas com deficiência. Mas diante das questões explicitadas, o retorno dessas mulheres aos bancos escolares deu-se mediante acomodação, primeiramente dos filhos na condição de incluídos, para que depois pudessem ter a própria chance. O conhecimento sobre a existência do PEJA diurno se deu mais por necessidade de alocar os filhos do que por divulgação eficiente do Programa, o que me reportou ao Documento Preparatório quando alerta que não haverá acesso se não houver mobilização da demanda.

Com base em documentos e em autores pesquisados, constatei que o direito à educação ainda não se fez para todos nessas escolas, por entender esse direito como condição de *acesso*, de *permanência* e de *sucesso*. Como disposto na legislação, direito a uma educação que leve em consideração sujeitos, condições, especificidades e reais necessidades. A oferta de EJA diurna parece ter sido pensada para cumprir *demandas transitórias*, e não como política pública comprometida com o dever da oferta, como no caso da Escola A, o que pode explicar a ocorrência da extinção do PEJA.

A esta evidência, associam-se duas perguntas pouco consideradas pelas políticas públicas: a) como extinguir um Programa, havendo na região o registro do Censo 2010 de população não alfabetizada, acima de 20 anos, em torno de 1164 pessoas, sendo 66% dessa população na faixa de mais de 50 anos? Uma pergunta que se pode adensar, somando-se pessoas com baixa escolaridade e outros sujeitos que poderiam se beneficiar da EJA no diurno; b) até quando o sentido da EJA estará restrito à ideia de escolarização (para os que não estudaram na infância), para assumir o sentido de aprender por toda a vida, o que renega qualquer ideia de *demanda transitória?*

Na Escola B, a oferta parece tensionar a inclusão de alunos com deficiência, abarcando com isso mães de alunos e outros sujeitos que a procuram, sabendo ser a escola referência de acolhimento para pessoas com necessidades educativas especiais. Também cabe tensionar a presença de jovens na faixa de 15 a 19 anos que, por motivos não diferentes da Escola A, vieram *parar* no PEJA.

Embora a Constituição assegure o ensino fundamental, público e gratuito em qualquer idade, a oferta de serviços de escolarização de jovens e adultos é reduzida, situando-se em patamares muito inferiores à demanda potencial, haja vista que a presença de jovens na EJA do diurno pode denunciar o quanto a ausência de chamada pública eficiente e a pouca disseminação da oferta de vagas para outros sujeitos são tênues, em se tratando de política pública de educação como direito. Os que poderiam se beneficiar dela, talvez não cheguem à CRE, nem sejam orientados pelas escolas de onde vieram, porque em muitos casos sequer as alcançaram. Pensar a EJA diurna como mais uma oferta no sistema pode anunciar possibilidades de adequação às características dos sujeitos, mas pode, na prática, constituir novas exclusões intrassistemas e interdições a sujeitos julgados, continuadamente, como incapazes de aprender.

Constatei que o PEJA diurno, pela população que é capaz de abarcar, pode-se apresentar como caminho facilitador de acesso a grupos com trajetórias de carências múltiplas, como proposto no documento *Marco de Ação de Belém*, servindo aos que não tiveram acesso aos estudos, inclusive, porém sem maiores compreensões sobre o sentido da EJA e sobre os sujeitos que dela possam vir a fazer uso, o que fará com que a proposta muito pouco contribua como uma via de abertura, servindo como chave para as portas do século XXI.

O perfil traçado, constatando a preponderante presença de jovens na EJA diurna, em muito se aproxima do que aponta Ribeiro (2004), quando destaca que esses jovens têm em comum a marca da condição étnica (negros), da pobreza e de, exatamente por esse motivo, não terem possibilidade de realizar trajetória educativa satisfatória. São jovens que precisaram abandonar a escola, vivendo em periferias da cidade grande e circulando no espaço escolar um incansável número de vezes, com entradas, saídas e retornos.

A presença de pessoas adultas não se faz de forma a contemplar/considerar o papel que a EJA tem nesse sentido, “mobilizando sujeitos à retomada de seu percurso educativo”, conforme previsto no Documento Preparatório para a VI CONFINTEA, confirmando assim o ainda “nível insuficiente de oportunidades oferecidas”, mas se coloca como caminho de possibilidades.

Concluindo de forma positiva esta pesquisa, penso ter colaborado com o campo, ao investigar políticas públicas que podem mais uma vez corroborar a garantia do direito à educação para todos, se o fizerem a partir de caminhos democráticos para que a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades seja realidade para todos os sujeitos, que passam a

vivenciar ações promissoras – uma reinvenção de novas ações educativas para jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. p. 43-54. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? p. 52-62. In: SACAVINO, Susana, CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Educação em direitos humanos.* Rio de Janeiro. Petrópolis: DP *et alli*, 2008.

ARDUINO, Jacques. A complexidade. p. 548-558. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes*. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertand, 2001.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. *Constituição Brasileira*. Congresso Nacional, 5 out. 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei n. 9.394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. IBGE. *Censo Demográfico 2010*: resultados preliminares do universo. Disponível em http://www.ibge.org.br. Acesso em 2 jan. 2012.

BRASIL. IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílio*: síntese dos indicadores 2009. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação do Brasil. Conferência Internacional Mid Term em Educação de Adultos, Tailândia, set. 2003. p. 187-203. In: IRELAND, Timothy D.; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos:* uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília: Unesco: MEC, 2004.

_____. Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos. p. 15-35. *In*: IRELAND, Timothy D., MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos:* uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília: Unesco: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos* (VI CONFINTEA). Brasília, Distrito Federal: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000*. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos.

_____. *Parecer CNE/CEB n. 06/2010*. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 6 jan. 2012.

_____. *Resolução MEC/CNE/CEB n. 4 de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, na Educação Básica, Modalidade Educação Especial, garante a oferta desse atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

BRASIL. Documento Política de Educação Especial. Brasília, 2008.

_____. *Programa Mais Educação*. Disponível em < http://p ortal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2012.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Direito à diversidade: o aluno com deficiência na escola regular, questões para o debate. p. 63-72. *In*: SACAVINO, Susana, CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Educação em direitos humanos.* Rio de Janeiro. Petrópolis: DP *et alli*, 2008.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". p. 103-118. *In*: MACHADO, Maria Margarida (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos:* II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

_____. Identidades Juvenis na escola. In: *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2005. p. 153-163.

_____. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARMO, Gerson Tavares do. Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e às suas justificativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2012, Natal. *GT 18/EJA*. Natal, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reunião/images/trabalhos/GT18/GT18-1088%20int.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. p. 5-30. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2005.

_____. A educação básica como direito. p. 293-303. *In*: *Cadernos de Pesquisa*. v. 38, n. 134. São Paulo. mai/ago. 2008.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. p. 40-52. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro; São Paulo, n. 24. set./dez. 2003.

DI PIERRO, Maria Clara, GRACIANO, Mariângela. *A educação de jovens e adultos no Brasil*: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para a América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, jun. 2003.

EXTRA/O GLOBO. Sobre o processo de pacificação na Cidade de Deus. Disponível em: <http://extra.globo.com de 11/12/2010>. Acesso em: 7 dez. 2012.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. p. 29-47. *In*: SOUZA, José dos Santos, SALES, Sandra Regina (orgs.). *Educação de jovens e adultos*: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: Nau Ed., EDUR, 2011.

FÁVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karina. *Programa de Educação de Jovens e Adultos* (PEJA). Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 8 set. 2011.

GALEANO, Eduardo. *Las palavras andantes*. México: Siglo XXI Editores, 1993.
HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. p. 27-38. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro; São Paulo, v. 1, n. 0. ago. 2007.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos na CONFINTEA VI. p. 355-397. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro; São Paulo, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

_____. *A inserção do PEJA na política pública do Município do Rio de Janeiro.* Disponível em <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas>. Acesso em: 11 jan. 2012.

HENRIQUES, Ricardo; IRELAND, Timothy. A política de educação de jovens e adultos no governo Lula. In: _____. *Construção coletiva:* contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 347-357.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento social*: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo. Ed. 34, 2003.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. p. 5-34*Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 104. jul.1998.

IRELAND, Timothy D. *De Hamburgo a Bangcoc*: A V Confintea revisitada. Brasília, 2005. (mimeo.)

INSTITUTO SANGARI. Disponível em: <http://www.institutosangari.org.br/instituto>. Acesso em: 10 jan. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. Políticas e práticas escolares. p. 29-37. In: _____. *Salto para o Futuro*: educação ao longo da vida. Secretaria de Educação a Distância / Ministério da Educação. Ano XIX, set. 2009.

MANZINI, Eduardo José. *Entrevista semiestruturada*: análise de objetivos e de roteiros. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2013.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade.* São Paulo: Triom, 1999.
ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948.

ONU. *Os 8 objetivos do milênio*. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/ODM.aspx>. Acesso em: 4 fev. 2013.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. p. 29-42. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro. DP & A, 2004.

_____. Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii: FAPERJ, 2009.

_____. *O processo preparatório para a VI CONFINTEA*. Rio de Janeiro, 13 jan. 2013. Entrevista à Andréia Soares. (Transcrição de gravação).

PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias desiguais*: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A, 1986.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. *Parecer CME n. 03/99, de 25 de março de 1999*. Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro: 1999.

_____. *Parecer CME n.06/2005, de 25 de janeiro de 2005*. Aprova alterações no funcionamento do PEJ e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro: 2005.

_____. *Portaria E/SUBE/ CED nº 9, de 18 de novembro de 2011*. Estabelece critérios para organização de turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas Escolas da Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro para o ano letivo de 2012. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro: 2011.

_____. *Parecer CME n.06/2005, de 25 de janeiro de 2005*. Aprova alterações no funcionamento do PEJ e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro: 2005.

_____. *Plano estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009-2012 pós 2016*: o Rio mais integrado e competitivo. Disponível em: <http://200.141.78.79/distatic/10112/2116763/ DLFE234720.pdf/planejamento_estrategico_site.pdf> Acesso em: 8 jan. 2012.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. *Programa Escolas do Amanhã*. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. *Projeto Bairro Educador*. Disponível em: <http://www.cieds.org.br/bairro-educador>. Acesso em: 12 dez. 2012.

SCHULER, Maria. *Transdisciplinaridade*: o que é isto? Disponível em: <http://apetesp.com.br/Artigos/Transdisciplinaridade.doc>. Acesso em: 11 out. 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Ampliação e funcionamento de escolas destinadas à Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/sme/projprog /eja/ampvagas.htm>. Acesso em: 12 out. 2011.

SOARES, Leôncio, RODRIGUES, Fernanda Silva. Educação de jovens e adultos: preparando a VI Confintea e pensando o Brasil. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, v. 2. n. 1. abr. 2008.

_____. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Marco de Ação de Belém*. VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Belém, Brasil, 2010.

_____. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Jacques Delors. Disponível em <http://www.microeducação.com.br>. Acesso em: 9 jul. 2011.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul. 1998.

_____. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos* e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, mar. 1990.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. p. 291-309. *In*: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 88, n. 219. Brasília, maio/ago. 2007.