

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

PRISCILA SAYURI GOTO

**CONSTRUINDO LAÇOS ENTRE O SERVIÇO SOCIAL E A
EDUCAÇÃO: ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

**FRANCA
2013**

PRISCILA SAYURI GOTO

**CONSTRUINDO LAÇOS ENTRE O SERVIÇO SOCIAL E A
EDUCAÇÃO: ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de mestre em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social: trabalho e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria David

FRANCA

2013

Goto, Priscila Sayuri

Construindo laços entre o serviço social e a educação : acesso e permanência na educação de jovens e adultos / Priscila Sayuri Goto. –Franca : [s.n.], 2013

142 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
Orientador: Célia Maria David

1. Educação de adultos. 2. Serviço social escolar. 3. Serviço social como profissão. I. Título.

CDD – 374

PRISCILA SAYURI GOTO

**CONSTRUINDO LAÇOS ENTRE O SERVIÇO SOCIAL E A
EDUCAÇÃO: ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de mestre em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social: trabalho e sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Profa. Dra. Célia Maria David

1º Examinador(a): _____

2º Examinador(a): _____

Franca, _____ de _____ de 2013.

Aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, protagonistas deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Prof^ª. Dr^ª Célia Maria David, por toda dedicação, paciência, respeito e motivação! Seus questionamentos e reflexões na realização deste trabalho possibilitou-me grande maturação intelectual, profissional e pessoal. Muito obrigada!

A Prof^ª. Dr^ª. Cirlene H. S. Oliveira e a Prof^ª. Dr^ª. Eliana C. B. Martins, membros do meu Exame Geral de Qualificação, pelas preciosas indagações e sugestões que renovaram o entusiasmo na construção da pesquisa! Agradeço pela confiança, incentivo e disponibilidade sempre!

Ao "GEPESSE" e ao grupo de pesquisa sobre "Políticas públicas e democratização do ensino no Brasil: a implementação das propostas educacionais: mudanças e permanências".

Aos mestrandos e doutorandos de Serviço Social da turma de 2011 e aos docentes.

A Neide Miyoko Nakaoka, por todo apoio! A equipe do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP; aos funcionários da biblioteca; sobretudo a Laura Jardim.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro no desenvolvimento desta pesquisa.

A Célia Tavares e a Rita Mozetti, da Secretaria Municipal de Educação de Franca – Setor EJA; a coordenadora pedagógica, a direção, professores da Escola Municipal de Educação Básica em que realizei a pesquisa de campo.

Aos estudantes da EJA, por compartilharem suas histórias de vida, experiências e sonhos! Obrigada!

A minha família, minha base! Amados irmãos Márcio e Gabriel, obrigada pelo afeto e incentivo! Muito obrigada mamãe e papai, vocês são minhas preciosidades, exemplos de luta, respeito e gratidão! Meu amor por vocês é incondicional!

Ao meu amor, melhor amigo e companheiro, agradeço pelo carinho, compreensão e torcida. Amo você!

A Deus, ao me guiar nesta jornada de desafios e experiências maravilhosas. Por ser facilitador em todas minhas dúvidas e incertezas. Por me proteger, me deixar ousar e por ter me proporcionado conhecer pessoas incríveis.

Muito Obrigada!

O laço e o abraço

*Meu Deus! Como é engraçado
Eu nunca tinha reparado como é curioso um laço
Uma fita dando voltas. Enrosca-se, mas não embola
Vira, revira, circula e pronto, está dado o laço
É assim que é o abraço [...]
Ah, então é assim o amor, a amizade, tudo que é sentimento
Como um pedaço de fita
Enrosca, segura um pouquinho, mas não pode se desfazer a qualquer hora, deixando livre as
duas bandas do laço
Por isso é que se diz: laço afetivo, laço de amizade
E quando alguém briga então se diz: romperam-se os laços
Então o amor, a amizade são isso
Não prendem, não escravizam, não apertam, não sufocam
Porque quando vira nó, já deixou de ser um laço*

Mário Quintana

GOTO, Priscila Sayuri. **Construindo laços entre o Serviço Social e a educação: acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos.** 2013. 142 f. Dissertação (Mestre em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2013.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é contribuir com a aproximação e maior compreensão da realidade dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, do município de Franca–SP, sob a perspectiva do Serviço Social. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso à escola em “idade regular”, que não puderam iniciar ou concluir seus estudos. No trabalho proposto, desenvolvido entre os anos de 2011 e 2012, buscou-se realizar a pesquisa de natureza socioeconômica e cultural da população escolar, a fim de apreender as reais condições e possibilidades de acesso que os estudantes tiveram ao longo da sua trajetória de vida, bem como sua permanência na escola; conhecer as condições materiais e a prática pedagógica desenvolvida nesta modalidade de ensino; e por fim, construir reflexões acerca das possibilidades de atuação do assistente social na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: serviço social. educação de jovens e adultos. acesso. permanência.

GOTO, Priscila Sayuri. **Building links between Social Work and education: access and permanence in Youth and Adults.** 2013. 142 p. Dissertation (Masters in Social Services) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2013.

ABSTRACT

The goal of this dissertation is to contribute to greater understanding and approach to the reality of students of Education for Youth and Adults, the city of Franca-SP, from the perspective of Social Work. The Education for Youth and Adults is a teaching method aimed at people who do not have access to school in "regular age", which could not start or complete their studies. In the proposed work, developed between the years 2011 and 2012, seeks to conduct research of socioeconomic and cultural nature of the school population, in order to grasp the actual conditions and possibilities of access that students have had throughout their life course as well as his stay at the school; know the conditions and pedagogical materials developed in this type of education, and finally, building reflections on the performance possibilities of the social worker in the Youth and Adult.

Keywords: social service. education for youth and adults. access. permanence.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Matrícula e frequência escolar	75
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Termo da Educação de Jovens e Adultos	78
GRÁFICO 2 – Sexo.....	79
GRÁFICO 3 – Faixa etária.....	79
GRÁFICO 4 – Estado civil.....	81
GRÁFICO 5 – Cor ou raça.....	81
GRÁFICO 6 – População urbana e rural.....	82
GRÁFICO 7 – Situação habitacional	82
GRÁFICO 8 – Renda familiar.....	83
GRÁFICO 9 – Inserção nos programas da Assistência Social.....	84
GRÁFICO 10 – Situação no mercado de trabalho	84

LISTA DE SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
ANL	Aliança Nacional Integradora
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CEAA	Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
CESUM	Centro de Ensino Supletivo Municipal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Centro Popular de Cultura
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPAE	Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação e Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
PALMA	Programa de Alfabetização na Língua Materna
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEB	Professor de Educação Básica
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS ATUAIS.....	18
1.1 Da colonização ao cenário contemporâneo	18
<i>1.1.1 A Constituição Federal de 1934.....</i>	<i>21</i>
<i>1.1.2 Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961)</i>	<i>26</i>
<i>1.1.3 Constituição Federal 1988: Caminhos da democratização</i>	<i>30</i>
<i>1.1.4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996</i>	<i>32</i>
1.2 Descortinando a Educação de Jovens e Adultos: limites e perspectivas	37
CAPÍTULO 2 O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO.....	43
2.1 O Serviço Social: análise sócio histórica da profissão no Brasil e as interfaces com a Educação	43
2.2 O Serviço Social na Educação: debate em construção.....	50
2.3 As lutas contemporâneas na educação: encontros e mobilização da categoria	56
2.4 Aproximações do Serviço Social à Educação de Jovens e Adultos	60
CAPÍTULO 3 A PESQUISA DE CAMPO	66
3.1 A realidade de Franca - SP	66
3.2 A estrutura da Educação de Jovens e Adultos em Franca - SP	68
<i>3.2.1 Escola Municipal de Ensino Básico: lócus da pesquisa</i>	<i>70</i>
3.3 A construção da pesquisa: procedimentos metodológicos	73
3.4 Estudantes da Educação de Jovens e Adultos: contexto socioeconômico e cultural e o cotidiano escolar	80
<i>3.4.1 Para não silenciar as vozes: vidas, histórias, lutas e sonhos</i>	<i>94</i>
3.5 DESAFIOS EM FRANCA.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	115

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de análise socioeconômica e cultural.....	128
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.....	130
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista.....	131
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	132

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos	134
ANEXO B – Ensino Fundamental e Médio 2011 (1º Semestre)	135
ANEXO C – Ensino Fundamental e Médio 2011 (2º Semestre).....	137
ANEXO D – Ensino Fundamental e Médio 2012 (1º Semestre).....	139
ANEXO E – Ensino Fundamental e Médio 2012 (2º Semestre)	141

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A discussão sobre o Serviço Social na educação vem se evidenciando nas agendas de pesquisas e debates realizados pela categoria profissional, em reconhecimento à importância da atuação dos assistentes sociais em diferentes espaços sócio-ocupacionais. As mudanças no mundo do trabalho, no modo de produção, nas relações sociais, na cultura afetam toda a população de modo desigual.

As influências e condicionantes do sistema capitalista, da lógica produtiva e de incentivo ao consumo exacerbado produzem uma cultura unitária, um consenso de valores e pensamentos padronizados. Observa-se claramente que as relações sociais no universo escolar se tornam mais complexas. A educação, inserida nesta realidade, reproduz esses princípios de lucratividade, competitividade, individualismo e liderança, envolve poder e muitas vezes se direciona a conquista de espaços, aos anseios originários e exigidos pela própria estrutura do modelo capitalista.

Mediante as relações de poder, a educação tem servido como instrumento reprodutor da sociedade excludente corrompido pela lógica de mercado neoliberal, na qual exclusão e inclusão caminham em proximidade, num discurso de acesso e usufruto universal de determinados bens sociais a toda população.

Ocupar-se em atividades dentro de um sistema contraditório na tentativa de romper com a situação de precariedade, exploração e desigualdade, para emancipação dos sujeitos é tarefa cada vez mais difícil. Nesse sentido, a pesquisa torna-se recurso essencial para orientar e fundamentar a construção de estratégias, alternativas, formas de enfrentamento e compreensão das múltiplas expressões de desigualdades sociais e dos processos de exclusão que demandam no cotidiano de trabalho do assistente social.

Deste modo, o estudo proposto foi instigado pelo interesse da pesquisadora em adentrar as complexidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando que tal modalidade concentra um significativo número de estudantes que vivenciam realidades difíceis e contextos marcados pela exclusão escolar por barreiras culturais. São pessoas facilmente expostas aos preconceitos, que lutam cotidianamente para superar as adversidades da vida, melhorar suas condições de emprego, idealizando maior autonomia enquanto sujeitos históricos, políticos e sociais.

As atividades desenvolvidas durante a graduação abriram um leque de possibilidades e indagações acerca do Serviço Social e a Educação a partir dos projetos de iniciação científica e trabalhos de extensão universitária, no contato com setores e grupos sociais inseridos nas

escolas públicas, nos cursinhos populares. Nesse sentido, a escolha por se realizar tal pesquisa em Franca justifica-se pela interação com as políticas educacionais do município, no qual foi possível notar a existência de grande articulação no desenvolvimento da estrutura da EJA, sobretudo nas atividades promovidas pela Secretaria Municipal de Educação.

De certa maneira, a EJA busca oportunizar e promover a inclusão escolar àquelas pessoas que, por algum motivo, seja ele econômico, familiar, profissional ou pessoal, não tiveram oportunidades de ingressar na rede de ensino em “idade regular” ou que não conseguiram concluir os estudos ao longo de sua trajetória de vida.

Embora haja avanços, ainda imperam persistências excludentes que precisam ser rompidas. Em Franca, nota-se a existência de uma demanda não alfabetizada, um expressivo número de pessoas que não possuem noções mínimas advindas de uma educação formal. A escolaridade precária, o analfabetismo, a evasão escolar são fenômenos representativos do processo de omissão de direitos, pois limitam os sujeitos a desfrutarem do acesso a inúmeros equipamentos sociais, a inserção no mercado de trabalho, a participação ativa na sociedade.

A partir dessas informações, não há como negar a inquietação em torno da educação e das particularidades do trabalho do assistente social frente à política educacional, considerando que tais manifestações da questão social em âmbito escolar exigem análise e enfrentamento de profissionais específicos habilitados a intervir nestes espaços sociais numa perspectiva de trabalho interdisciplinar.

Frente a esses apontamentos, esta investigação teve como objetivo geral: contribuir com a maior compreensão da Educação de Jovens e Adultos no município de Franca-SP, a partir do contexto social, econômico e cultural dos estudantes, considerando que esta ainda é uma modalidade pouco explorada por assistentes sociais. Segue os objetivos específicos de: realizar a caracterização socioeconômica e cultural dos estudantes da EJA, conhecer as condições de ensino, de acesso e permanência na EJA e refletir sobre as possibilidades de atuação do assistente social nesta modalidade de educação.

Nas pesquisas realizadas nas ciências sociais aplicadas, muitas vezes o campo e a diversidade do real em movimento, possibilita uma série de caminhos e descaminhos a seguir. Na exigência que se faz a fidedignidade das informações obtidas nesta investigação, optou-se por utilizar a pesquisa exploratória, de natureza quantitativa e qualitativa, sustentada pelos procedimentos de: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

Com base na metodologia que segue um trabalho científico, na pesquisa bibliográfica buscou-se delimitar materiais que apontassem estudos já existentes sobre a temática estudada: livros, artigos e estudos científicos considerados referência na Educação de Jovens e Adultos,

como Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Vera M. Ribeiro, Jane Paiva. Neste percurso, a interlocução com outras Universidades e bibliotecas dos outros Câmpus da UNESP permitiram elencar uma série de monografias e pesquisas contendo dados históricos, os caminhos percorridos e informações recentes sobre o contexto atual vivenciado pela EJA.

Nesta etapa, o uso de recursos da internet foi essencial, pois possibilitou o fácil acesso a acervos digitais das bibliotecas, aos registros de teses e dissertações nas páginas virtuais dos órgãos de fomento à pesquisa científica. Consultaram-se sites do Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura de Franca-SP, entre outros.

A leitura analítica da Legislação Educacional vigente, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação, Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de Julho de 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Lei Orgânica do Município de Franca-SP, o Regimento Escolar da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca juntamente com as obras de Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, Carlos R. Brandão, permitiram a apreensão crítica sobre a Política de Educação, mediante as polêmicas questões contemporâneas que perpassam o campo educacional.

No que se refere ao Serviço Social na Educação foram fundamentais as discussões sobre a temática que vem sendo constantemente problematizada, a leitura de assistentes sociais-pesquisadores, tais como: Ney L. T. de Almeida, Ilda L. Witiuk, Eliana B. C. Martins. Em relação às normatizações, o Projeto de Lei 060/2007 (ELIAS, 2007, p. 28388) e também a Lei 16.683/07 de Acompanhamento Social na Educação, do Deputado Estadual André Quintão alicerçaram as reflexões pertinentes à inserção dos assistentes sociais na educação.

Para melhor organização da fundamentação teórica do trabalho, utilizaram-se fichamentos, registros pessoais durante a participação de eventos e das disciplinas cursadas, resenhas e relatórios reflexivos elaborados seguindo temáticas relevantes as indagações desta pesquisa.

Sob o esforço crítico e sistemático, buscou-se desvelar a essência do objeto de estudo, numa perspectiva de totalidade, trazendo o movimento histórico a partir das condições materiais de produção e reprodução da existência humana sem omitir as dimensões ontológicas do ser social.

Para análise e interpretação dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, nas visitas ao lócus de investigação, na realização do estudo socioeconômico e cultural, nas entrevistas

com os estudantes da EJA e no contato com a responsável por esta modalidade de ensino no município de Franca, fundamentaram-se a partir do conhecimento apreendido no transcorrer da pesquisa bibliográfica e documental. Os aspectos inerentes à reflexão deste trabalho podem ser visualizados na seguinte estrutura:

O **Capítulo 1** evidencia elementos fundamentais à compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na atual conjuntura. Realizou-se a trajetória da EJA no Brasil desde o seu surgimento, a construção da legislação até o seu processo de implantação pontuando as mudanças na nomenclatura, na concepção de educação supletiva, os seus avanços e retrocessos. Em relação ao histórico da Educação de Jovens e Adultos, utilizou-se principalmente dos estudos realizados por Sérgio Haddad e Gaetana Maria Jovino Di Ricco, grandes referências do tema em questão. Tal percurso foi problematizado junto à análise dos aparatos legais – as Legislações da Educação – Lei 4.024/61 e Lei 5.692/71 que regulamentaram as primeiras diretrizes e bases da Educação Nacional e a Lei 9.394/96 que hoje norteiam a política educacional.

No **Capítulo 2** buscou-se realizar a interlocução do Serviço Social com a Educação resgatando, de modo amplo, os principais aspectos da trajetória teórico-metodológica do Serviço Social no Brasil e as iniciativas de atuação na área da educação desde os processos históricos marcados por uma herança tradicional e conservadora até chegar ao tempo presente numa atuação profissional ampliada em defesa dos direitos sociais num posicionamento crítico em consonância à efetivação do Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social. Apresentaram-se também as manifestações da Questão Social situadas na atual conjuntura e os seus desdobramentos na Educação, sobretudo no espaço escolar, com algumas ponderações acerca das possibilidades de articulação do assistente social com a Educação de Jovens e Adultos.

O **Capítulo 3** traz a apresentação do município de Franca-SP para que se possa compreender a realidade estudada, situa a Escola Municipal de Educação Básica pesquisada, expõe brevemente os procedimentos metodológicos da pesquisa, as informações obtidas com os estudantes nos questionários e entrevistas realizando as análises e considerações pertinentes que ecoaram neste processo de construção do conhecimento.

Finalmente, o item **Considerações Finais** apresenta brevemente os principais aspectos e reflexões identificados durante o amadurecimento do estudo sem a pretensão de concluir ou de esgotar o tema, fica apenas o entusiasmo em inaugurar novas alternativas e possibilidades no caminhar e nos estudos sobre a Educação para esses jovens e adultos.

CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS ATUAIS

O analfabeto

Não saber ler é um problema
Dificulta no trabalho, e é um dilema
Tem que andar atrás de serviço
Pois sem saber ler, não preenche a ficha

A correspondência não sabe ler
Pedir para alguém causa vergonha
O jeito é entrar na escola
E aprender sempre é tempo

Quando se começa a ler
São portas, antes fechadas, que se abrem
É um mundo de felicidade
É um aprendizado que não tem idade

(Anésio Freitas da Silva, 69 anos, 2003)

1.1 Da colonização ao cenário contemporâneo

A educação de adultos¹ no Brasil pode ser visualizada desde o processo de colonização quando Portugal, no seu desejo de expansão, veio a instalar o regime das Capitanias Hereditárias². A educação teve como marco inicial a vinda dos portugueses e a difusão da Igreja Católica em território brasileiro. Segundo Di Ricco (1979) os padres jesuítas foram os iniciadores da educação no país, os primeiros “educadores” dos nativos.

Naquele período, a igreja católica era representada sobretudo pela Companhia de Jesus com a chegada de seis missionários jesuítas em 1546. A catequização jesuítica realizava-se nas aldeias e moradias indígenas de conteúdos relacionados aos costumes da cultura ocidental, ao comportamento e à religiosidade (ROCHA, 2005, p. 15).

Os jesuítas foram os guias intelectuais da colônia por mais de dois séculos, instituíram um sistema escolar que se restringia a elite branca e aos índios aculturados (ROCHA, 2005). Entretanto, tais ações foram encerradas em 1759 quando, por decisão do primeiro ministro

¹ Cabe destacar que a nomenclatura “Educação de Jovens e Adultos” foi adotada somente em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96.

² Divisões administrativas do Brasil, medida adotada por Portugal com a finalidade de impor a exclusividade do comércio com as colônias, por meio de um governo centralizado, mantendo forte controle fiscal sobre as operações internas e externas (ROCHA, 2005, p. 15).

português Marquês de Pombal³, os jesuítas foram expulsos do Brasil. A pedagogia jesuítica com a Companhia de Jesus “[...] atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural [...]” (ROMANELLI, 2010, p. 36).

Para Rocha (2005), a crítica aos jesuítas movia-se em torno da miséria econômica e intelectual do reino pelo qual eles eram responsabilizados. Desde 1555 havia um monopólio do ensino exercido, cujo conteúdo a serviço da ordem religiosa e anticapitalista fugia aos interesses do governo português. Assim, para solucionar o problema do ensino, a proposta de Pombal foi fechar as escolas jesuíticas.

A reforma pombalina (1759) imposta pela Coroa portuguesa extinguiu a organização escolar até então sistematizada, contudo, não veio acompanhada por um projeto pedagógico substituto ao ensino jesuítico (ROCHA, 2005, p. 22). Sem um plano escolar que sustentasse o sistema de ensino, as dificuldades persistiam devido à inexistência de uma estrutura administrativa educacional. A alternativa foi instituir um regime de “aulas régias”, ou seja, disciplinas isoladas ministradas por professores leigos e sem senso pedagógico (ROCHA, 2005).

Nesse momento marcado pela economia do latifúndio e da monocultura, a exigência de qualificação e de uma cultura escolar – estudos, leitura, escrita, cálculo – eram dispensáveis, portanto, a educação não era tão valorizada pelas elites. O predomínio do setor agrícola não tornava a escola interessante, não havia motivos para a escolarização, fato este que explicava a escassa demanda na esfera educacional.

Embora houvesse esse entendimento, a instrução limitava-se a certos grupos, o acesso era definido pelo lugar socialmente ocupado, ou seja, já se notava uma educação classista. A escolarização ficava restrita ao sexo masculino, aos filhos homens (os não primogênitos) das famílias da classe dominante, pois estes deveriam futuramente assumir a administração familiar, os negócios, as propriedades herdadas.

Já na fase de Império da Coroa Portuguesa, o “[...] Ato Adicional de 1834 ‘conferiu às Províncias o direito de legislar sobre a instrução pública.’” (ROMANELLI, 2010, p. 40). A educação primária e secundária, bem como as ações conduzidas à educação dos adultos, se organizavam nas diferentes regiões sob responsabilidade das províncias.

³ Conhecido pelo seu ódio aos jesuítas e pela sua sede de poder (ROCHA, 2005, p. 21), Pombal “[...] realizou reformas políticas influenciadas pelo Iluminismo [...] Aboliu a escravidão indígena, reorganizou o sistema educacional e fundou a Companhia das Índias Orientais.” (BRASIL, 2009, p. 23).

A valorização da educação e a preocupação com sua problemática ganharam destaque somente nas últimas duas décadas do Governo Imperial (PERES, 2005) quando, em 1872, o primeiro recenseamento nacional brasileiro “[...] constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas,” (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 20).

Em contraste ao período de monocultura agrícola, na Primeira República, a educação escolar era encarada como forma da população ascender, como oportunidade de alcançar os privilégios da elite econômica, da classe detentora de poder (ALMEIDA, J. S., 2005, p. 138).

No Brasil, até o final da década de 1920, as camadas dominantes, com o objetivo de servir e alimentar seus próprios interesses e valores, conseguiram organizar o ensino de forma fragmentária, tomando o país como um todo, e ideal, considerado o modelo proposto de educação. (ROMANELLI, 2010, p. 31).

Em 1925 a educação para adultos começou a ser notada, dado o destaque para sua efetivação com o Decreto 16.782-A⁴, de 13 de janeiro de 1925, art. 27, na Reforma João Luís Alves, conhecida como Lei Rocha Vaz que previa o ensino para adultos.

No Brasil, a crise no setor cafeeiro, somado as iniciativas de desenvolvimento industrial substituto ao modelo agrário-exportador e ao processo de urbanização, trouxe novas exigências educacionais.

A estrutura escolar oferecia vagas insuficientes e havia intensa pressão em atender a demanda crescente. Conseqüentemente, a educação ganhou ênfase nas ações governamentais de modo improvisado e estratégico. O Estado brasileiro expandiu a distribuição de oportunidades educacionais, ampliou o número de vagas, no entanto, não se atentou às condições de qualidade do ensino (BRASIL, 2009, p. 27). A participação passiva do Estado condicionava ao declínio processual: cresceu a demanda, ampliou-se a oferta, porém, manteve-se o “atraso” no ensino.

No ano de 1930, Getúlio Vargas, em seu governo provisório (1930-1937), criou o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), nomeando Francisco Campos como ministro (PALMA FILHO, 2005c, p. 61). “A possibilidade de criar medidas educacionais para atender os adultos ocorreu com maior ênfase após a criação desse órgão, uma vez que se pretendia deliberar nacionalmente as questões de natureza educativa,” (TORRES; MARQUES; PELUSO, 2005, p. 93).

⁴ Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias.

Além disso, entre os anos de governo provisório foram propostas várias reformas no sistema de ensino que disseminavam a concepção da educação como instrumento de transformação social e nivelador das desigualdades sociais (ALMEIDA, 2005).

Na reforma de 1931, adotou-se a estrutura seriada no ensino secundário, o que demonstrava a relação entre idade apropriada, série e ensino regular. Exames e provas eram os métodos que avaliavam o processo de ensino-aprendizagem e garantiam o ingresso na etapa subsequente (CEB, 2000b, p. 16).

As intensas disputas no campo político e econômico também marcaram presença na educação (PALMA FILHO, 2005c). Para elaborar a proposta educacional, os grupos em oposição dividiam-se em: Aliança Nacional Libertadora (ANL), liderada por Luiz Carlos Prestes sob influência dos comunistas, e a Ação Integralista Brasileira (AIB), liderada por Plínio Salgado com o apoio da igreja católica.

Em dezembro de 1931, reunidos na Conferência Nacional de Educação, os intelectuais liberais, socialistas e comunistas defendiam o movimento conhecido como Escola Nova, já os católicos e conservadores resistiam com um projeto tradicional de renovação educacional (PALMA FILHO, 2005c, p. 64).

Como não houve acordo entre os 26 participantes da conferência, estes deixaram a cargo de Fernando de Azevedo organizar um projeto educacional para o país. O documento, conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, tinha como proposta a criação de um Sistema Nacional de Educação, “[...] uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 135). Tais proposições apontavam justamente a insuficiência na falta de escolas e a não legitimação das propostas do governo.

1.1.1 A Constituição Federal de 1934

Nos países desenvolvidos, os empreendimentos para a educação de adultos surgiram no final do século XIX, vinculados à ideia de “educação complementar”, num processo caracterizado por suprir ou compensar as “insuficiências” relativas ao ensino regular (DI RICCO, 1979).

No Brasil, observa-se que esses procedimentos caminharam sob o mesmo viés, no sentido de garantir ao adulto os elementos básicos de formação, os conhecimentos mínimos e indispensáveis para integrar-se ao meio social (DI RICCO, 1979, p. 11).

Com a Constituição Federal de 1934 e a criação de um Plano Nacional de Educação, as formulações presentes no “Manifesto dos Pioneiros” foram contempladas em sua maior

parte. Destaca-se o fato de que na nova Constituição um dos capítulos foi exclusivamente dedicado à educação.

Em exceção ao que até então se reproduzia, pela primeira vez a Educação de Adultos passou a ser dever do Estado, pois o texto constitucional assegurava a educação como direito de todos (PALMA FILHO, 2005c, p. 67), instituiu o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória para crianças, estendendo esse direito aos adultos (DI RICCO, 1979, p. 43).

A responsabilidade de garantir escolarização aos adultos era de cada Estado federativo, os quais deveriam zelar por essa modalidade de ensino caso fosse necessária e possível sua viabilização. Ainda que a Constituição de 1934 apresentasse significativos avanços à política educacional, tal legislação logo foi substituída pela Constituição Federal de 1937 – período marcado pela ditadura Vargas.

Segundo Palma Filho (2005c), com o golpe de Estado em 1937, Getúlio Vargas, apoiado pela força militar, implantou o Estado Novo, estabelecendo uma dura censura e reafirmando a crença no poder transformador da educação. Contudo, existia forte intenção em conservar o regime autoritário, frente a um sistema educacional de dominação e de reprodução do dualismo social: elites (alto padrão educativo) e classes populares (ensino profissionalizante e preparo para o mercado de trabalho).

Nesse período são perceptíveis grandes retrocessos na política de educação com Francisco Campos – nomeado Ministro da Justiça –, este elaborou um documento constitucional inspirado no fascismo da Polônia (PALMA FILHO, 2005c). A ação do Estado antes vista como dever, passou a ser supletiva, apresentava uma participação muito modesta na política educacional, com ênfase na obrigatoriedade do ensino profissional (SENAI, SENAC e Ensino Agrícola) vinculada ao interesse em formar mão de obra capacitada a atender as necessidades econômicas do setor industrial que se desenvolvia nacionalmente.

Em 1940, a pesquisa do Censo apontava que mais de 50% de brasileiros acima de 18 anos eram analfabetos (DI RICCO, 1979). Para Oliveira (1994), o elevado número de adultos semialfabetizados ou sem acesso a educação básica associava-se à miséria e à pobreza, ou seja, entrava para o progresso econômico, científico-tecnológico, político e social do Brasil. Essa informação veio como alerta ao país, sinalizando grandes preocupações e esforços na empreitada pela alfabetização dessas pessoas.

Assim, as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos e erradicação do analfabetismo foram implementadas com a disseminação de Campanhas de Alfabetização em regiões específicas até alcançar visibilidade nacional.

Neste momento, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), fundada em 16 de novembro de 1945, tornou-se forte aliada em defesa da educação, surgiu em prol da eliminação da situação de pobreza e na luta para erradicar o analfabetismo. A UNESCO,

[...] divulgou e promoveu, em âmbito mundial, uma educação voltada para a paz dos povos e a educação de adultos como uma forma de contribuir com o desenvolvimento das nações ‘atrasadas’. Com uma concepção funcional do processo educativo, defendia a educação como forma de integração social, de forma passiva e instrumental, sem visão crítica. (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 4, grifo do autor).

O reconhecimento das desigualdades sociais e os maiores esforços na escolarização dos analfabetos, embora vinculada aos interesses difundidos pela UNESCO, foram fundamentais para os novos impulsos na educação aos adultos.

Com Vargas fora do poder, o suporte legal precedente a veiculação dessas campanhas firmou-se com a Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto Lei nº. 8.529/46 (DI RICCO, 1979, p. 47), que dividiu o ensino primário em duas categorias: o ensino primário fundamental e o ensino primário supletivo. Tal decreto dispôs no Capítulo III, Título II a instalação do curso primário supletivo para adolescentes e adultos e também estabeleceu a sua estrutura.

O ensino primário supletivo tinha duração de dois anos e era destinado aos adolescentes e adultos que não tiveram oportunidade de se inserir em idade regular naquele nível de educação.

Romanelli (2010, p. 165) apresenta detalhes da organização do currículo do curso supletivo que era composto por disciplinas de: leitura e linguagem oral e escrita; aritmética e geometria; geografia e história do Brasil; ciências naturais e higiene; noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar); desenho; e economia doméstica e puericultura (somente para estudantes do sexo feminino).

A partir da criação e empreendimento das classes de ensino primário supletivo, datado no ano de 1947, um dos aspectos positivos perceptíveis no cenário educacional foi a efetiva diminuição do analfabetismo observadas ao longo do período que vai de 1940 a 1950 (ROMANELLI, 2010, p. 165).

Com o fim da ditadura, o ensino primário acabou por estabelecer uma reforma mais adequada à realidade brasileira e aos anseios dos educadores (PALMA FILHO, 2005c, p. 71).

A Constituição Federal que vigorou entre 1946 a 1967, inspirada no ideário liberal e democrático, “[...] atribuía à União competência exclusiva em relação às diretrizes e bases da

educação nacional”, cabendo-lhe a responsabilidade de estabelecer o princípio de um sistema nacional de educação (PALMA FILHO, 2005a, p. 83). “O governo federal encabeçou o primeiro grande movimento em prol da educação de adultos em 1947 quando questões políticas e econômicas permitiram o aparecimento da primeira campanha de erradicação do analfabetismo.” (DI RICCO, 1979, p. 42).

Para tanto, anterior à realização das campanhas de erradicação do analfabetismo em todo o território nacional, no ano de 1947 foi realizado o I Congresso de Educação de Adultos. “Nessa oportunidade, o analfabeto foi caracterizado como um ser marginal, imaturo responsável pelas crises de desenvolvimento, pelas crises políticas e, portanto, representando um empecilho à democracia e Liberdade.” (DI RICCO, 1979, p. 100).

Assim, a primeira empreitada em âmbito nacional se materializou em 1947 por meio da Portaria do Ministério da Educação nº. 57, de 30/01/1947, e vigorou até meados de 1963, junto a Campanha da Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA) criada por Lourenço Filho⁵ (1897-1970), fundada nas ideias de que “[...] com a alfabetização dos adultos pretendia-se elevar o nível de vida das crianças e contribuir para que estas, por sua vez, não deixassem de se inserir no sistema educacional.” (OLIVEIRA, 1994, p. 48).

Estudos de Di Ricco (1979) revelam que a CEAA começou a ser difundida principalmente no meio rural ainda sem caráter permanente, o que caracterizava certa insegurança e instabilidade da campanha de modo que anualmente era necessário prorrogar a vigência do serviço de educação de adultos. Apesar desses impasses, após uma década, a campanha já apresentava resultados coerentes com as metas destacadas pela UNESCO face à educação fundamental. “Pode-se afirmar que a principal contribuição da CEAA foi a instalação de toda uma infraestrutura para a educação e/ou alfabetização de adolescentes e adultos, tanto nos Estados quanto nos municípios,” (OLIVEIRA, 1994, p. 50).

Em 1948, o Ministro da Educação Clemente Mariani, orientado pelo texto constitucional aprovado em 1946, encaminhou ao Congresso Nacional a discussão do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, “[...] o anteprojeto permaneceu por muitos anos esquecido nas gavetas dos parlamentares da época.” (PALMA FILHO, 2005a, p. 83), justamente por carregar idealizações contrárias ao governo nacional instalado.

⁵ Intelectual, educador brasileiro que participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Em cenário internacional, o ano de 1948 também foi um marco para a Educação com a Declaração Universal dos Direitos Humanos que afirmava o acesso ao ensino elementar a todo cidadão (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 32).

Nos meandros da década de 1950 – fase desenvolvimentista vivenciada pelo país –, a educação ainda era marcadamente “privilégio” a determinadas pessoas restritas a uma classe. A industrialização que ora se desenvolvia precisava de mecanismos que acentuassem tais avanços, visualizando perspectivas de crescimento da economia. Com mais da metade da população analfabeta e excluída da vida política, as medidas estatais passaram a investir na educação brasileira, de modo a estabelecer vias para formação e inserção de pessoas no mercado produtor, associadas também a pretensões de aumento do número de eleitores.

Foi somente nos anos 1950 e 1960 que a Educação de Jovens e Adultos passou a repercutir nacionalmente, revelando amplo progresso do índice de alfabetização. Com Ivone Gebara e Paulo Freire, a cultura e o saber popular foram redimensionados como conhecimento legítimo, observara-se o nascimento de uma pedagogia voltada para o popular (informação verbal)⁶.

No decurso desse período sucederam-se diversas ações coletivas: a Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963), o Movimento Nacional Contra o Analfabetismo (1962).

Conforme aponta Di Ricco (1979, p. 25) no mandato de Juscelino Kubitschek (JK) de Oliveira como presidente da República (1956-1961) – popularmente conhecido como Governo JK – foi assinada a Lei nº. 3.327-A, de 1957, que possibilitou a expedição da Portaria nº. 5-A/58. Nesta legislação apontava-se o planejamento da terceira campanha de erradicação do analfabetismo, evidenciando a necessidade de propagação cultural no Brasil. Vale ressaltar que um dos aspectos inovadores dessa empreitada, que deram credibilidade às experiências até então desenvolvidas, foi o reconhecimento da urgência em se identificar as questões sociais e econômicas que possivelmente influenciavam no surgimento e continuidade do analfabetismo.

No início dos anos 60, a alfabetização de adultos compôs as estratégias de ampliação das bases eleitorais e de sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar. A efervescência político-social do período compôs o cenário propício a experimentação de novas práticas de

⁶ Informação fornecida pela Prof^ª. Dr^ª. Aline Lemos da Cunha na exposição do tema “Cultura popular, educação popular e Educação de Jovens e Adultos”, durante o minicurso “Organização Curricular e planejamento por rede temática na Educação de Jovens e Adultos”, proposto no III Congresso Brasileiro de Educação “Formação de professores: compromissos e desafios da Educação Pública”, promovido pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP/Câmpus de Bauru-SP, 5 de Junho de 2011.

alfabetização e animação sociocultural desenvolvida pelos movimentos de educação e cultura popular, que em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 22).

Assim, há que se considerar que a década de 1960 foi marcada por fortes experiências direcionadas ao crescimento econômico do capitalismo, convenientes a classe dominante, numa visão tecnicista no campo educacional em virtude de uma ideologia liberal burguesa, moderna e laicizada⁷ (BRASIL, 2009). Nesse período, a educação escolar no Brasil continuava sendo exclusividade a alguns:

[...] boa parte da população rural não frequentava a escola, isto porque ainda se estava numa sociedade de predominância rural, onde a relevância do domínio da escrita e da leitura era irrelevante ou de acesso difícil ou mesmo inacessível pela distância e pela ausência de escolas. (MARQUES; ZANATA, 2010, p. 97).

Para Marques e Zanata (2010, p. 97), com o êxodo rural e o processo de industrialização, a escolarização passou a tomar outra conotação. Parte significativa da população campesina migrou para os centros urbanos, buscando oportunidades nos espaços fabris, ocasionando uma desenfreada urbanização. As cidades foram se constituindo em grandes polos atrativos para as famílias sem trabalho no espaço rural. No entanto, embora existisse a idealização de melhores condições de vida e oportunidades de emprego, a realidade não correspondia às expectativas.

1.1.2 Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961)

O ano de 1961 foi um marco no sistema educativo com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº. 4.024/61 idealizada em 1946 como exigência da Constituição Federal, após treze anos, finalmente nascia.

Atendendo ao apelo modernizador da época, intensificaram-se os preceitos tecnicistas de individualização da aprendizagem e instrução programada por meio da modalidade de Educação à Distância (EaD) no Ensino Supletivo (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

Dispostos em viabilizar a democratização do ensino, ou ao menos de fortalecer as estratégias de suprimir o número de pessoas sem acesso à educação, destaca-se também o surgimento dos Movimentos de Educação Popular que “[...] tinham como fundamento inserir a população adulta na vida política do país.” (BRASIL, 2009, p. 30). Em virtude do

⁷ Abandonar as referências religiosas ou eclesiais das organizações de ensino.

florescimento da música, da arte, do cinema houve notória contribuição do Centro Popular de Cultura (CPC), do Movimento de Cultura Popular (MCP) e do Movimento de Educação de Base (MEB) nesse entrelaçamento entre o cultural e o educacional.

Os movimentos de cultura popular adquiriram um sentido pedagógico e foram conduzidos pelo educador Paulo Freire que na época era professor da Universidade de Recife. A partir de 1962 e no embalo das reformas do então presidente João Goulart, a metodologia freiriana passou a ser utilizada nacionalmente (PALMA FILHO, 2005a, p. 80):

Sua compreensão inovadora da problemática educacional brasileira interpretava o analfabetismo como produto de estruturas sociais desiguais e, portanto, efeito e não como causa da pobreza. Freire propunha que os processos educativos operassem no sentido de transformar a realidade, e a alfabetização era vista como uma ferramenta própria ao exame crítico e à superação dos problemas que afetavam as pessoas e comunidades. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 23).

No ano de 1963, a educação de adultos foi firmando sua posição com o surgimento da Comissão de Cultura Popular (1963-1964), com a publicação da portaria MEC nº. 182/63 e o Programa Nacional de Alfabetização. Em 1964, o golpe civil-militar que depôs João Goulart, cujo mandato era previsto para o período de 1961-1966, veio pôr fim a dezoito anos de regime político democrático (PALMA FILHO, 2005a, p. 79).

Durante a ditadura militar, a educação de jovens e adultos, promovida pelo governo, colaborou na manutenção da coesão social e na legitimação do regime autoritário, nutrindo o mito de uma sociedade democrática em um regime de exceção. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 24).

A implantação da Ditadura Militar que vigorou até meados da década de 1980, caracterizou-se pela ausência de democracia “[...] pela supressão de direitos constitucionais, pelo fim dos direitos políticos e sociais, pela censura, pela repressão política e pela cessação, pela força, do protesto social.” (BRASIL, 2003, p. 31).

O golpe militar de 1964 interrompeu os preparativos para o início das ações do Plano Nacional de Alfabetização que o educador pernambucano coordenava a convite do governo e a repressão que se abateu sobre os movimentos de educação popular acabou levando Paulo Freire ao exílio, onde escreveu as primeiras obras que o tornariam conhecido em todo o mundo. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 22).

Em 1967, na presidência do General Costa e Silva e com o MEC ocupado por Tarso de Moraes Dutra e pelo ministro interino Favorino Bastos Mércio, a luta por um Brasil alfabetizado seguia com as atividades do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pela Lei nº. 5.379/67 (PALMA FILHO, 2005a, p. 87).

O MOBRAL surgiu vinculado à perspectiva de educação popular mobilizada por Paulo Freire⁸, enfatizando a importância da cultura local. Rompendo com a concepção de que o analfabetismo gerava a pobreza, Freire “[...] reconhecia os analfabetos como portadores da cultura, o que se opunha de maneira contundente às representações de analfabeto até então preponderantes, fortemente marcadas pelo preconceito.” (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 23).

O método Paulo Freire modificou a estrutura e a organização dos cursos para adultos [...] Não se cogitava uma metodologia específica ao adulto. Transferiam-se métodos, conteúdos e objetivos de ensino da infância, como se o “universo” do adulto, por ser analfabeto, não se diferenciava do da criança. Paulo Freire, com suas proposições filosóficas e metodológicas inovadoras, e extremamente avançadas para o momento histórico em que vivíamos, inaugurou uma nova postura frente à problemática do adulto analfabeto, garantindo-lhe um tratamento condigno e uma motivação valiosa a aprendizagem efetiva, consciente e participante. (DI RICCO, 1979, p 105).

Embora suscitado em 1967, cujo objetivo detinha-se “[...] em erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos [...]” (CEB, 2000a, p. 20), somente no ano de 1969, após a queda do regime militar, que o MOBRAL foi implantado como Fundação. Suas atividades vieram atreladas a técnicas de ensino um pouco distorcidas do método sugerido por Paulo Freire, pois “[...] a nova orientação esvaziara toda a ótica problematizadora que nela primava” (CEB, 2000a, p. 50).

O MOBRAL instalou-se em comissões municipais por todo o país (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61), sendo estas responsáveis pela execução das atividades de erradicação do analfabetismo. O controle dessas comissões era rígido, apresentava funcionamento centralizado na orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos.

Apesar da pouca articulação com a educação básica, a presença do MOBRAL legitimava a intenção de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz fortemente associada às orientações da ONU e da UNESCO (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61).

Sem cumprir a promessa de extinguir o analfabetismo no Brasil – que no ano de 1972 apresentava taxa de 28,51% da população com mais de 15 anos –, a Fundação

⁸ A alfabetização desenvolvida a partir da metodologia apresentada por Paulo Freire conduzia-se por um tema gerador, delineado a partir de uma visão aproximada sobre o cotidiano das pessoas, focado na Antropologia Cultural. A princípio, a proposta educativa precisava estar envolvida com a realidade dos sujeitos, na tentativa de integrar o adulto ao processo pedagógico de maneira global, numa perspectiva ampliada do conhecimento, de valorização e problematização das situações vivenciadas pelo ser humano atuante, demonstrando que a aprendizagem se possibilita pela troca de saberes socialmente construídos ao longo da vida de cada indivíduo.

MOBRAL progrediu, ainda que expondo um rendimento escolar de baixo nível (OLIVEIRA, 1994, p. 60).

Em 1985, o MOBRAL passou a denominar-se “Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR)”, criada no Ministério da Educação (MEC) conforme o Decreto 91.980. Os programas que sucederam com a Fundação Educar, ao longo dos anos foram reduzindo as atividades até 1989 quando suas ações foram totalmente extintas no ano de 1990.

A avaliação geral desses programas é controversa. De um lado, é inegável que essas entidades tiveram presença marcante na educação brasileira, constituindo-se em estruturas administrativas e burocráticas de porte, mobilizando somas importantes de recursos, com presença em grande parte do território nacional e com produção de material didático para a alfabetização de jovens e adultos. De outra parte, sua eficácia para reduzir os índices de analfabetismo foi bastante limitada. (CURY, 2002, p. 6).

No mandato do Presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), conhecido como “anos de chumbo”, em plena Ditadura Militar foi aprovada a Lei nº. 5.692/71⁹ que fixou propostas reformistas ao ensino brasileiro com finalidade de obter maior efetividade no enfrentamento a “questão social” e apaziguar os movimentos sociais e as pressões populares que conduziam as reivindicações da década de 1970.

Sob a direção do Coronel Jarbas Passarinho como Ministro da Educação, essa legislação da educação regulamentou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. O 1º grau – atual educação básica – era destinado somente a pessoas de sete a quatorze anos de idade, cabendo aos municípios promover tal obrigatoriedade.

Ora, sabemos que a lei nº. 5.692, de 11 de Agosto de 1971, outorgada pelos governos de exceção, ao estabelecer as diretrizes e bases no ensino de 1º e 2º graus, não incluiu os excluídos da escola na idade própria no Sistema de Ensino, mas criou uma espécie de sistema paralelo, que previa cursos e exames supletivos. (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 50).

Como aponta os estudos de Torres, Marques e Peluso (2005), com a Lei Federal nº. 5.692/71, a educação de adultos não ficou restrita somente à fase de alfabetização, propôs-se com o Ensino Supletivo de 1º e 2º graus, promover a continuidade da escolarização.

A reforma do ensino de 1971 trouxe investimentos na educação destinada aos jovens e adultos excluídos do ensino regular, porém, essa tentativa de inserção social pela educação apresentou distorções e divergências na sua execução, ora observadas na baixa qualidade do ensino, na ausência e/ou escassez de recursos, no despreparo dos educadores frente a medidas

⁹ É importante ressaltar que as proposições da Lei Federal foram baseadas nos acordos MEC/USAID, assinados em 1966 com os Estados Unidos, com a finalidade de aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro (BRASIL, 2003, p. 31).

educacionais ainda em construção no Ensino Supletivo (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 24-25). O Capítulo IV, artigo 24 dispôs que:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Decorre dessas implementações a nomenclatura vinculada à suplência e suprimento (DI RICCO, 1979, p. 77) desses indivíduos e grupos sociais num processo de criação de uma política emergente realizada por meio de cursos à distância, por correspondência, entre outros. Para tanto, daí advém o estigma de educação de baixa qualidade associada ao fácil acesso a certificados de escolarização (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 24-25).

Embora permeado por esse contexto favorável a cercear os direitos sociais, a educação e as demais políticas sociais foram assumindo concretamente sua dimensão política, vinculada ao processo de reconstrução da democracia, na tentativa de romper com a ordem instituída ao longo da somatória de 20 anos de autoritarismo.

Com o findar da década de 1970, cabe destacar que mesmo com 46,28% da população não frequentando a escola, nota-se expressiva evolução, se comparado ao período de 1920 quando mais de 90% da população não tinha acesso à escola.

1.1.3 Constituição Federal 1988: Caminhos da democratização

A década de 1980 iniciou um processo de restauração da democracia, um período marcado pela efervescência dos movimentos sociais, reivindicações, luta e organização da classe trabalhadora. O esgotamento da ditadura militar e a significativa pressão popular, frente aos crescentes debates sobre justiça social, garantia de direitos e proteção social resultaram na “Constituição Cidadã” em 1988.

“A Constituição de 1988 foi o espelho e o resultado desse processo, reconhecendo novos direitos e contemplando novas estruturas e processos de democratização do poder público.” (HADDAD, 2007b, p. 8).

A partir desse advento constitucional, regulamentaram-se diferentes legislações de direitos e deveres direcionados aos mais diversos segmentos e grupos sociais sob uma nova

concepção de cidadania. No campo social, destacam-se expressivas conquistas sobre os direitos sociais¹⁰, pois a Carta de 1988 foi a primeira a prescrevê-los explicitamente como direitos fundamentais.

Com a elaboração e promulgação da nova Constituição Federal, deram-se novos rumos ao cenário da educação brasileira, sendo que os avanços são perceptíveis, sobretudo no artigo que designou:

Art. 205 - 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. (BRASIL, 1988).

Nesse compromisso de ampliação de direitos sociais, a política educacional prosseguiu com a democratização do ensino fundamental e tornou a escola um espaço público destinado a todas as pessoas (BRANDÃO, 2003, p. 87), partindo do princípio básico dos direitos humanos¹¹ de que os cidadãos, independente de raça, cor, etnia, orientação sexual, condição socioeconômica, cultura, religião, idade, gênero, classe social, enfim, todos indistintamente têm direito à educação.

A Constituição Federal de 1988 estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, o que nos estabelece o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular. (RIBEIRO, 1997, p. 14).

Desde 1934 não se fazia menção a educação como um direito de todos independente de idade. Haddad (2007) afirma que o reconhecimento dessa modalidade de educação enquanto direito humano veio ocorrendo de modo gradativo atingindo plenitude na Constituição de 1988 quando diz no artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria¹².

¹⁰ Os direitos sociais, então analisados no seu processo histórico, surgiram das desigualdades, das lutas dos trabalhadores e, apesar de serem conquistas, aproximam-se de certa tendência liberal-burguesa estando estrategicamente articulados aos interesses individuais de liberdade, de propriedade privada.

¹¹ Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição (ONU, online).

¹² Atualmente, o texto que vigora é: “Art. 208: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” e este deverá ser implementado progressivamente até 2016 nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União, conforme a Ementa Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009.

Foi somente em 1988, com a Constituição Federal, que se estabeleceu o direito desses sujeitos ao ensino fundamental, sendo obrigatoriedade do Estado à garantia de sua oferta gratuita.

A conquista do direito à EJA, assim como a mobilização por sua implementação inserida no processo de redemocratização do sistema político nas décadas de 1980 e 1990, foi marcada pela forte presença da sociedade civil na reivindicação de direitos e de maior participação nos rumos da gestão pública. (HADDAD, 2007b, p. 13).

No ano de 1990 – Ano Internacional de Alfabetização –, a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que são organismos de grande representatividade mundial, uniram-se na viabilização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, na Tailândia (BOTEGA, 2005). Havia participação de 155 governos de diferentes países, entre eles o Brasil, que passou a pactuar com o proposto na Declaração de Jomtien.

Em âmbito mundial propagou-se a defesa da educação como um direito fundamental destinado a crianças, jovens, adultos, idosos, mulheres e homens, independente de idade. Tal documento pode ser considerado como grande propulsor da EJA, pois, a partir desse acordo, todas as pessoas no mundo inteiro deveriam ter garantido o direito à educação, às necessidades básicas de aprendizagem (CEB, 2000a, p. 40).

1.1.4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Na esfera jurídica, a política de educação atualmente é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96. A LDB, lei nº. 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996 pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro¹³. Palma Filho (2005a) destaca que a Lei Federal inovou em diversos aspectos, especialmente na elaboração de uma política de abrangência nacional, sendo estabelecida uma efetiva coordenação do Ministério da Educação.

A partir de tal legislação, o “[...] direito das pessoas jovens e adultas ao ensino foi reafirmado [...] na qual foi inscrito como modalidade de educação básica, apropriada às

¹³ Antropólogo, educador e senador do Estado do Rio de Janeiro de 1991 a 1997. Apresentou em 1983 a primeira versão de um novo texto da LDB, um anteprojeto substituto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

necessidades e condições peculiares desse grupo.” (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE; 2008, p. 33). Contrários a essa visão, Gadotti e Romão (2001) consideram que, da primeira versão do projeto Darcy Ribeiro, as sucessivas versões apresentadas à Câmara conservaram a pior parte. Revelam ainda que, em relação à Educação de Jovens e Adultos, enfatiza-se o caráter compensatório (supletivo e paralelo), desconsiderando a cultura auferida nas vivências específicas (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 52).

No texto legal, conforme a LDB, sob o Título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar, dispõe no artigo 4º que a educação escolar pública deve ser efetivada mediante a garantia de:

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 2011).

O poder público passou a assumir a demanda existente, buscando garantir o direito à educação a todos, construindo alternativas de acesso ou continuidade de estudos a pessoas com 15 anos completos ou mais que não concluíram seus estudos, jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar, de frequentar a escola em idades “adequadas” aos cursos regulares.

No Capítulo II, que dispõe as Diretrizes e Bases para a Educação Básica em âmbito Nacional, a Seção V Da Educação de Jovens e Adultos assegura no artigo 37 que: “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.” (BRASIL, 2011).

Em outras palavras, a Educação de Jovens e Adultos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “[...] oportuniza o resgate de um direito fundamental do cidadão, que é a educação” (ARAÚJO, 2010, p. 1):

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 2011).

Anterior à criação da LDB, as idades mínimas para conclusão dos exames supletivos de ensino fundamental e médio eram de 18 anos para o ensino fundamental e 21 anos para o ensino médio (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE; 2008, p. 36), com a transição para a Lei nº

9.394/96, no artigo 38, observa-se que houve redução dessa idade mínima, segundo o parágrafo 1º:

Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (BRASIL, 2011).

Para Gadotti e Romão (2001, p. 50), a proposta de EJA reconhecida na LDB apresenta um progresso apenas retórico, pois se atém a uma conceituação genérica de educação para jovens e adultos, faz menção aos exames, mas não desenvolveu detalhes importantes para a implementação dos cursos.

A LDB que ora entrara em vigor, veio a ser complementada pelas resoluções estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), devido à existência de questões não elucidadas na nova legislação. Assim, coube ao CNE “[...] criar normas sobre a duração mínima dos cursos e a idade mínima de ingresso, bem como fixar Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.” (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 36).

Embora houvesse a tentativa de superação dos anos de ditadura e do governo centralizador, a década de 1990 esteve permeada pelas reformas neoliberais implantadas, sobretudo no governo do presidente Fernando Collor de Mello, e na sequência do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995.

A tentativa de democratização do direito a educação, enquanto política pública, sofreu retrocessos, uma vez que, com a restrição econômica, limitavam-se também os gastos, especialmente as políticas que geram impactos públicos.

O discurso da inclusão, que vinha sendo predominante na década de 1980, passa a ser substituído pelo discurso da limitação desse direito, agora com novas características, onde o direito é reconhecido formalmente, mas não são consignadas as condições para sua plena realização nos desdobramentos deste enunciado. (HADDAD, 2007b, p. 8).

Dada à ordem de contenção financeira, a discussão contornava “[...] a necessidade de alavancar mais recursos federais, estaduais e municipais para a educação pública.” (BRASIL, 2003, p. 35). O controle da distribuição de verbas e as exigências de mudanças na estrutura de financiamento do ensino fundamental resultaram na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996.

O FUNDEF (Lei nº 9.424, de 1996) recuperou o conceito de Educação Básica proporcionando uma melhor redistribuição dos recursos financeiros a serem investidos na educação, apresentou também maior visibilidade na aplicação orçamentária e gerenciamento dessa verba recebida pelo setor educacional (BRASIL, 2009, p. 37). No entanto, a aprovação da lei focalizou investimentos no ensino de crianças e adolescentes ocasionando o abrandamento do setor público no ensino fundamental da EJA com o bloqueio do cômputo dos estudantes matriculados neste segmento (HADDAD, 2007b, p. 9).

A nova sistemática de redistribuição de recursos “[...] impediu que as matrículas no ensino presencial dos jovens e adultos fossem contabilizadas nos cálculos do Fundef, o que desestimulou a expansão dessa modalidade educativa” (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE; 2008, p. 47). Ou seja, em termos de Educação de Jovens e Adultos, houve recuo com a isenção do acompanhamento e da cobertura desta modalidade de ensino obrigatório da Educação Básica.

Em 1997, com a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada na Alemanha, em Hamburgo,

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (CEB, 2000a, p. 12).

Este encontro reuniu 1.500 representantes de 170 países e destacou a importância da alfabetização de jovens e adultos como influente estratégia para o enfrentamento das desigualdades sociais, apontado como processo primordial a “[...] garantir os direitos humanos, a participação cidadã, a valorização da diversidade cultural, da solidariedade entre os povos e a não discriminação” (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE; 2008, p. 63). No documento produzido a partir do evento, os países participantes:

[...] assumiram compromissos para fazer valer o direito dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo da vida, concebida para além da escolarização ou da educação formal, incluindo as situações de aprendizagem informais presentes nas sociedades contemporâneas. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE; 2008, p. 18).

Segundo o Ministério de Educação, em território brasileiro, a ação federal de atenção a EJA materializou-se com as publicações da “Proposta Curricular para a Educação de Jovens e

Adultos” para o 1º segmento do ensino fundamental e o “Manual de Orientação para a Implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental” elaboradas em 1997.

Somente no ano 2000, “Em articulação com o Conselho Nacional de Educação (CNE), foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que se transformaram em normas legais para todos os sistemas de ensino (Parecer nº 10 e Resolução CNE nº 01 de 05/07/2000)” (CEB, 2000a, p. 8). Com o parecer do CNE nº. 11/2000, relatado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, incorporou-se uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos, buscando superar aquela disseminada pelos cursos supletivos.

O parecer elaborado por Cury trouxe diretrizes destinadas aos estabelecimentos que ofereceriam a modalidade de EJA (cursos presenciais ou semipresenciais) com certificação aos estudantes concluintes dos níveis de educação básica, e também se tornou instrumento válido as iniciativas da sociedade civil (projetos, programas) direcionadas à escolarização de jovens e adultos, ainda que oficialmente não viessem a fornecer certificado de conclusão.

Pelo relato de Cury (CEB, 2000a), até então as peculiaridades desse segmento geravam inúmeras dúvidas àqueles que atuavam ou se interessavam por tal modalidade. Audiências públicas, além de eventos e encontros, foram iniciativas fundamentais para mobilizar as discussões e garantir a estruturação do parecer.

Em seus apontamentos, Cury (CEB, 2000a, p. 9) apresentou a função reparadora da EJA num modelo didático pedagógico adaptado às características socioculturais predominantes com estratégias atentas às especificidades do processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos. Em destaque ao princípio de igualdade de oportunidades, a EJA previa a função equalizadora e a função permanente implicava na qualificação dos sujeitos para o enfrentamento das necessidades do mundo moderno em proporcionar a atualização de conhecimentos por toda a vida (CEB, 2000a, p. 11).

O incentivo a disseminação dessas iniciativas previstas pelas funções de reparação, equalização e qualificação na EJA podem ser observadas nas ações da sociedade civil organizada por meio das Organizações Não Governamentais (ONGs), contribuição fundamental para efetivação e garantia de ensino para esses jovens e adultos. Também houve expressiva participação do setor privado nos empreendimentos e parcerias com os poderes públicos (CEB, 2000a, p. 54).

Sobre as iniciativas de alfabetização, Sérgio Haddad (2007b, p. 12) pondera que a partir do ano de 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva reverteu a tendência

privatista das campanhas de alfabetização difundidas no governo FHC (1994-2002). O presidente Fernando Henrique Cardoso havia optado por um padrão que financiava parte das ações da EJA, ou seja, a gestão do Programa de Alfabetização Solidária (Alfasol) – criado em seu governo – ficara na responsabilidade de iniciativas privadas.

Em 2003, o Ministério da Educação, com o governo Lula, lançou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), um programa federal de superação do analfabetismo, cujas ações de alfabetização previstas pelo modelo estruturado e financiado pelo Governo Federal deveriam se realizar de modo descentralizado pelos Estados, Municípios, instituições de ensino superior e organizações sociais, respeitando-se a autonomia didático-pedagógica (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 74). Contudo, o presidente Lula

Trouxe para dentro do MEC (Ministério da Educação) a responsabilidade pela EJA, por meio da Secad (Secretaria Nacional de Educação Continuada), transferindo o atendimento desta oferta para o campo da responsabilidade pública e procurando garantir o sentido educacional dessa modalidade de ensino, tirando o caráter assistencial que mantinha anteriormente. (HADDAD, 2007b, p. 12).

Nota-se que os governos em disputa consagram discursos com supostas propagandas que disseminam a melhoria da qualidade da educação, utilizam-se desses veículos para assegurar ganhos eleitorais. A política educacional torna-se estratégia, são inúmeras campanhas emergenciais desvinculadas de uma política global que, de fato, se prolongue numa ação desencadeadora de desenvolvimento social, que se efetivem no sentido de garantir melhores condições de vida à população brasileira (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 108).

1.2 Descortinando a Educação de Jovens e Adultos: limites e perspectivas

Percebe-se que na história da Educação brasileira, desde o processo de colonização, a política educacional esteve vinculada a instrução de uma elite, destinada a um grupo seletivo e privilegiado a frequentar os espaços educativos.

Nos mais diversos períodos, a prioridade e os investimentos no âmbito educacional nem sempre corresponderam às necessidades da população em geral – num cenário democrático ou autoritário – estes assinalam uma educação pautada na descontinuidade, na qual persiste o interesse de uma classe social em preservar um ensino elitizado. Por muito tempo, a educação ficou restrita a esse grupo, no entanto, as bases de democratização do país abriram largos caminhos para que as classes populares viessem a compor as escolas.

Neste mesmo contexto, embora reconhecida a oferta de educação básica gratuita e obrigatória, as propostas de investimentos em programas e implantação de uma política destinada a pessoas que não tiveram oportunidade de acesso ao ensino em “idade regular” só veio a ser legalmente formalizada com os avanços advindos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996.

A Educação de Jovens e Adultos passou por uma descontinuidade de nomenclaturas que certamente dificultam as pesquisas e propriamente as leis que surgem, sejam elas nas esferas federais, estaduais ou municipais:

Indicadores estatísticos da situação da EJA não são fáceis de serem obtidos, dada a complexidade do quadro em que se inserem e devido ao envolvimento de inúmeros atores sociais e instituições que se ocupam desta área. (CEB, 2000a, p. 54).

Essas modificações nominais estão carregadas de cunhos ideológicos, contudo, ainda que as mudanças sejam fundamentais para o direcionamento e ampliação do que se entende por educação para estes jovens e adultos, grande parte da população fica alheia a essas alterações, pois não tem entendimento exato das transições ao longo das implementações das políticas educacionais.

Registra-se que a modalidade de educação para jovens e adultos, oportunamente, recebeu atenção atrelada aos interesses econômicos, respondendo aos índices internacionais que indicavam o desenvolvimento social e, portanto, educacional do país. Grande incoerência anuncia-se com o aumento das campanhas de erradicação do analfabetismo frente ao empenho nacional e internacional em reduzir esses números de pessoas não inseridas na educação, a

[...] expansão verificada no ensino, de modo geral, foi a de não só continuar, mas também acelerar o processo de seletividade. Este praticamente dá a tônica a todo o sistema [...] Moralmente, ele significa a rejeição prática de um direito assegurado, não só pela Constituição, como também pelos organismos internacionais. Pedagogicamente, ele representa a falência do sistema educacional, que peca pela base, dada a falta de condições para assegurar à população o mecanismo elementar da leitura e escrita. (ROMANELLI, 2010, p. 105).

A escolarização numa tendência supletiva despontou-se como recurso válido aos interesses de propagar a ilusão de melhores níveis de qualidade de vida e de democratização do conhecimento. Conduzida de modo precário, de modo breve, em curtos períodos, a ênfase na EJA era subserviente a um sistema empenhado em reproduzir a desigualdade. Ao mesmo tempo em que ampliou ações no combate à exclusão escolar a que muitos estavam

submetidos, tal ensino oferecido era pontualmente de reintegração desse grupo não alfabetizado.

Assim, percebe-se que a EJA, a começar de suas origens, na base das suas práticas, campanhas, programas, até os dias atuais apresentam resquícios dessa política educacional elitizada e vinculada a artifícios classistas.

Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. Além disso, pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na micro-eletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho. (CEB, 2000a, p. 3).

As medidas da EJA universalistas apresentam-se como respostas imediatas, essencialmente contraditórias, de modo populista e compensatório: falta de investimentos na qualidade do ensino para essas pessoas, um olhar ampliado das necessidades e diversidades territoriais do Brasil.

Apesar de ser apontada “[...] como um fator de mudanças: um dos principais instrumentos de intervenção na realidade social com vistas a garantir a evolução social [...].” (BRANDÃO, 2003, p. 84), os investimentos no âmbito educacional, aqui, especialmente no que se refere à educação de jovens e adultos nas suas mais diversas modalidades, se deu de forma precarizada, nunca recebeu a devida atenção, sobretudo financeiramente falando.

Em 2006, dez anos após a criação do FUNDEF, estruturou-se o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), instituída por meio da Emenda Constitucional nº. 53 (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 49). A regulamentação do FUNDEB¹⁴ novamente não estipulou condições favoráveis às exigências de manutenção de desenvolvimento do ensino de qualidade. Além do aumento da precariedade do ensino, o corte nas despesas certamente inibiu a expansão das matrículas.

Tendo apresentado os aspectos mais relevantes no percurso da constituição da Política de Educação observam-se significativos progressos na educação pública brasileira. Apesar das conquistas alcançadas com a Constituição Federal de 1988, com a LDB e o seu processo de implantação, o quadro atual demonstra a persistência da exclusão social pela escolaridade

¹⁴ Existe um fundo para cada Estado e para o Distrito Federal, sendo que cada um é formado pelos recursos subvinculados, bem como por recursos federais, usados para complementação (calculada com base naquele valor mínimo por aluno que a cada ano é estipulado). A distribuição de recursos toma por base o número de alunos de cada rede. Hoje, a União investe em torno de 5 bilhões de reais por ano no FUNDEB, sendo que os gastos totais chegam a 85 bilhões de reais, ou seja, os 80 bilhões de reais ficam a cargo dos Estados e municípios.

quando se refere ao acesso e permanência na escola, sobretudo das classes subalternas. Houve um significativo empenho em assegurar o direito à educação por meio da EJA, todavia em algumas situações, ao invés de eliminar as desigualdades, esses cursos de alfabetização potencializam o sentimento de exclusão, pois ressaltam as diferenças sociais existentes entre esses grupos de estudantes:

[...] quando chegam à sala de aula de jovens e adultos nas escolas de ensino regular, continuam sendo discriminados face às dificuldades que encontram em acompanhar o ritmo imposto pelo professor que, na maioria das vezes, os ensinam como se fossem crianças, desconsiderando a história de vida, a experiência e maturidade que adquirem ao longo da vida. (GUEDES et al., 2010, p. 38).

Frente a uma sociedade capitalista a serviço de um modelo econômico único e global que reproduz uma tendência de dominação homogênea por meio de políticas verticalizadas que priorizam a formação técnica, se esboçam projetos sob diretrizes curriculares que valorizam as habilidades e competências do estudante, em resposta aos interesses do sistema educacional destinados à inclusão social via inserção no mercado de trabalho.

Os professores e profissionais das escolas vivem atrelados a regulamentações, regras e leis que preconizam a criação de planos pedagógicos e métodos de avaliação e de ensino, muitas vezes distante da realidade social, econômica e cultural do estudante de escola pública. Tais mecanismos vão sendo atualizados, acrescidos de exigências que os trabalhadores da educação não conseguem acompanhar.

Até mesmo o acesso a EJA é limitado, uma vez que segue condicionado pelas próprias condições materiais de sobrevivência da classe social em que determinados indivíduos e grupos sociais estão inseridos.

Os alunos que não possuem suporte familiar educacional e infra-estrutura material financeira precisam despender um esforço muito maior para poder transpor essas dificuldades e poder produzir em condições iguais aos demais. Essa diferença pode ser explicada pela condição de classe ou mesmo socioeconômica. (ITANI, 1998, p. 122).

Assim, “[...] somente os ‘com melhores condições’ entre os mais pobres conseguem ter acesso aos programas da EJA.” (GIROTTI, 2010, p. 9).

A existência do fenômeno da Educação de Jovens e Adultos, nos países da periferia do sistema capitalista, como é o caso do Brasil, é resultado desse processo histórico de exclusão dos filhos da classe trabalhadora da escola, os quais, por diferentes motivos, deixaram de frequentá-la na infância. (GUEDES et al., 2010, p. 37).

Num contexto geral, observa-se que, majoritariamente, são pessoas que lutam dia a dia na tentativa de superar suas precárias condições de vida, dificuldades expressas nos baixos salários, discriminação, desemprego, questões que comprometem o processo de alfabetização, de ensino-aprendizagem.

Os perfis do aluno da EJA da rede pública são na sua maioria trabalhadores proletariados, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências especiais. São alunos com suas diferenças culturais, etnia, religião, crenças. (FARIAS, 2008, online).

Nos estudos e pesquisas atuais sobre educação e juventude têm se notado a existência de um elevado número de jovens inseridos na EJA. São adolescentes e jovens que muitas vezes possuem um histórico marcado por repetências, reprovações, desmotivação nos estudos, o trabalho conciliado ao estudo, isto é, dificuldades não compreendidas pelas escolas e pela sociedade que acabam por ocasionar a elevação nos índices de evasão escolar. Para Gadotti (1986, p. 56), tal fenômeno “[...] nada mais é do que a garantia para as classes dominantes de que continuarão a se apoderar do monopólio da educação.”

A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vêm apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e o extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais. (ARROYO, 2006, p. 24).

Outro destaque para a expansão e até mesmo a inversão da configuração predominante na EJA pode estar relacionada à idade mínima exigida para matrícula nesta modalidade. Afirmo Gracindo (2008, p. 9) que “[...] tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria.” Gracindo (2008) revela, então, o predomínio de certa “juvenilização” da EJA ou mesmo o “adolescer” dessa modalidade.

Os professores da EJA se deparam com essa realidade: estudantes jovens com formação fragilizada, aligeirada, superficial. Os jovens estudantes são assim identificados como problemas, não são vistos como sujeitos que demandam atenção ampliada.

A juventude precisa estar protegida por uma rede articulada que trabalhe coletivamente nesse processo do ser em desenvolvimento, nesse momento que gira em torno

da adolescência e passagem para vida adulta. É exatamente nessa fase complexa, (CONANDA; CNAS, 2006, p. 28) marcada por uma série de mudanças no corpo, na construção da sua identidade, em que gradativamente vão assumindo maiores responsabilidades, que o jovem precisa de maior amparo.

Justamente por esses frequentes desafios que, mesmo havendo investimentos nas iniciativas de inclusão social, programas e políticas públicas de acesso à educação, no que se refere à EJA, ainda é possível notar um representativo número de jovens e adultos que não abrangem lograr com os objetivos de acesso e permanência na escola, uma vez que não obtêm êxitos no aprendizado ou não conseguem concluir seus estudos:

[...] segundo o PNAD, das cerca de 8 milhões de pessoas que passaram pela EJA antes de 2007, 42,7% não concluíram o curso, sendo que o principal motivo apontado para o abandono foi a incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%). (MEC, 2008, online).

Em meio a falhas e deslizes na viabilização de educação escolar assegurada pelos princípios democráticos e de universalização, apesar dos pontuais progressos legislativos ao ensino formal, não podemos negar que, mesmo não respondendo totalmente as reais necessidades da política educacional brasileira,

[...] estas iniciativas não podem ter largo fôlego se desprovidas de condições sociais mais igualitárias para a população e que propiciem a valorização dos profissionais da educação em condições de trabalho, em formas iniciais e continuadas de formação qualitativa e em remuneração condigna. (CURY, 2002, p. 161).

Os desafios educacionais e de aprendizagem que cotidianamente surgem no espaço escolar, na difícil realidade desses estudantes de EJA, não devem ser naturalizados e nem mesmo interpretados de maneira reducionista. O entorno em que se insere a escola, a comunidade que constitui este espaço escolar, as relações ali consolidadas, tudo deve ser compreendido numa perspectiva de totalidade, relacionando as questões locais com o modo de organização da sociedade neste contexto em que vigora o sistema capitalista de produção, o desemprego, a exploração no trabalho e as relações sociais contraditórias.

CAPÍTULO 2 O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO

Conflito

Por fora, alegria, festa e flores.
Exaltam seu perfume e cores.
Por dentro, chuva de lágrimas
Banha a face sofrida.

Por fora, confiança e garra
Para enfrentar os desafios
Por dentro, incredulidade e medo
De enfrentar o mundo de pedra

Por fora, paz, luz e calor
Aquecem meus sonhos de amor
Por dentro, lembranças e sombras
Dos momentos felizes que não voltarão

Por fora, eu choro e tenho medo,
Mas vivo cada dia intensamente
Por dentro, luto para não chorar
Não ter medo, luto para continuar a viver

(Andréia do Nascimento Stefani, 2008)

2.1 O Serviço Social: análise sócio-histórica da profissão no Brasil e as interfaces com a Educação

Na conjuntura paradoxal do desenvolvimento industrial, mais propriamente em meados do século XIX, projeta-se o Serviço Social no âmago do ideário burguês capitalista emergente, mediante as investidas suscitadas em contexto revolucionário. Iniciada na Inglaterra, no final do século XVIII, a Revolução Industrial constituiu-se um período marcado por radicais transformações no sistema de produção articuladas à hegemonia plena do capital: divisões técnicas no processo produtivo e larga introdução das máquinas em substituição ao trabalho humano.

Com a industrialização, o crescimento e a ocupação do espaço urbano vieram de modo desenfreado, tornando evidente a condição de precariedade habitacional e a pobreza generalizada da população que vive do trabalho.

As práticas sociais surgiram em decorrência da situação de urgência da classe trabalhadora, em meio à exploração e miséria vivenciada na transitoriedade histórica em que o capitalismo concorrencial sucedeu ao capitalismo de monopólios.

Neste quadro, seguiu-se a “[...] constituição e expansão do proletariado e da burguesia industrial [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p. 77). As relações capitalistas de exploração, de apropriação e acúmulo de riqueza por aqueles que detinham meios de produção manifestara-se numa sociedade de classes, mediada pelo embate entre as classes do proletariado e burguesia.

Frente aos antagonismos decorrentes da lógica capitalista havia, neste período, grande efervescência da classe operária que, na luta por sobrevivência, se fortaleciam com os movimentos sociais, as greves por melhores condições de trabalho, remuneração, alimentação, saúde, moradia, educação (SPOSATI et al, 2007, p. 37).

Mediante a consciência do conflito instaurado, no sentido de desmobilizar a classe trabalhadora e amenizar a agitação popular do momento, as políticas sociais emergiram vinculadas às artimanhas do Estado moderno, atuando como impulsoras do desenvolvimento econômico e na tentativa de controle estatal, em resposta ao adensamento da “questão social”.

Existia um reconhecimento das desigualdades sociais e da responsabilidade estatal acerca dos direitos, no entanto, frente à conjuntura liberal¹⁵ da Europa e o predomínio de um Estado capitalista, a política social no final do século XIX apresentava uma definição de cidadania atrelada aos anseios e interesses da classe burguesa, portanto, “[...] transformando as reivindicações em leis que estabeleciam melhorias tímidas e parciais nas condições de vida dos trabalhadores, sem atingir, portanto, o cerne da questão social.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 63).

Apesar da grande movimentação de lutas pelos direitos civis, trabalhistas e sociais, a legitimidade aos direitos dos homens, das crianças, das mulheres, bem como a institucionalização do Serviço Social, apresentam caráter contraditório, pois se constituíam em ações que tinham “[...] como alvo a situação social do operariado urbano e do exército industrial de reserva [...]” (IAMAMOTO, 1997, p. 114), com o intuito de controlar as tensões sociais e preservar a ordem.

Nesse aspecto, o Serviço Social assemelha-se ao papel da educação e das escolas que em suas origens se reproduziam enquanto instrumentos funcionais de domínio político-ideológico com a missão promover a *equalização social* (WITIUK, 2004, p. 19, grifo do autor), pacificar e conter possíveis insatisfações das massas populares.

¹⁵ Doutrina que defende a liberdade individual nos campos econômico, político, religioso e intelectual, contra ingerências excessivas e atitudes coercitivas do poder estatal, cuja tendência capitalista caracteriza-se por um sistema político-econômico que defende, sobretudo a existência de um mercado livre sem restrições para a produção, o consumo, o comércio e a definição de preços, num regime de livre concorrência sobre a oferta e a procura (PERES, 2005, p. 40).

Na realidade brasileira, o Serviço Social emerge num contexto bastante particular, em meados da década de 1930, influenciado ideologicamente pelos preceitos da doutrina social conservadora e também impulsionado pelo pensamento de São Tomás de Aquino¹⁶ e da ação social franco-belga. Nos séculos XIX e XX, destaca-se a retomada da filosofia tomista – o neotomismo – que igualmente influenciou o Serviço Social desde suas origens (BARROCO; TERRA; CFESS, 2012).

As ações vinculadas nos princípios cristãos de justiça social se legitimavam no enfrentamento à Questão Social numa postura profissional reformista e controladora. A Questão Social “[...] antes de ser vista como decorrente das contradições do capital e do trabalho [...] era compreendida como uma questão moral e religiosa [...]” (BATISTA, 2005, p. 52).

No decorrer da Primeira República, as ações paternalistas do governo de Getúlio Vargas durante o “Estado Novo” foram grandes propulsoras de medidas assistenciais. A atuação profissional de cunho assistencialista vinculava-se aos princípios da caridade e da ajuda em face do benefício e benevolência.

Na cidade de São Paulo, em 1932, instalou-se o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), considerado um dos promotores da Ação Católica para capacitar os leigos (SPOSATI et al, 2007, p. 43). Havia um discurso humanista-cristão, oposto as ideias liberais e comunistas, que direcionava a prática social, bem como a construção da formação técnica dos profissionais nas atividades do CEAS por meio dos diversos cursos de filosofia moral, legislação do trabalho, doutrina social, enfermagem de emergência, entre outros (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p. 173).

Em 1936, com os esforços desenvolvidos pelo CEAS, fundou-se a primeira escola de Serviço Social no Brasil. Assim, no período que vai de 1940 a 1950, os técnicos formados passaram a ser absorvidos principalmente pelo Estado devido à criação de instituições que requisitavam profissionais capacitados a executar serviços de assistência e proteção social nas diversas áreas (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p. 176).

O assistente social, trabalhador assalariado a serviço do Estado, se revelara nessa fragilidade, pois havia sido designado sob a função de conservar o projeto societário burguês (WITIUK, 2004, p. 23). Ao adentrar no mercado de trabalho, o redimensionamento dos espaços ocupados pelo Serviço Social trouxe aos profissionais maiores exigências técnico-instrumentais; neste sentido, a categoria foi instigada a repensar a ação profissional.

¹⁶ Teólogo do século XII que constituiu sua filosofia baseada nos princípios da teologia e nos fundamentos da filosofia de Aristóteles (BARROCO; TERRA; CFESS, 2012, p. 43).

Justamente neste contexto adverso surge a possibilidade do assistente social contrapor-se a estas ações para o qual foi chamado a intervir. Havia até então uma prática imediata e instrumental que estimulava o delineamento de uma orientação profissional vinculada à solução de problemas e atendimento às necessidades materiais e morais de famílias e de indivíduos.

O Serviço Social era reconhecido como promotor do “bem comum”, a partir de uma tendência de “ajustamento social”, transformando as demandas por direitos sociais em “patologias”.

Do mesmo modo, sem uma sustentação analítica e crítica da realidade, o Serviço Social Escolar inaugurou um trabalho imbuído por práticas educativas disciplinadoras com propósitos de garantir a funcionalidade do sistema em harmonia, prevenir problemas sociais e legitimar condutas moralizantes, intensificando a condição de subalternidade das famílias empobrecidas (WITIUK, 2004, p. 25).

Na conjuntura norte-americana, a intervenção do Serviço Social na escola vem de longa data; sinalizava suas primeiras ações entre os anos 1906 e 1907 (WITIUK, 2004). Assim, em âmbito brasileiro, a influência do Serviço Social dos Estados Unidos favoreceu o uso de práticas com forte lastro de culpabilização do indivíduo e da família na condução do modelo do Serviço Social Escolar de caso, grupo e comunidade.

A questão social era concebida como caso de polícia, assim, afirma Witiuk (2004, p. 26, grifo do autor) que, no Serviço Social Escolar, o assistente social atuava “[...] junto ao educando e sua família identificando os *problemas sociais* [...] propondo ações ou requisitando serviços [...]” de melhorias ao aproveitamento escolar e adaptação do estudante à escola.

Frente às situações de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem das crianças, a evasão ou o comportamento violento no espaço escolar, o profissional deveria atuar na “[...] busca da garantia da permanência da criança na escola.” (WITIUK, 2004, p. 28), no provimento das carências materiais do estudante e de assistência às famílias.

As iniciativas de inserção do assistente social no espaço escolar apresentavam-se como técnica complementar ao dos educadores e demais profissionais da educação. Percebe-se que o pleno interesse do Estado em inserir assistentes sociais nas escolas sobreveio com a Constituição Federal de 1946, pois esta definia a responsabilidade da União, juntamente com os municípios, em promover a obrigatoriedade do ensino e organizar os sistemas educacionais (WITIUK, 2004, p. 27).

No ano de 1945 e 1947 aconteceram dois encontros significativos para o Serviço Social escolar, respectivamente, o II Congresso Pan-Americano de Serviço Social com sede em território brasileiro e o I Congresso Brasileiro de Serviço Social¹⁷, no Rio de Janeiro, organizado pelo CEAS (WITIUK, 2004, p. 30-31).

Nestes espaços de socialização e fortalecimento da categoria, as primeiras experiências sobre o trabalho do assistente social no setor escolar¹⁸ atrelava-se à perspectiva de Desenvolvimento de Comunidade difundida acentuadamente entre os anos de 1960 e 1963 em que imperava a modernização da agricultura brasileira (WITIUK, 2004, p. 36).

No âmbito educacional¹⁹, o desenvolvimentismo também prevalecia nas campanhas de alfabetização, nos esforços de expandir a Educação de Adultos como medida estratégica (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p. 345), essencialmente representada pela Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) cujas ações foram destacadas no Capítulo 1. Conseqüentemente, o assistente social adentra a composição de profissionais inseridos na educação com a proposta de contribuir com a resolução do problema do analfabetismo (WITIUK, 2004, p. 33).

A primeira LDB, criada em 1961, trouxe um texto legislativo que assegurava a presença do Serviço Social no espaço da escola. Embora vinculada à perspectiva de assistência social aos estudantes, consta na legislação a inserção do Capítulo III sob o Título XI Da Assistência Social Escolar (WITIUK, 2004, p. 37).

O Serviço Social deveria promover o equilíbrio social no espaço escolar, no sentido de prevenir e minorar casos sociais considerados “desvio, defeito ou anormalidade”. “Entendia-se que essas ‘deficiências’ dos indivíduos eram decorrentes da falta de educação, saúde, inteligência e de moral.” (WITIUK, 2004, p. 46, grifo nosso).

Fortemente favorecido por uma conjuntura que se articulava nas manifestações antiditatoriais, ainda neste período começam a ressoar as iniciativas de ruptura com a matriz positivista que sustentava o Serviço Social brasileiro.

A perspectiva modernizadora do Serviço Social emerge em 1965 (WITIUK, 2004, p. 52) em contraposição ao perfil tecnicista que até então emanava nas bases formativas e no trabalho do assistente social. Havia a reprodução de uma postura profissional conduzida pelos

¹⁷ Nos Anais, nota-se a presença de um eixo sobre “Educação Popular e Lazeres” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p. 330).

¹⁸ Dos assistentes sociais diplomados até 1960, existiam 5 profissionais inseridos no Serviço Social Escolar. Ver tabela: Iamamoto e Carvalho (2007, p. 330).

¹⁹ Estudos de Iamamoto e Carvalho (2007, p. 346-347) afirmam que, no projeto desenvolvimentista janista, a proposta educacional tinha como aspecto fundamental a perspectiva de reestruturação da sociedade, de “redenção do país pela educação”.

princípios advindos da Europa e dos Estados Unidos e das experiências existentes nesses países.

As equipes do Serviço Social Escolar estruturavam-se numa ação também absorvida pela apreensão técnica, na “[...] concretização de um trabalho numa visão desenvolvimentista e/ou de integração social, ainda centrado no educando e em sua preocupação para o convívio social harmônico.”

Apesar de toda a movimentação em romper com as bases conservadoras, as efetivas mudanças em relação à prática desenvolvida pelos assistentes sociais vieram somente na década de 1970. A partir de fóruns nacionais de natureza acadêmica e dos encontros organizados pelos assistentes sociais (MARTINELLI, 2006, p. 22), as discussões suscitadas buscavam “modernizar” e “dar racionalidade” à prática profissional da categoria, “ajustar” o Serviço Social à realidade complexa.

Na América Latina, entre as décadas de 1970 e 1980, as contestações seguiam por diferentes correntes e perspectivas teóricas num movimento heterogêneo colocando em “xeque” o Serviço Social tradicional. Com os influxos do movimento de Reconceituação, o Serviço Social buscou reatualizar suas ideias de modo a superar as fragilidades teórico-metodológicas do funcionalismo e positivismo, pois eram consideradas insuficientes às inquietações e ansiedades dos profissionais. Neste contexto, houve um tímido avanço no âmbito teórico-prático do Serviço Social, mesmo que sustentada por uma base crítica de “modernização conservadora”.

A atuação no espaço escolar era permeada por propostas carregadas de cunho ideológico dos não adeptos à pedagogia crítica e, embora houvesse a tentativa de ultrapassar a reprodução da ordem vigente, os encontros promovidos pela categoria profissional ainda afirmavam a perspectiva tradicional-conservadora.

O Serviço Social escolar tinha uma funcionalidade determinada, mesmo com a efervescência de romper com as origens da identidade atribuída²⁰, ainda esperava-se que o assistente social adentrasse aos espaços educacionais para intervir nos problemas vivenciados “[...] pela criança, adolescente e família, na perspectiva de adequação social” (WITIUK, 2004, p. 65), sem analisar criticamente a estrutura social contraditória e a conjuntura educacional.

²⁰ Categoria alcunhada por Martinelli (2006).

Com o passar do tempo, um dos avanços apresentados na atividade exercida pelo assistente social foi visualizada na legitimação do caráter educativo da profissão para além da função restrita às ações de assistência social ao estudante.

Realizando intervenções pertinentes ao lazer, à cultura e ao esporte (WITIUK, 2004, p. 78), o trabalho do assistente social, no contexto escolar, começa a se potencializar a partir dos projetos de lei que emergem preconizando ações que somente um técnico de Serviço Social poderia executar a partir das atribuições e competências reservadas à profissão.

A deputada e assistente social, Luiza Erundina, destacou em seu projeto de lei (1984) a importância de se construir um projeto pedagógico coerente com a realidade dos estudantes (WITIUK, 2004). Para tanto, no sentido de desenvolver um trabalho efetivo, argumentava que:

[...] a experiência prática do assistente social capacita-o a trabalhar, através da escola nas áreas de educação não formal, como, por exemplo, em programas sócio-culturais e no relacionamento com os vários equipamentos comunitários, identificando e mobilizando recursos que poderão contribuir no processo educacional e procurando integrar a ação da escola às demais áreas da assistência pública, tais como saúde, cultura, trabalho e outras. (WITIUK, 2004, p. 99).

Para Witiuk (2004, p. 74), a articulação da categoria profissional também foi central no esforço em exaltar a relevância do Serviço Social escolar, especialmente em 1974, ano em que o debate adquiriu visibilidade nacional com o I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) na cidade do Rio de Janeiro.

Em 1979, no III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), o processo de renovação do Serviço Social atingiu seu auge, um momento representativo e histórico na categoria profissional que ficou conhecido como Congresso da Virada. A energia afixada no contexto do III CBAS exalava pelos mais diversos campos da profissão. No que tange ao Serviço Social na área da educação, havia um entusiasmo no debate sobre a inserção do assistente social para o fortalecimento da política educacional (WITIUK, 2004).

A efervescência emanava e o protagonismo da categoria valia-se num ato político e histórico que vinha se consolidando a longa data, precedida por ampla discussão mobilizada pela organização dos assistentes sociais.

Esse questionamento político vai se fazer presente de forma mais evidenciada na década de 1980, na construção daquilo que se denomina no Serviço Social de processo de ruptura. Ruptura com uma postura profissional alienada e descomprometida com as forças sociais presentes na sociedade. Comprometimento com uma população excluída dos

mínimos sociais e do direito de acesso às políticas públicas e à justiça social. (WITIUK, 2004, p. 86).

“A década de 1980 foi extremamente fértil na definição de rumos técnico-acadêmicos e políticos para o Serviço Social.” (IAMAMOTO, 2003, p. 50). Na busca pela superação dos conteúdos fragmentados e deslocados da realidade social e, impulsionada pela fase de nítido amadurecimento ideo-político e teórico-metodológico da categoria, o Serviço Social assumiu o referencial marxista rompendo com a apropriação enviesada que se tinha de Marx (PAULO NETTO, 1999).

A adoção da teoria social crítica revela uma práxis transformadora no seio da profissão legitimando, assim, o anseio do Serviço Social em ultrapassar a prática reformista e controladora se desprendendo dos ranços messiânicos e paternalistas que inauguraram suas primeiras ações.

O Projeto Ético-Político a que se vincula o Serviço Social introduz princípios e valores éticos e políticos que denotam um trabalho profissional comprometido com a classe trabalhadora; sob a proposta de um pluralismo teórico, político e ideológico (BARROCO; TERRA; CFESS, 2012, p. 40), expressa a organização da categoria de assistentes sociais e afirma um ideário contra-hegemônico de confronto ao sistema vigente.

Com sua identidade bastante consolidada, as transformações e o acúmulo teórico no seio da profissão permitiram a revisão do Código de Ética Profissional de 1986²¹ e novos elementos foram incorporados no Código de 1993 (PAULO NETTO, 1999, p. 103-104).

Nota-se que a todo instante a profissão busca se autoanalisar e repensar sua formação, seus métodos, sua fundamentação teórica, num processo reflexivo de fortalecimento, realimentação e solidificação da identidade profissional construída coletivamente.

O desafio atual trata-se da efetivação deste projeto profissional nos mais diversos espaços de atuação do assistente social em consonância com o desejo de emancipação política e, sobretudo da emancipação humana que na perspectiva marxiana só se torna possível numa outra ordem societária para além das contradições do capital (LESSA, 2007).

2.2 O Serviço Social na Educação: debate em construção

O assistente social, profissional inserido na divisão social e técnica do trabalho, tem como fundamento do seu trabalho as múltiplas formas de exclusão social e desigualdades que

²¹ No histórico da profissão existem também os Códigos de Ética profissional de 1947, 1965 e 1975.

majoritariamente imperam com maior intensidade na vida das classes subalternas: a Questão Social.

Questão social apreendida como o *conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura*, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto apropriação do seu produto mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (IAMAMOTO, 2003, p. 27, grifo do autor).

O Serviço Social opera estrategicamente na execução, planejamento e implementação de políticas sociais e os serviços dela derivados. Battini e Costa (2007) afirmam que estas se constituem em mediações que visam à melhoria da qualidade de vida e o protagonismo da população (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p. 100) na satisfação das necessidades primárias dos trabalhadores: saúde, educação, acesso à moradia, transporte, alimentação, etc., de modo que se inserem no âmbito das políticas públicas voltadas à garantia de direitos e manutenção do sistema econômico em vigor.

O suporte para que sejam garantidos esses direitos exige firme atuação do Estado²² no que tange a criação das condições necessárias à efetivação de um mínimo bem-estar e de segurança à pessoa humana (BUSSINGER, 1997, p. 31). O Estado atua como “instituição reguladora”, portanto, neste espaço onde se confrontam poderes,

[...] o Estado não é um campo neutro em que impera o interesse geral: constitui-se como uma arena de lutas em que se colocam em disputa os diferentes interesses que revelam a divisão da sociedade em classes e um sistema de dominação política. (BATTINI; COSTA, 2007, p. 21).

Compete a ele organizar tais relações sociais entre as diferentes classes sociais e ideologias políticas. Concentram-se distintas forças sociais neste espaço de disputa por poder, ideologias contrárias que podem configurar posicionamentos de manutenção da estrutura vigente ou de resistência ao sistema com vistas à transformação social por uma sociedade justa e igualitária.

O assistente social atua no campo social a partir de aspectos particulares da situação de vida da classe trabalhadora, relativos a saúde, moradia, educação, relações familiares, infra-estrutura urbana, etc. É a partir das expressões concretas das relações sociais no cotidiano da vida dos

²² Para Marx e Engels, a gênese do Estado reside na divisão da sociedade em classes, razão porque ele só existe quando e enquanto existir essa divisão que decorre das relações sociais de produção, da contradição inerente à estrutura capitalista. Neste entendimento, a função do Estado é conservar e reproduzir tal divisão. Gramsci desenvolve uma teoria “ampliada” de Estado, para ele, o Estado compõe 2 esferas: a sociedade política (aparelhos de coerção) e a sociedade civil (conjunto de instituições e ideologias, onde se organizam os interesses em confronto) (COUTINHO, 2007).

indivíduos e grupos que o profissional efetiva sua intervenção. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p. 114).

A educação enquanto política social torna-se então espaço de luta do assistente social, profissional que vem em defesa da educação enquanto política social pública, gratuita, laica, indiscriminadamente pelo direito de todos e todas.

Ao refletir sobre as possibilidades de trabalho do assistente social no âmbito da política social de educação, importa salientar que não existe um modelo padronizado que dispõe sobre o fazer profissional na educação, no espaço escolar, nas instâncias vinculadas aos setores educacionais, nos movimentos sociais.

Muitas vezes o profissional é convocado a intervir frente a uma demanda institucional, uma “situação-problema” indicada por outros profissionais na instituição social em que atua o assistente social. “O que deve ser ressaltado é que esse profissional, embora trabalhe a partir e com a situação de vida do trabalhador, não é por ele diretamente solicitado; atua junto a ele e a partir de uma demanda, que na maioria das vezes não é dele.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p. 84).

Não importa se ela é estatal, privada ou organizada pela sociedade civil, comumente percebe-se que os traços históricos da profissão ainda são marcantes, especialmente no que tange a imagem do assistente social para resolução de conflitos. Apesar dos reflexos do passado ainda serem constantes no bojo contemporâneo da profissão, isso não quer dizer que o entendimento superficial sobre o trabalho dos assistentes sociais não vem sendo rompido.

As situações encaminhadas por outros profissionais ou pela instituição devem ser atendidas numa perspectiva ampliada de totalidade, não se limitando ao enfrentamento pontual da questão.

O assistente social deve intervir frente aos conflitos e contradições que permeiam os processos particulares ou genéricos (universais) do ser social no seu cotidiano. Contudo, a apreensão do cotidiano não se constitui tarefa simples e “[...] não se reduz aos aspectos mais aparentes, triviais e rotineiros, se eles são parte da vida em sociedade, não a esgotam.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p.115). No processo de desvelamento dessa realidade complexa, as ações do assistente social devem ultrapassar o atendimento preliminarmente institucional, consolidando possibilidades e alternativas coerentes que realmente atendam às demandas profissionais por ele identificadas.

As mudanças na forma de organização da vida, em decorrência das tecnologias, das metamorfoses no mundo do trabalho, das alterações na esfera da produção, do agravamento

do desemprego, favorecerem a forma peculiar que assume a educação nesse estágio do capitalismo.

A categoria trabalho, fundante a vida humana, constrói uma sociabilidade projetada por novas necessidades de consumo e de sobrevivência, por diferentes interesses, habilidades, desejos. “O trabalho deve ser tomado como um importante ponto de inflexão nas discussões sobre o campo educacional [...]” (ALMEIDA, 2000b, p. 66), pois os impactos da centralidade no mundo do trabalho tornam-se visíveis em inúmeros complexos sociais.

[...] o que se vislumbra é um agravamento das condições de acesso e inserção em um mercado de trabalho altamente seletivo e excludente, caracterizado por: alta tecnologia poupadora de mão-de-obra, exigência de crescentes níveis de qualificação; tendência de contratos de trabalho individuais com desarticulação dos mecanismos coletivos de negociação e arbitragem em face de conflitos trabalhistas; terceirização; redução da oferta de empregos; e pressão do empresariado para a redução de benefícios e serviços sociais, a pretexto de gerar novos empregos. (SILVA, 1999, p. 66).

No âmbito educacional, a relação trabalho-educação protagoniza alterações nos currículos, nas exigências técnicas, princípios formativos e pedagógicos voltados para empregabilidade, formação de mão de obra.

Nota-se que, potencialmente e ideologicamente, o interesse em investir na educação fica à margem da manutenção do *status quo*, presencia-se aderências em defesa de um ensino pragmático, tecnicista, singularmente propenso a formação mecânica e instrumental.

Trata-se de um campo tensionado por distintos projetos societários e que acaba refletindo a correlação de forças presente em cada conjuntura e expressando graus variados de funcionalidade no âmbito da reprodução das condições de produção. (ALMEIDA, 2000b, p. 66).

A política educacional gerida pelo Estado, estruturada numa sociedade de classes por grupos sociais antagônicos, tem como contraponto o paradigma das relações de poder, “[...] na disputa pela hegemonia política, cultural e econômica.” (ALMEIDA, 2000b, p. 66).

De um lado, a educação contribui para a reprodução de uma sociedade mediante a produção, sistematização e divulgação de uma ideologia; de outro, pode assumir a transformação dessa sociedade, por meio da produção, sistematização e divulgação de uma contra-ideologia. (SEVERINO, 2001, p. 76).

Nesta disputa de poderes, no contexto brasileiro, o nacional, o regional e o local ficam em detrimento das exigências internacionais, numa tendência a homogeneização de valores e a padronização das formas de pensar e agir (GIROTTI, 2010, p. 13), uma vez que, nos países

periféricos, grande parte das ações educacionais tem financiamento do Banco Mundial na formulação das políticas sociais (ALMEIDA, 2000a, p. 156).

As informações lançadas em nível nacional são transpostas em escala global, neste sentido, as políticas sociais tornam-se preocupação dessas organizações que visam o desenvolvimento social. O país fica submetido às metas mundiais e à execução de programas com ações voltadas para o social.

Postula-se que o desenvolvimento econômico, alimentado pelo desenvolvimento técnico-científico, garante, por si só, o desenvolvimento social. Decorre então a principal crítica ao neoliberalismo: sua orientação economicista e tecnocrática, desconsiderando as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico, gerando problemas sociais como desemprego, fome e miséria, os quais alargam o contingente de excluídos e ampliando as desigualdades entre países, classes e grupos sociais. (LIBÂNEO, 2008, p. 34).

Em função da crise fiscal do Estado em um contexto recessivo são reduzidas as possibilidades de financiamento dos serviços públicos; ao mesmo tempo, preceitua-se o “enxugamento” dos gastos governamentais (IAMAMOTO, 2003, p. 34).

A desqualificação da esfera pública inclui também a educação, pois as estratégias de “redução do Estado” para as classes trabalhadoras alinha-se às novas investidas do capitalismo tardio, cuja intencionalidade é a privatização dos bens e serviços de primeira necessidade e uma brutal regressão na esfera dos direitos sociais. (AMARO; BARBIANI; OLIVEIRA, 1997, p. 8).

O ensino torna-se precarizado, aligeirado e assume de fato um rótulo de mercadoria em decorrência do incentivo às privatizações e redução da responsabilidade estatal.

Neste contexto neoliberal, de enxugamento das políticas sociais públicas, de precarização do trabalho e do trabalhador, de agudização das mazelas sociais, o trabalho do assistente social na educação possui especificidades, particularidades e competências que exigem um amplo conhecimento que não deve se limitar ao arcabouço teórico-metodológico, à precisão técnica-operativa e ao compromisso ético-político inseparáveis à formação e atuação do Serviço Social.

Além das bases que se fundamentam numa perspectiva crítica e emancipadora, o profissional que atua nos setores educativos deve ter clareza da concepção de educação, do posicionamento que assume a categoria profissional no embate contra as forças antagônicas e apreender o cenário vivenciado pela educação brasileira na contemporaneidade.

A intencionalidade do Serviço Social no ambiente educacional é contribuir com a função social da escola, construindo espaços de intervenção nas

relações sociais estabelecidas no seu interior e na comunidade onde a mesma se insere. Considerar pra isto o movimento dialético, o espaço, o tempo, os sujeitos e as correlações de forças existentes na realidade contextualizada política-cultural e socialmente. (MARTINS, 1999, p. 69).

A educação ambicionada pela categoria de assistentes sociais explicita preceitos intimamente atrelados ao Projeto Ético-Político da profissão. Deste modo, em consonância com os princípios norteadores da ação profissional, a luta se projeta numa direção social em defesa de uma educação oposta às ambições da ordem instaurada, considerando que “[...] no sistema capitalista a educação não tem poder de transformação da sociedade, nem dela mesma.” (GADOTTI, 1986, p. 161).

A ampliação de olhares, a aproximação à arte, a música, a diversidade também se constitui atribuição fundamental à escola enquanto espaço de socialização do conhecimento formal, de apreensão das diferentes culturas, de valorização do ser humano como um ser total, complexo, cheio de potencialidades e capacidades que necessitam ser constantemente instigadas.

Tal entendimento sobre a educação sugere que os processos de aprendizagem, de reflexão e de assimilação das expressões socializadoras, dos conhecimentos construídos ao longo da trajetória de vida de cada um não se nutrem somente no espaço escolar, portanto, os desafios da educação não se resumem à responsabilidade das escolas. A educação perpassa inúmeros espaços nos quais os sujeitos estão inseridos, por isso, as práticas educativas também são inerentes à família, à política, aos centros culturais, entre outros.

Esse posicionamento supera a visão do Serviço Social escolar, ampliando a concepção de que não somente a escola é espaço de formação, de aprendizagem, “[...] o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.” (BRANDÃO, 2003, p. 9). Neste sentido, a categoria profissional passa a fazer referência ao Serviço Social na Educação que aponta uma visão de totalidade acerca das questões educacionais e ao eixo norteador que permite o alargamento dos olhares da profissão.

Com o recorrente descompasso entre a garantia e a efetivação do direito à educação, viabilizar o acesso a essa política social passa a ser atribuição inerente à atuação profissional do assistente social. Ainda que seja um direito legalmente garantido na legislação brasileira, o acesso a essas políticas educacionais ainda não contemplaram parte da população.

É isso que se verifica no trabalho cotidiano do Serviço Social. Embora os direitos sociais sejam universais por determinação constitucional, as instituições governamentais tendem a pautar-se pela *lógica do contador*: se a universalidade é um preceito constitucional, mas não se tem recursos

para atender a todos, então que se mude a Constituição. (IAMAMOTO, 2003, p. 37, grifo do autor).

À medida que a implementação da política educacional vem sendo promovida de modo distorcido ou excludente, ou seja, enquanto não houver condições concretas para a universalização deste direito, trabalhar em defesa dos direitos sociais por uma educação de qualidade torna-se necessidade social, portanto, constitui-se expressão da Questão Social.

De tal modo, a ampliação e o reconhecimento da importância do trabalho do assistente social na educação advém do acirramento da Questão Social que se corporifica em diferentes espaços, pois corresponde a tensionamentos que emergem na vida das pessoas em consequência das mudanças societárias: “Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurado a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem fortemente na escola [...]” (LIBÂNEO, 2008, p. 14).

As transformações no modo de organização das famílias, a urbanização, a excessiva produção de materiais industrializados, a utilização desordenada das fontes de energia, a pobreza, as precárias condições de vida da população, as mudanças nas relações humanas e sociais são questões que incidem no sistema educacional, na realidade social, cultural e escolar dos estudantes, suas famílias, no entorno que compõe a escola.

A sociabilização que vem sendo edificada resulta da própria ação humana movida pelo desejo de satisfazer suas necessidades, aceleradamente consolidando questões que ordenam respostas imediatas aos mais diversos profissionais, exigem propostas de intervenção que busquem transformar tal realidade excludente e desigual.

2.3 As lutas contemporâneas na educação: encontros e mobilização da categoria

Desde a década de 1930 – no período de gênese da profissão em território brasileiro – a presença do assistente social na área da educação (CFESS, 2011, p. 5) já era notada. A análise minuciosa de Witiuk (2004) revela que o Serviço Social ousava sua ação interventiva nas escolas desde 1945, em decorrência dos Trabalhos de Conclusão de Curso relacionados ao Serviço Social escolar visualizados nesse período.

No ano de 1995, no VIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, houve um número crescente de trabalhos sobre o Serviço Social na Educação (CFESS, 2011, p. 5). As experiências de trabalho desenvolvido nas escolas, nos espaços educacionais foram gradativamente se inserindo nas discussões do Serviço Social.

A maior visibilidade das produções referentes à temática da educação se deu em 2001, no X Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (WITIUK, 2004, p. 3), com destaque para 25 trabalhos de assistentes sociais de diferentes regiões do país. Neste mesmo ano, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) organizou um Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação e por meio das discussões coletivas foi possível construir um documento sobre o Serviço Social na Educação (CFESS, 2011, p. 5).

Atualmente, a temática já se encontra mais encorpada e problematizada, no entanto, os questionamentos a propósito do conjunto de atividades desempenhadas pelo profissional na educação são constantes, sobretudo em relação às atribuições e competências do assistente social na garantia do acesso, permanência e sucesso escolar, na garantia da qualidade dos serviços prestados e no fortalecimento da gestão democrática e estímulo à participação popular nas questões educacionais.

Destacam-se inúmeras conquistas e avanços da categoria, em decorrência da aprovação de legislações, da movimentação dos profissionais e do comprometimento com a luta coletiva. Observa-se que, na política educacional, os esforços perquiridos por longas discussões em defesa da educação de qualidade tornam-se perceptíveis nas pesquisas e encontros da categoria de assistentes sociais.

Legalmente, um dos instrumentos representativos das conquistas dos assistentes sociais na Educação foi o Projeto de Lei construído pelo Deputado André Quintão, promulgado no Estado de Minas Gerais. A Lei 16.683/07 elaborada em 2003 e regulamentada em 2007 estabeleceu a inserção do Serviço Social nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais. Ora aprovada, a luta se constitui na efetivação do trabalho do Serviço Social nas escolas públicas municipais e estaduais da localidade mineira (FERREIRA, 2012).

Outro importante instrumento dessa interlocução do Serviço Social com a Educação revela-se com o Projeto de Lei da Câmara 060/2007, substituto ao Projeto de Lei conhecido como PL 3.688/2000, de autoria do ex-deputado José Carlos Elias. Tal projeto de lei refere-se à inserção dos assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas de educação básica em âmbito nacional.

A proposta inicial do projeto idealizado por José Carlos Elias previa que o atendimento dos profissionais de Psicologia e Serviço Social nas escolas deveria ser prestado por profissionais da Saúde, neste caso, os psicólogos do Sistema Único de Saúde (SUS) e por técnicos do serviço público de Assistência Social, isto é, os assistentes sociais (SIQUEIRA, 2012, online). O texto mais recente do projeto de lei (PLC 060/2007) propõe a implantação de equipes multidisciplinares próprias nas redes públicas, nas unidades de ensino, podendo

contar com a parceria do SUS no atendimento a necessidades específicas à saúde dos estudantes. O projeto substituto ainda tramita em análise antes de ser incluído em pauta no Plenário (SIQUEIRA, 2012, online).

A sistematização e a socialização de experiências dos assistentes sociais que atuam na educação tornam-se instrumentos essenciais para desatar as resistências em se visualizar as manifestações da Questão Social na educação como demanda inerente a esta categoria profissional. De modo geral, “[...] os Congressos e Seminários aparecem, assim, como acontecimentos extremamente importantes para o desenvolvimento das estratégias de confirmação e autojustificação.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007).

No sentido de conhecer e construir as primeiras impressões sobre o Serviço Social na Educação, em 2012, muitas manifestações se consolidaram na tentativa de adensamento da discussão. Organizaram-se Encontros Estaduais descentralizados em todo país em estímulo ao fortalecimento do debate.

Em 31 de março de 2012, no Estado de São Paulo, aconteceu o I Encontro Estadual de Serviço Social na Educação: “O Serviço Social no âmbito da Política Educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político” realizado na cidade de São Paulo, organizado pelo Conselho Regional de Serviço Social do Estado de São Paulo (CRESS-SP/Gestão AmpliaçãoSS).

A partir deste Encontro Estadual, obteve-se o registro de experiências do trabalho do assistente social na educação em 49 municípios do Estado de São Paulo (informação verbal, 2012)²³. Feito o levantamento dos inscritos no evento, constatou-se que a realidade paulista concentra diversos profissionais interessados em conhecer e discutir o trabalho que vem sendo desenvolvido no âmbito da política educacional (CRESS; SÃO PAULO, 2012).

O expressivo número de inscritos²⁴ confirma a tentativa de fortalecimento da categoria na constante busca de qualificação e capacitação profissional por meio de construções coletivas a partir das trocas de saberes, experiências, materiais, divulgação de projetos, trabalhos e das resistências cotidianas. Cabe registrar que, ao todo, foram realizados vinte e quatro encontros regionais, antecedentes às atividades que deram continuidade à construção do primeiro Seminário Nacional de Serviço Social na Educação (WERKEMA, 2012b, online).

²³ Obtida na abertura do evento, informação Diretoria CRESS 9ª Região.

²⁴ Foram efetuadas 665 inscrições, no entanto, devido à capacidade do local do evento, confirmaram-se 263 inscrições. No dia do evento, 209 pessoas estavam presentes (CRESS, 2012).

Em detrimento da campanha de 2012, mobilizada pelo CFESS “Serviço Social de olhos abertos para a Educação: Ensino Público e de qualidade é direito de todos/as”, outras discussões se propagaram em âmbito local, estadual e regional. Especialmente no dia 15 de maio, em comemoração ao Dia do/a Assistente Social, seccionais, faculdades, grupos de estudos e pesquisas, setores de atuação do Serviço Social se organizaram na intenção de fomentar a temática.

Neste mesmo movimento, o Grupo de Trabalho (GT) Serviço Social na Educação, criado a partir do Seminário CFESS-CRESS do ano de 2006, com a assessoria do Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida – militante pela maturação teórico-crítica da categoria profissional na educação –, veio consolidando esforços na construção do debate crítico em nível nacional (CFESS, 2011, p. 6-7).

Em consagração ao trabalho desse coletivo, o conjunto CFESS da Gestão Tempo de Luta e Resistência, em parceria com o CRESS Alagoas, articulou o Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, realizado em Maceió (AL) nos dias 4 e 5 de junho do ano de 2012.

O Seminário surgiu sobretudo em decorrência da mobilização e inquietação da categoria, da demanda ávida pela construção de estratégias coletivas. A proposta inicial do encontro era de socializar as experiências dos assistentes sociais e outras categorias profissionais que atuam em diferentes segmentos da Educação e também promover a discussão dos Projetos de Lei que tramitam pelo plenário do Congresso Nacional (ADJUTO, 2012b, online).

Além da participação exaustiva do Prof. Dr. Ney L. T. de Almeida, outras ilustres referências do Serviço Social brasileiro e de estudiosos dos diferentes níveis e modalidades de educação (educação básica, educação superior, educação profissional e tecnológica, educação popular) marcaram presença no encontro da categoria. O Prof. Frederico Jose Falcão, docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em suas considerações sobre a “Crise do capital e os rebatimentos na política de educação” proferiu que o Serviço Social,

[...] conforme eu compreendo, militante, combativo, transformador, vai se defrontar com essa realidade perversa que vem se colocando na Educação brasileira. É somente a nossa mobilização, organização e nossa luta que pode construir mudanças. Por isso, mais um desafio é que o/a assistente social da educação deve estar atento às privatizações na própria esfera pública de trabalho. (ADJUTO, 2012b, online).

O assistente social atuante junto às políticas educacionais, nesse ciclo de contrarreformas do sistema de ensino, de intensa disputa de governos, deve trazer à tona a reflexão acerca das contradições sociais que interferem no modo de organização da sociedade e que, conseqüentemente, rebatem no desenvolvimento e efetivação da educação de qualidade e demais políticas públicas.

2.4 Aproximações do Serviço Social à Educação de Jovens e Adultos

O trabalho, a cultura, a política, a economia, o contexto social vivenciado pelas famílias e indivíduos constituem elementos fundamentais para compreender as complexidades recorrentes no campo educacional. As dificuldades no acesso, permanência, sucesso ou até mesmo o retorno de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos nas escolas tornam evidente a necessidade da atuação coletiva de diferentes profissionais na luta pelo direito e garantia de educação.

Hoje os dados estatísticos mostram um quadro de escolarização da população brasileira, pelos números de matrículas existentes na escola fundamental, o país já garantiu a universalização da escola, porém isto não basta, pois ela não tem garantido o acesso a todos dos conteúdos básicos deste nível de ensino, isto é, o ingresso, permanência e aprendizagem efetiva de todos os alunos. (MARQUES; ZANATA, 2010, p. 97).

O Brasil se constitui ainda um país com grande contingente de analfabetos ou com pouca escolarização, porém o investimento no acesso vem atrelado a propostas de ampliação quantitativa e não qualitativa do ensino público oferecido.

Há uma parcela vulnerável da população – formada por idosos e mulheres, migrantes aposentados ou precariamente inseridos na economia informal – que tem dificuldades de participar dessas modalidades escolarizadas, por não se perceberem como sujeitos de direitos educativos e também pela distância entre as escolas e os locais de moradia pela falta de recursos para custear o transporte, problemas de saúde, incompatibilidade de horários com o trabalho ou as tarefas domésticas, etc. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 80).

A realidade excludente, as dificuldades inerentes ao contexto de violação de direitos, as relações vivenciadas pelos estudantes no seu cotidiano, no seu contexto familiar, no ambiente de trabalho também podem ocasionar situações desfavoráveis no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes e no acesso à política educacional de qualidade.

Democratizar não significa apenas construir novas escolas. Apesar de importante, só isso não garante o atendimento, na verdade válida especialmente na zona rural. É preciso ampliar o atendimento e assegurar a utilização de todas as alternativas para garantir o acesso e a permanência, articulando até mesmo os serviços de transporte escolar. (LIBÂNEO; OLVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 210).

As preocupações diárias, os desconfortos, o trabalho, o cansaço muitas vezes refletem nos estudos, no bom desenvolvimento das atividades escolares.

É neste cenário que se vislumbra a importância do profissional de Serviço Social na Educação, fundamentando-se no princípio do seu Código de Ética Profissional (1993) no que se refere ao “[...] posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática.” (CFESS, 2001, p. 7).

O compromisso com a população atendida deve ser exercido também no âmbito da formação continuada pelo engajamento nas especializações e na realização de cursos de capacitação, buscando sempre aprimorar os conhecimentos para melhor atender as questões educacionais que sobressaem no âmbito escolar.

Dada sua formação, o assistente social tem reais competências para atuar frente a esses conflitos que se desdobram no espaço escolar. No entanto, o profissional precisa estar capacitado, ter amplo conhecimento sobre a política educacional e sobre as diretrizes curriculares nacionais da educação, conhecer o financiamento e apreender as peculiaridades da educação nas mais diversas modalidades existentes, sobretudo aquela específica de sua atuação.

O Serviço Social, além da habilidade de perceber os reflexos da questão social na vida dos sujeitos, ao se inserir nesse espaço deve estar atento às “demandas” postas no ambiente escolar e seus desdobramentos nas relações existentes entre professor/escola, estudante/comunidade. E são nessas relações sociais que o assistente social pode contribuir para o trabalho do professor em sala de aula, já que a sala de aula espelha muitos fenômenos sociais tornando-se por vezes um problema a ser enfrentado pelo professor. (SCHNEIDER; HERNANDORENA, 2012, p. 72-73).

As expressões da Questão Social se disseminam nos contrastes da estrutura social permeada pela desigualdade, tais contradições incidem com maior intensidade na realidade de vida das populações empobrecidas marcadas pela exclusão social.

No espaço escolar, esses conflitos se acomodam e são constantemente sinalizados com o analfabetismo, a evasão escolar, as limitações socioeconômicas, a desnutrição, a gravidez na

adolescência, a fome, a drogadição, as dificuldades nas relações interpessoais no contexto educacional;

[...] novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. [...] cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos para as áreas de matemática, de ciências e tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade [...]. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 16).

No entanto, algumas dessas situações ultrapassam o âmbito pedagógico, isto é, não estão na esfera de domínio e atuação dos professores. Entende-se que:

[...] as dificuldades de aprendizagem não são uma questão apenas pedagógica, mas são uma questão social. E sendo uma questão social, ela tem de ser enfrentada através de determinadas técnicas sociais correspondentes ao tipo de problema social aí implicado. Assim, à medida que as dificuldades de aprendizagem não são uma questão meramente pedagógica mas configuram uma questão nutricional, uma questão psicológica, uma questão de saúde e assim por diante, então agir educacionalmente como respostas a esse problema é agir trazendo a contribuição dos nutricionistas, dos médicos, dos psicólogos, dos assistentes sociais e assim por diante. (SAVIANI, 1991, p. 51).

Frente a essas questões vivenciadas no contexto escolar, o assistente social pode atuar em âmbito preventivo, no acompanhamento da vida escolar e social dos estudantes, das famílias de crianças, adolescentes, jovens, realizando intervenções numa perspectiva de inclusão social, de ampliação e consolidação do direito social à educação.

Os problemas sociais têm que ser resolvidos no âmbito do social e só à medida que estes problemas forem resolvidos é que desaparecerão seus reflexos no âmbito educacional. Portanto, dificuldades de aprendizagem só serão resolvidas na medida em que desaparecerem as suas causas que estão no âmbito do funcionamento da sociedade, de sua estrutura, e não são geradas, portanto, no interior do processo escolar. (SAVIANI, 1991, p. 46).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a educação para a cidadania requer que alguns conteúdos de caráter social, isto é, inerentes a questões sociais sejam incorporadas ao curricular escolar, “[...] apresentadas para a aprendizagem e reflexão dos alunos.” (BRASIL; SEF, 1997, p. 25) em sala de aula. Tais incursões são denominadas de “Temas transversais”, nos quais devem ser exploradas didaticamente as temáticas sugeridas pelos PCNs: ética, meio ambiente, pluralidade, saúde, orientação sexual.

Entende-se também que “[...] algumas temáticas sociais não poderiam ficar a cargo de uma única e determinada Área, devido a sua complexidade e necessidade de tratamento

integrado.” (BRASIL; SEF, 1997, p. 36), portanto, o trabalho pressupõe uma atitude interdisciplinar.

Nesta perspectiva de trabalho deve haver uma relação de reciprocidade, mutualidade, superando-se a visão fragmentária do ser humano por meio do diálogo e interação das diversas disciplinas (SÁ, 1995, p. 82-83), considerando que “[...] todas as áreas passam agora a ter responsabilidade sobre estes temas sociais, e ainda: ‘pretende-se que estes temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando às questões da atualidade’.” (BRASIL; SEF, 1997, p. 36).

Os assuntos que norteiam esta proposta de trabalho para a “[...] construção de cidadania e democracia, são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social.” (BRASIL; SEF, 1997, p. 36), neste sentido, considera-se que o aporte do assistente social frente às proposições apresentadas, sobretudo no que se refere à ética, à cidadania, aos direitos sociais, humanos, trabalhistas, às relações sociais, ao trabalho preventivo no âmbito da saúde, às relações de gênero, às questões étnico-raciais, entre outros, são assuntos que exigem apropriação de profissionais inseridos na prática concreta que cotidianamente vivenciam tais situações no campo específico de trabalho:

[...] para o Serviço Social, a interação com outras áreas é particularmente primordial: seria fatal manter-se isolado ou fazer-se cativo. A interdisciplinaridade enriquece-o e flexiona-o, no sentido de romper com a univocidade *de discurso, de teoria*, para abrir-se à interlocução diferenciada com outros. (ON, 1995, p. 157, grifo do autor).

Nota-se que no histórico da profissão havia uma atuação estabelecida na perspectiva assistencialista dentro do espaço escolar e, por esta questão, muitos acabam equivocadamente reduzindo o trabalho do assistente social na educação como se o atendimento ficasse restrito às questões pertinentes a assistência estudantil, ou seja, como se a política de assistência social suprisse as demandas educacionais de cunho social existentes na realidade das escolas públicas ou privadas, nos espaços universitários, nas instituições de educação infantil e creches.

As condições materiais, econômicas, de alimentação são essenciais para o acesso e a permanência do estudante nas instituições de ensino e, evidentemente, a demanda representativa ao Serviço Social é justamente constituída por essa população que cotidianamente vivencia as refrações desse sistema, pessoas que não tem acesso aos mínimos direitos de cidadania e de proteção social básica de saúde, habitação, trabalho.

Os estudantes da EJA geralmente são parte destes grupos sociais excluídos que já são amplamente atendidos pelos equipamentos sociais e que também buscam oportunidades na educação:

São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência [...]. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sócio-cultural. (CEB, 2000a, p. 33-34).

O posicionamento do assistente social na comunidade de “[...] contato estreito e permanente com a população.” (IAMAMOTO, CARVALHO, 2007) falcita as ações do profissional no enfrentamento às questões sociais que refletem no espaço educacional. A partir dessa aproximação, por meio de orientações, visitas domiciliares, aplicação estudos socioeconômicos com estudantes e suas famílias, o profissional pode identificar recursos e meios de acesso ao atendimento, à defesa e à ampliação dos direitos e encaminhar inúmeras providências junto a indivíduos, grupos, segmentos populacionais.

Nesse sentido, o assistente social pode atuar em articulação com as demais políticas sociais como facilitador do acesso à informação, divulgando para a comunidade escolar a inserção na rede de proteção social acerca dos serviços socioassistenciais oferecidos na região dando maior visibilidade aos programas culturais, aos projetos da assistência social, da saúde, da criança e do adolescente, compreendendo que o acolhimento em outras instâncias contribui para o desenvolvimento integral do ser em constante formação.

A interlocução do Serviço Social com a educação permite que as unidades de ensino trabalhem com dados concretos obtidos no próprio contexto escolar, tornando possível o planejamento e administração de programas de interesse dos estudantes. Atividades socioeducativas, lúdicas, culturais, artísticas que permitam o diálogo das diferentes raças, etnias, classes sociais, orientação sexual, abarcando questões inerentes ao contexto escolar, temas contemporâneos de caráter socializador e também preventivo acerca da gravidez precoce e indesejada, sobre a juventude e o cotidiano de famílias e jovens que vivem expostos aos riscos das drogas, da violência, preconceitos.

Neste sentido, a dimensão política inerente ao trabalho profissional também envolve o esforço em atuar na perspectiva socioeducativa:

A prática pedagógica como instrumento de libertação político-cultural deve, pois, superar as práticas mecanicistas puramente exteriores por uma prática

criadora que tenha a vontade racional como base de todo o processo formativo-educativo. (ABREU, 1996, p. 69).

A participação do assistente social ainda constitui relevância na elaboração e execução de planos referentes às atividades escolares na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Na gestão educacional e no planejamento do PPP é importante fomentar a participação das famílias e estudantes nas instâncias de poder decisório, nos conselhos de escolas, a frequência e o envolvimento nas reuniões dos professores com os pais ou responsáveis, no sentido de contribuir com o trabalho desenvolvido na escola, e o pleno exercício do controle social pelos sujeitos políticos, incentivando também as atividades do grêmio estudantil como órgão representativo de luta e organização dos estudantes.

CAPÍTULO 3 A PESQUISA DE CAMPO

Tempo perdido

O dia chega e logo já se vai
A noite chega e logo já se torna dia
Assim é o nosso tempo
Uma constante correria

São horários a cumprir,
Trabalhos a fazer,
Filhos a cuidar.
E o dia... lá se foi outra vez!

Não sabemos aproveitar o tempo
É sempre tudo rápido
Corre pra cá... corre pra lá
E com isso estamos é perdendo tempo

É hora de pararmos e pensarmos
É hora de pararmos para ver o pôr-do-sol
É hora de pararmos de correr para ganhar tempo
É hora de pararmos e ver que estamos é perdendo tempo

(Eunice do Carmo Rodrigues da Silva, 44 anos, 2008)

3.1 A realidade de Franca - SP

O município de Franca localiza-se na região nordeste do Estado de São Paulo, apresenta área territorial de 607,33 km² e possui uma população total de 323.464 habitantes (SEADE²⁵, online).

Dentre as atividades econômicas, o destaque no setor industrial abrange a confecção de artigos de couro. Conhecida popularmente como a “cidade dos calçados”, Franca permaneceu por muito tempo como um dos principais centros produtores e exportadores de calçados do país. Embora haja um número significativo de fábricas em funcionamento (cerca de 700 indústrias), o setor calçadista vem perdendo espaço para os investimentos internacionais, especialmente os artigos produzidos na China²⁶ (CIDADE, online).

²⁵ A Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) concentra informações sobre as principais características (número de habitantes, dados estatísticos sobre as condições de vida da população; saúde, habitação, emprego, educação, etc.) dos 645 municípios do Estado de São Paulo.

²⁶ Maiores informações: pesquisa realizada pelo Sindicato da Indústria de Calçados de Franca (Sindifranca) e Associação Brasileira das Indústrias de Calçados (Abicalçados).

Em relação aos aspectos educacionais (SEADE, online), no ano 2000, a taxa de analfabetismo²⁷ da população com 15 anos ou mais foi de 5,63% no município, abaixo da média do Estado de São Paulo (percentual de 6,64%). Sobre os anos de escolaridade, a população de 15 a 64 anos de idade, apresentou uma média de 7,42 anos de estudo, também inferior à média estatal (7,64 anos). No que se refere à população adulta (acima dos 25 anos) com menos de 8 anos de estudo, a pesquisa do SEADE revelou o índice de 60,39%, sendo a média estatal de 55,55%. Considerando a população de 18 a 24 anos com Ensino médio completo, o percentual era de 40,61% no município e 41,88% no Estado.

Em Franca, as Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) funcionam em até três turnos (matutino, diurno e noturno), nas modalidades de:

- Educação Infantil oferecida para crianças de 0 até 3 anos de idade em creches ou entidades equivalentes, e para crianças de 4 a 5 anos de idade nas pré-escolas.

- Ensino Fundamental²⁸ que compreende a seguinte organização: o Ciclo I (1º, 2º e 3º ano) e o Ciclo II (4º e 5º ano) do ensino fundamental, denominados de “Anos Iniciais” e “Anos Finais” que compõe o Ciclo I (6º e 7º ano) e Ciclo II (8º e 9º ano) do ensino fundamental.

Para os estudantes da EJA são oferecidos cursos:

- Presenciais, unicamente no período noturno, em quatro termos (1º ao 4º termo) que tem a duração de um semestre para cada ano letivo do ensino regular. As matrículas efetuam-se nos meses de dezembro, janeiro, junho e julho, e a idade mínima para o ingresso do 1º ao 4º termo dos “Anos Finais” é a partir dos 16 anos completos. Para o Ensino médio, o curso da EJA corresponde a três termos semestrais (1º ao 3º termo), sendo a idade mínima para a efetuação da matrícula de 18 anos completos (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2008a, p. 6).

- Presença flexível destinado àqueles que não têm disponibilidade de estudar todos os dias da semana. O curso é semipresencial, portanto, não é obrigatória a frequência diária. Fica a critério do estudante a escolha dos horários, de acordo com suas necessidades, respeitando o funcionamento da unidade de ensino (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2008a, p. 6-7).

²⁷ Consideraram-se como analfabetas as pessoas maiores de 15 anos que declararam não serem capazes de ler e escrever um bilhete simples ou que apenas assinam o próprio nome, incluindo as que aprenderam a ler e a escrever, mas esqueceram (SEADE, online).

²⁸ A LDB 1996, da Lei Federal 11.274, de 07 de fevereiro de 2006, da Deliberação CEE nº. 73, de 02 de abril de 2008, DOE de 03 de abril de 2008, terá duração de nove anos.

- Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos que compreende os cinco primeiros anos do Ensino fundamental (1º ao 5º ano), sendo a idade mínima para matrícula de 15 anos completos (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2008a, p. 7).

3.2 A estrutura da Educação de Jovens e Adultos em Franca - SP

A Educação de Jovens e Adultos no município de Franca vem sendo desenvolvida desde a década de 1970²⁹, “[...] inicialmente como ensino supletivo, e depois com a LDB em 1996 denominou-se Educação de Jovens e Adultos” (Chefe do Setor EJA).

Não há um registro sólido sobre a data de iniciação da EJA na realidade pesquisada, pois as escolas mais antigas fecharam. Contudo, cabe revelar que em meados de 1970 a educação para adultos era ministrada no antigo Colégio Champagnat³⁰, no centro da cidade, e também na Escola Municipal Prof. Moacyr Lima, localizada no Bairro Vila Santa Rita.

Em 1992, o ensino supletivo era oferecido nas escolas da rede estadual “Prof. Antônio Constantino”, “Prof. Moacir Lima” e “Prof. Sérgio Leça Teixeira” e também nas escolas municipais de educação básica “Prof. Antônio Scchierolli” e “Profª. Maria Helena Rosa Barbosa.” (OLIVEIRA, 1994).

Até 2006 contabilizavam-se sete escolas com ensino fundamental e médio com EJA. No ano de 2009 tal modalidade passou a ser responsabilidade exclusiva do município, fato evidenciado pelo encerramento das atividades em telessalas nas escolas estaduais. Atualmente, os cursos de EJA acontecem nas EMEBs e nos núcleos de alfabetização em diversos bairros da cidade, sob articulação da Secretaria Municipal de Educação.

O objetivo da EJA é proporcionar aos estudantes um ambiente que possibilite não só o acesso ao conhecimento formal, às informações da sociedade letrada, mas de realmente incluir estes sujeitos numa rede ampla, buscando proporcionar melhores oportunidades de crescimento profissional e também pessoal. Uma formação humana permanente que garanta de fato a integração desses sujeitos aos mais variados espaços formando cidadãos participativos.

Diferente do ensino regular, as aulas da EJA são planejadas semestralmente pelo corpo docente organizadas em atividades semanais com a proposta de orientação dos conteúdos numa perspectiva interdisciplinar.

²⁹ Informação verbal obtida no ano de 2012 na Secretaria Municipal de Educação – Setor EJA, Franca-SP.

³⁰ Atualmente suas dependências estão ocupadas por vários órgãos da Prefeitura Municipal. O prédio também é a sede da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura.

O currículo desenvolvido nas aulas da EJA do município de Franca segue fundamentado pela normatização fixada em âmbito nacional e organizado de modo a atender ao projeto político pedagógico de cada unidade escolar, segundo os interesses dos estudantes e as especificidades da demanda:

Nós temos buscado desenvolver um currículo que atenda a essas necessidades, com base nas competências e habilidades principalmente do ENCCEJA e do ENEM pra prepará-los para que possam estar habilitados pra prestar essas provas. E também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo estes norteadores de todo o processo educacional de acordo com o MEC. Nós trabalhamos também com projetos interdisciplinares, utilizamos muito a transversalidade de temas benéficos à sociedade, como questões ambientais, paz, cidadania, são eixos que a gente explora muito na transversalidade. É procurado atender dentro dessa diversidade, portanto não é um projeto, são vários, né. (Chefe do Setor EJA).

No ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, o estudante cursa sete disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, Inglês, Geografia e História (matérias concentradas em apenas um livro). No Ensino médio, os estudantes cursam onze disciplinas e têm um material específico para cada matéria: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Artes, Sociologia, Filosofia e Inglês.

Na EJA, os professores de educação básica do ensino fundamental ciclo II (PEB II) são concursados para trabalhar especificamente em determinadas disciplinas. Já os professores de educação básica do ensino regular (PEB I) podem complementar sua carga horária de 30 horas trabalhando com o projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) no período noturno.

Em relação ao número de matrículas no ano de 2011 (1º Semestre), as EMEBs apresentaram os seguintes dados³¹: 735 matriculados no ensino fundamental (1º, 2º, 3º e 4º termo da EJA), destes, somente 721 foram efetivos, finalizando com taxa de evasão de 40%, retenção de 11,5% e promoção de 48%. No ensino médio foram 1026 matrículas iniciais, 1009 matrículas efetivas com taxa de evasão de 37%, 15% de retenção e 48% de promoção (Anexo B).

No 2º semestre de 2011 houve 619 matrículas, sendo 608 efetivas. Ao findar o período, o índice de evasão era de 41,8%, retenção de 8% e promoção de 48,5% para o ensino fundamental. Para o ensino médio da EJA foram 1192 matrículas, constituindo 1176 efetivas. A evasão concentrou percentual de 35,3%, a retenção ficou em 11,6% e os promovidos foram 98,6% (Anexo C).

³¹ Nessas informações não se contabilizaram os estudantes matriculados no Centro de Ensino Supletivo Municipal (CESUM).

No ano de 2012, as matrículas no 1º semestre do ensino fundamental da EJA totalizaram 582, destas, 578 efetivas. A evasão ficou em 37,8%, a retenção em 11,85% e os 49,3% restantes foram promovidos. Para o ensino médio, o 1º semestre apresentou 1162 inscritos, 1148 tornaram-se matrículas efetivas. Os evadidos ficaram em 32%, retidos em 11,5% e promovidos 56% (Anexo D).

No 2º semestre de 2012, a movimentação da EJA no ensino fundamental apresentou 523 matrículas, 519 foram efetivas. Concluindo o ano, obteve-se a porcentagem de 45,85% de evasão, 11,17% de retenção e 39,11% de promoção. No que tange ao ensino médio, os números de matrículas no 2º semestre foram de 1102, sendo 1093 efetivas. A evasão apresentou taxa de 28,72%, 14,91% de retenção e 57,54% de promoção (Anexo E).

3.2.1 Escola Municipal de Ensino Básico: locus da pesquisa

Entre os anos de 2011 e 2012 – período em que se realizou a pesquisa – existiam seis unidades municipais que trabalhavam com a EJA. Dentre as EMEBs, o estudante tinha a opção de escolher o curso presencial em cinco escolas da rede: EMEB “Prof. Antônio Sicchierolli”, EMEB “Prof. César Augusto de Oliveira”, EMEB “Profª. Maria Helena Rosa Barbosa”, EMEB “Profª. Nair Martins Rocha” e EMEB “Prof. José Mário Faleiros”; ou a modalidade de presença flexível no Centro de Ensino Supletivo Municipal (CESUM)³².

Para um melhor aprofundamento do cotidiano vivenciado no contexto escolar acerca do acesso e permanência do estudante na EJA, optou-se por investigar uma única escola seguindo certos critérios. Das seis escolas foram selecionadas aquelas com ensino presencial por considerar que algumas experiências sociabilizadoras são possibilitadas somente neste contato diário no qual professores lecionam e acompanham todo o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

O segundo critério elencou as escolas que concentravam as três modalidades de ensino da EJA (projeto de alfabetização, ensino fundamental e ensino médio), considerando relevante a interlocução desses diferentes segmentos no espaço escolar. Isto posto, destacaram-se apenas três escolas: uma localizada no bairro Jardim Aeroporto III, na zona sul, outra no bairro Jardim América, numa área mais central da cidade e a última no bairro Jardim Brasilândia II, no sentido zona leste de Franca-SP.

³² Devido a suas peculiaridades possui um Regimento Escolar próprio (Parecer CEE nº. 78/98 e alteração regimental por meio do Parecer CEE nº. 647/98).

Dando sequência à delimitação do cenário a ser pesquisado, optou-se por trabalhar com as escolas em funcionamento nos três períodos (matutino, diurno e noturno), oferecendo, além da EJA, o ensino regular, ou seja, unidades escolares de grande representação à comunidade e ao entorno escolar por abranger todas as idades: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Somente a EMEB da zona sul e a EMEB da zona leste atendiam a esses critérios. Assim, restando apenas duas escolas, o último critério pautou-se na escolha pela instituição de ensino com o maior número de estudantes retidos/evadidos.

A partir dos dados disponibilizados pelas escolas, foi possível observar que a “EMEB da zona sul” apresentava taxa retenção/evasão de 61% (1º semestre) e 45% (2º semestre) no Ensino fundamental e 57% (1º semestre) e 46% (2º semestre) do Ensino médio, enquanto a “EMEB da zona leste” tinha percentual de 42% (1º semestre) e 26% (2º semestre) de retidos/evadidos do Ensino fundamental e 43% (1º semestre) e 44% (2º semestre) do Ensino médio. Por fim, optou-se pela “EMEB da zona sul”.

A unidade escolar pesquisada localiza-se na zona urbana, na região sul de Franca, mais especificamente no Bairro Jardim Aeroporto III, considerada uma das dez áreas de maior vulnerabilidade do município de Franca (MUSTAFA, 2010, online)³³. O local apresenta imóveis com aluguéis de preços mais acessíveis, originando um grande fluxo migratório.

É uma região periférica, vulnerável e populosa, com cerca de 25.000 moradores, 5.768 residências condicionadas a uma infraestrutura básica que concentra 413 pontos de comércio (padarias, supermercados, livrarias, farmácias, lojas, autoescola, consultórios odontológicos, escritórios de advocacia), 51 indústrias, 98 prestadores de serviços, duas Unidades Básicas de Saúde (LUQUES, 2012, online).

Conforme observado no projeto político pedagógico (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2007) da unidade escolar pesquisada, esta EMEB atende a comunidade dos bairros: Jardim Aeroporto III, Jardim Aeroporto IV, Santa Bárbara e prolongamento do Jardim Santa Bárbara e zona rural das imediações.

A partir do Censo Escolar 2010 (JOSÉ, 2012, online) e das visitas realizadas na escola, observa-se que a estrutura escolar possui dezessete salas de aula, comporta sala de diretoria, secretaria escolar, sala para arquivamento de documentação, sala de professores, sala para orientação educacional, sala para coordenação, sala para a pedagoga, um laboratório de informática viabilizado pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO – (com aproximadamente trinta computadores), sala de leitura, sala de recuperação paralela,

³³ Para obter mais informações, consultar: Mustafa (2010, online)

sala de brinquedos, sala estúdio de rádio, sanitários masculinos e femininos para funcionários e estudantes, quadra de esportes coberta, pátio, duas cozinhas e um refeitório no qual se oferece a alimentação aos estudantes.

A escola também apresenta aspectos que indicam a atenção à acessibilidade dos estudantes ou pessoas com deficiência que frequentam a unidade de ensino: possui rampas, uma sala de recurso multifuncional para atendimentos especiais e sanitários masculinos e femininos com suas devidas adaptações.

Segundo a coordenadora pedagógica da EMEB, em relação à biblioteca, existe um funcionário responsável pela organização e conservação do material. Frequentemente os professores realizam trabalhos na biblioteca ou fazem o uso de materiais disponíveis, buscando incentivar a leitura e a apropriação dos mais diversos espaços de aprendizagem que a escola oferece.

A proposta pedagógica da escola baseia-se nas ideias sócio-construtivistas na qual o aluno constrói seu próprio conhecimento auxiliado pelo professor, que é o facilitador do processo. A prática pedagógica em sala de aula varia muito: alguns professores conseguem trabalhar em grupos, em duplas, servindo de facilitadores, de orientadores dos processos de ensino e aprendizagem, pesquisando os conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a pesquisarem sobre o assunto, a discutirem sobre ele e a concluírem o que aprenderam. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2011, p. 19-20).

A partir das informações disponibilizadas pela EMEB pesquisada, no 1º semestre do ano de 2011, contabilizaram-se 130 matrículas no ensino fundamental, com formação de turmas do 1º, 2º e 4º termo da EJA. A taxa de evasão foi de 46% e a retenção de 15%. Já no ensino médio, foram 172 matriculados, com duas turmas do 1º termo, uma do 2º e outra do 3º da EJA, apresentando 48% de evasão e 9% de retenção.

No 2º semestre de 2011, o número de estudantes do ensino fundamental contabilizou 92 matrículas, somente com formação de turmas de 1º, 3º e 4º termo da EJA. Comparado ao 1º semestre, a taxa de evasão diminuiu, apresentando taxa de 28%. A retenção elevou 2%, totalizando 17% de retidos. As matrículas no ensino médio totalizaram 106, deste total, a evasão ficou em 26% e a retenção em 22%. Mais da metade dos estudantes do ensino fundamental e médio foram promovidos, com respectivas taxas de 52% e 53% de promoção.

3.3 A construção da pesquisa: procedimentos metodológicos

No processo de investigação, existem compromissos fundamentais atribuídos ao pesquisador: a fidelidade com as informações obtidas supõe a competência teórica, crítica e ética. No sentido de garantir a total integridade, dignidade e sigilo dos participantes da pesquisa, encaminhou-se o projeto de mestrado para análise crítica do Comitê de Ética Profissional da UNESP/Câmpus de Franca-SP³⁴, sendo este aprovado sem nenhuma restrição.

Além da pesquisa bibliográfica, outro procedimento fundamental para construção deste trabalho foi a pesquisa documental, considerando-a:

[...] parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. Ela pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema. (CHIZZOTTI, 1991, p. 18).

Para a pesquisa de campo, a princípio, utilizou-se de estratégia aproximativa, por meio da observação não estruturada, técnica em que:

[...] registram-se as informações tendo como base o instrumental humano, potencial de observação, de seleção, coordenação e interpretação. [...] nesse tipo de observação, não se usa questões norteadoras, nem ideias a priori. Mas na medida em que as situações acontecem o pesquisador vai registrando ou em um formulário, ou em alguma folha de papel para posterior análise. (DALBÉRIO, 2006, p. 96).

O contato direto ao tema estudado constituiu-se suporte elementar à compreensão da estruturação da modalidade de EJA em Franca por meio de visitas institucionais periódicas à Secretaria Municipal de Educação, as conversas agendadas e informais com a responsável pelo Setor EJA e a Coordenadora do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, a Dirigente da escola, sobretudo com a Coordenadora Pedagógica da EJA da unidade escolar pesquisada e a participação nos encontros de capacitação destinados aos professores da EJA da rede municipal de ensino.

Acompanhar os estudantes no desenvolvimento de atividades em sala de aula, no intervalo entre as aulas, nos eventos comemorativos e na cerimônia de certificação dos estudantes também possibilitou a interação com a realidade estudada.

³⁴ Grupo que atua em rede coletiva no sentido de defender os interesses dos sujeitos pesquisados e do objeto que se quer investigar.

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência. (CHIZZOTTI, 1991, p. 84).

Buscando superar essas apreensões pontuais, deu-se sequência aos objetivos do estudo utilizando-se as abordagens quantitativa e qualitativa, pois:

[...] a pesquisa quantitativa não deve ser oposta a pesquisa qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua [...] é necessário superar as oposições que subsistem nas pesquisas em ciências humanas e sociais [...] (CHIZZOTTI, 1991, p. 34).

Na aproximação da realidade socioeconômica e cultural dos estudantes da EJA, o recurso para obtenção dos dados consistiu na utilização de questionários que foram preenchidos pelos sujeitos pesquisados (DALBÉRIO, 2006, p. 89). Previamente elaborou-se um questionário estruturado (Apêndice A) que “[...] consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens [...]” (CHIZZOTTI, 1991, p. 90).

Este instrumental – contendo 27 questões fechadas³⁵ em relação à faixa etária, sexo, cor/raça, estado civil atual, renda familiar, situação do domicílio, etc. e 5 questões dependentes³⁶ e abertas – propôs-se a desvelar os elementos que caracterizam tal contexto dos estudantes tornando o estudo consistente.

Inicialmente obteve-se o número de estudantes matriculados na Educação para Jovens e Adultos no ensino fundamental Ciclo II³⁷ e médio na unidade de ensino:

³⁵ Nesse tipo de pergunta as respostas são claras e diretas, pois já se apresentam dispostas ao interlocutor, devendo este assinalar (normalmente) uma única alternativa.

³⁶ Perguntas que dependem da resposta de uma outra questão (normalmente a anterior) e na qual deixa-se um espaço em branco para que a pessoa responda sem restrições (GIL, 1999, p. 131).

³⁷ A princípio, a pesquisa de análise socioeconômica e cultural seria realizada somente com estudantes do ensino fundamental, no entanto, no 2º semestre de 2012 (período programado com a escola para a realização da atividade), não houve a formação de turmas do 1º e 2º termo do ensino fundamental (6º e 7º ano). Sendo assim, para garantir um número significativo de estudantes participantes do estudo, decidiu-se ampliar a pesquisa junto ao ensino médio da EJA.

TABELA 1 – Matrícula e frequência escolar

Educação de Jovens e Adultos	2º Semestre 2012				
	Termo	Matrículas	Frequentes (1ª semana)	Frequentes Semanalmente	Questionários respondidos
Ensino fundamental	1º	6	-	-	-
	2º	4	-	-	-
	3º	28	28	23	15
	4º	41	25	34	21
Ensino médio	1º	39	31	34	21
	2º	35	24	28	20
	3º	59	47	57	46
Total		212	155	176	123

Fonte: Escola Municipal de Educação Básica (Agosto/2012)

A partir desses dados decidiu-se trabalhar com a totalidade de estudantes com matrícula efetiva. Na primeira semana de aula realizou-se um pré-teste para evidenciar as possíveis divergências no instrumental utilizado, identificar “[...] falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões [...]” (GIL, 1999, p. 137). Neste contato inicial, apresentaram-se brevemente as intencionalidades da pesquisa.

O pré-teste contribuiu com a reorganização do instrumental, eliminando as incoerências e tornando-o mais objetivo. Apesar da aparente simplicidade nas perguntas do questionário, para uns e outros, aquelas questões eram novidades, indagações não habituais. Muitos desconheciam o conceito de zona urbana e zona rural, as diferenças entre trabalho formal e trabalho informal e alguns não sabiam a própria idade e tinham dificuldade em definir sua cor/raça.

As dificuldades de entendimento das questões por parte de alguns estudantes apresentam-se como dado de análise importante, considerando que evidentemente os conteúdos escolares básicos muitas vezes não tem um significado na vida dos estudantes; o que se “ensina” na escola fica desvinculado da realidade desses sujeitos. Como afirma Luckesi (1990, p. 70), “[...] não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e

social.” Assim, com o apoio da direção escolar e da coordenação pedagógica, optou-se por tornar esta etapa da pesquisa um momento educativo, espaço construtivo, de orientação.

A aplicação dos questionários, marcada com antecedência junto à direção da escola, contou com a colaboração dos professores responsáveis pela classe. A atividade ocorreu no horário da aula e deveria ter a duração de 40 minutos. Para que os estudantes não ficassem prejudicados em suas atividades escolares, uma das estratégias de otimização do tempo foi reunir duas turmas numa mesma sala.

Em garantia ao entendimento, a seriedade e o comprometimento nas respostas assinaladas no instrumental, apresentaram-se o tema e os objetivos do estudo. Posteriormente, explicou-se a funcionalidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) na pesquisa com seres humanos, documento que legitima o anonimato, o sigilo, em consonância com os princípios éticos da pesquisa.

Nesta etapa de aplicação de questionários, um dos impasses esteve relacionado ao número de estudantes com idades variando de 16 a 70 anos, alguns com mais facilidade de entendimento, outros necessitando de absoluto acompanhamento: estudantes com *déficit* de aprendizagem, com deficiência auditiva, intelectual que necessitaram de atenção diferenciada.

Durante o preenchimento dos questionários realizou-se a leitura conjunta das perguntas, utilizando de linguagem apropriada na explicação de conceitos e termos. Em algumas classes, contou-se com a participação voluntária de estudantes na leitura das questões tornando o momento dinâmico e interativo.

A participação espontânea garantiu 123 questionários respondidos. De 202 matriculados na EJA³⁸, obtiveram-se informações de pelo menos 60,89%. Partindo do número de estudantes frequentes (176), apresentaram-se dados de 69,89%.

Este procedimento de incentivo ao autodidatismo oportunizou aos sujeitos da pesquisa um momento de reflexão sobre suas condições de estudante da EJA, expor opiniões sobre a realidade vivida e se autoavaliar. Nesta ocasião também foi possível estreitar laços com os estudantes, garantindo maior aproximação a estes jovens e adultos.

As informações dos questionários foram agrupadas por meio de tabulação manual, de acordo com as respostas dos estudantes.

³⁸ Dado obtido no mês de agosto de 2012. Nota-se que, na tabela apresentada, o número de matrículas total foi de 212, no entanto, as matrículas realizadas no 1º e 2º termos do ensino fundamental da EJA não foram efetivas, pois não houve número suficiente para formação de turmas.

Ampliando as possibilidades de compreensão do objeto investigado, em complementaridade aos dados obtidos, na segunda etapa da pesquisa utilizou-se da entrevista como instrumento procedente às intencionalidades de desvelamento da realidade complexa.

Entende-se que nas pesquisas em ciências sociais aplicadas, as entrevistas “[...] possibilitam ter um contato com a realidade vivida pelos atores sociais.” (GIL, 1999, p. 53) “[...] por intermédio do contato do humano com o humano. Isso faz a diferença na qualidade da pesquisa e seu resultado científico.” (DALBÉRIO, 2006, p. 89).

A partir das informações obtidas na primeira parte da pesquisa de campo, providenciou-se a lista de cada termo da EJA (3º e 4º do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º do ensino médio) com os nomes dos estudantes por faixa etária em ordem crescente. Dentre os 123 estudantes, optou-se por realizar as entrevistas com dez sujeitos, sendo dois de cada termo da EJA, partindo do critério de idade³⁹: o mais jovem e aquele com idade mais elevada.

Com a finalidade de explorar de forma global a realidade dos sujeitos da pesquisa, conhecer suas motivações para cursar a EJA, os desafios cotidianos, as perspectivas em relação ao futuro, estruturou-se um roteiro de entrevista dirigida (Apêndice B), isto é, “[...] um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho.” (CHIZZOTTI, 1991, p. 57).

Optou-se pela elaboração de questões semiestruturadas, para garantir o livre discurso do entrevistado, suas opiniões, as situações vivenciadas, compreendendo que “O diálogo [...] é, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma.” (FREIRE, 1993, p. 16).

As entrevistas foram realizadas individualmente na própria unidade de ensino, mediante assentimento da direção escolar e em horário conveniente aos estudantes. Novamente fez-se destaque ao TCLE e após a autorização do entrevistado, sucedeu-se a leitura do roteiro de perguntas. No registro desta atividade, utilizou-se de gravador de áudio, segundo consentimento dos estudantes.

Na condução das entrevistas, manteve-se relação de respeito e diálogo horizontal, buscando contornar as limitações existentes no desenvolvimento das entrevistas por parte do entrevistado (timidez, falas breves e/ou dificuldade de verbalização) ou por parte do entrevistador (indução e/ou influência nas respostas).

³⁹ Nesta investigação, entende-se que, a partir da faixa etária, algumas apreensões, pretensões e perspectivas sejam distintas, deste modo, buscou-se dar voz aos sujeitos: adolescentes, jovens, adultos, idosos, homens, mulheres.

As informações obtidas com a realização das entrevistas foram transcritas respeitando o vocabulário dos sujeitos e utilizou-se de nomes fictícios para resguardo dos entrevistados.

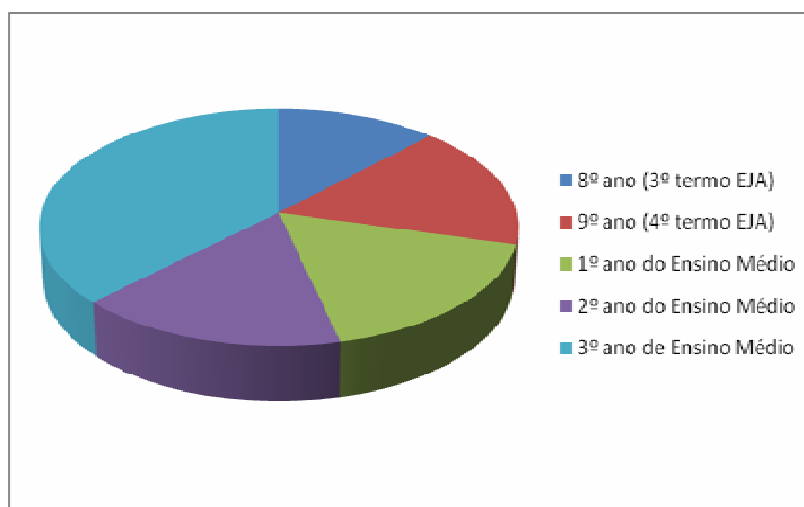
No decorrer da pesquisa, realizada a sistematização e breve análise dos discursos, surgiu a necessidade de entrevistar a responsável pelo Setor EJA de Franca para dar mais consistência às informações obtidas com os estudantes entrevistados. Estabelecido outro roteiro (Apêndice C) de entrevista, deu-se sequência à entrevista na Secretaria Municipal de Educação a partir de agendamento prévio.

Os dados sobre a caracterização dos estudantes da EJA: sexo, local do domicílio, situação no mercado de trabalho, idade, aspectos fundamentais à aproximação das origens, a descendência e a cultura desses sujeitos serão expostas no próximo item.

3.4 Estudantes da Educação de Jovens e Adultos: contexto socioeconômico e cultural e o cotidiano escolar

As condições sócio-históricas e culturais, a configuração e a composição familiar, os valores, os interesses e a rede social que atende os estudantes e suas famílias são informações essenciais para o desenvolvimento de um trabalho articulado que abranja integralmente o ser social em constante processo de formação. A apresentação e as breves análises dos dados obtidos pelos 123 estudantes que responderam ao questionário de caracterização socioeconômica e cultural podem ser observadas a seguir:

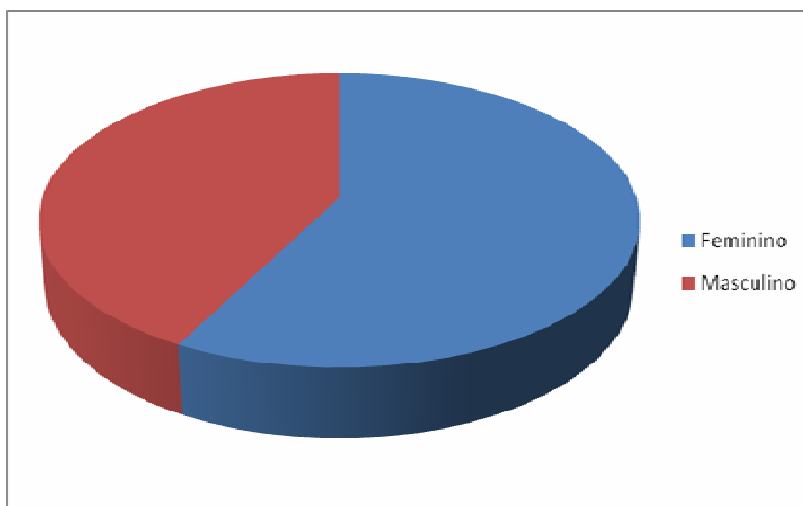
GRÁFICO 1 – Termo da Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Questionário socioeconômico e cultural (Apêndice A)

Dos estudantes que responderam ao questionário aplicado em sala de aula, 38% estavam no 3º termo do ensino médio; 17% no 1º termo do ensino médio; também 17% estavam matriculados no 4º termo do ensino fundamental; 16% estavam no 2º termo do ensino médio; e 12% cursavam o 3º termo do ensino fundamental. Não houve matrículas suficientes para formar turmas do 1º e 2º termo do ensino fundamental da EJA⁴⁰.

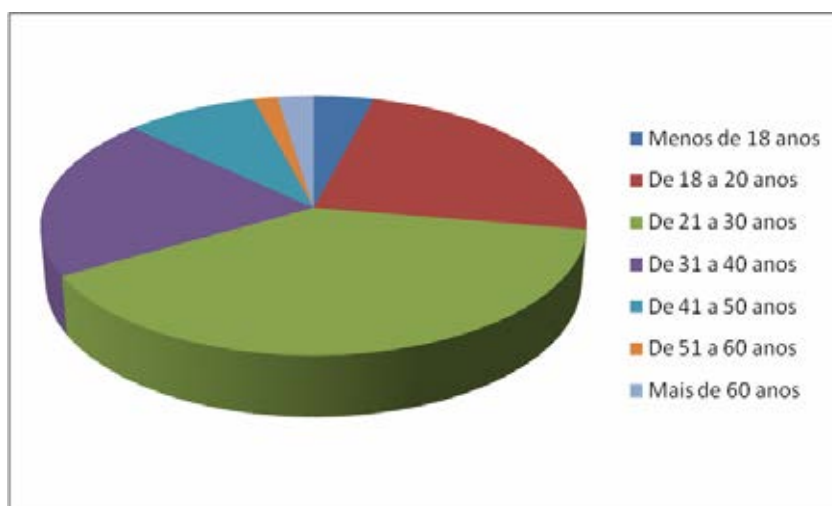
GRÁFICO 2 – Sexo



Fonte: Questionário socioeconômico e cultural (Apêndice A)

58% dos estudantes são do sexo feminino e 42% do sexo masculino.

GRÁFICO 3 – Faixa etária



Fonte: Questionário socioeconômico e cultural (Apêndice A)

⁴⁰ Para que haja formação de novas turmas de EJA, necessita-se de, no mínimo, 20 alunos matriculados, ou seja, que pelo menos esse número de pessoas tenham interesse em estudar e que estejam situados na faixa etária mínima de 16 anos para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e a partir dos 18 anos para jovens e adultos que queiram matricular-se no ensino médio.

Grande parcela dos estudantes apresentaram idades entre 21 e 30 anos, representando 39% do total. 24% entre 18 e 20 anos; 20% de 31 a 40 anos; 9% de 41 a 50 anos; 4% menos de 18 anos; 2% estavam na faixa etária de 51 a 60 anos e 2% mais de 60 anos de idade.

No 3º termo do ensino do ensino fundamental da EJA (8º ano), numa turma composta por estudantes entre 17 a 65 anos, a idade que mais se repetiu foi a de 33 anos. No 4º termo do ensino fundamental da EJA (9º ano), as idades variavam entre pessoas de 16 a 70 anos.

No 1º termo do ensino médio da EJA, a idade que mais se repetiu foi a de 20 anos e, nesta classe, o alunado possuía entre 18 e 42 anos. No 2º termo do ensino médio, os estudantes tinham de 18 a 41 anos, e a idade que mais apareceu foi a de 19 anos. Também no 3º termo do ensino médio a idade em evidência foi 19 anos.

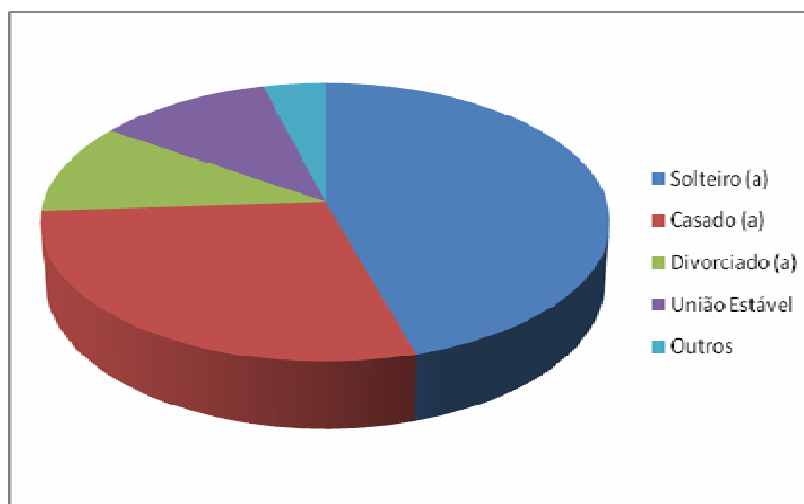
A maioria dos estudantes que responderam ao questionário tem 19 anos, representando 11,38% do total nessa faixa de idade. Desses estudantes com 19 anos, 64,29% estavam matriculados no 3º termo do ensino médio da EJA e 28,57% no 2º termo do ensino médio da EJA, somados os dois termos, totalizaram 92,86%.

Nos últimos anos o perfil da EJA tem se diferenciado, nós podemos dizer que atualmente as turmas que se formam, tanto no fundamental como no ensino médio são bastante heterogêneas, em idade, nível de interesses. Muitos jovens que deveriam estar na escola regular, elas encontram-se matriculados na EJA, mas por outro lado nós temos pessoas mais velhas que realmente buscam esta oportunidade para complementar seus estudos, principalmente numa carreira profissional que exige um nível maior escolaridade, eles tem buscando com muita seriedade. (Chefe do Setor EJA).

A incidência de um grande número de jovens em busca de escolarização pela EJA pode estar associada às elevadas taxas de evasão precoce ou aos estudantes que carregam em seu histórico escolar uma série de reprovações.

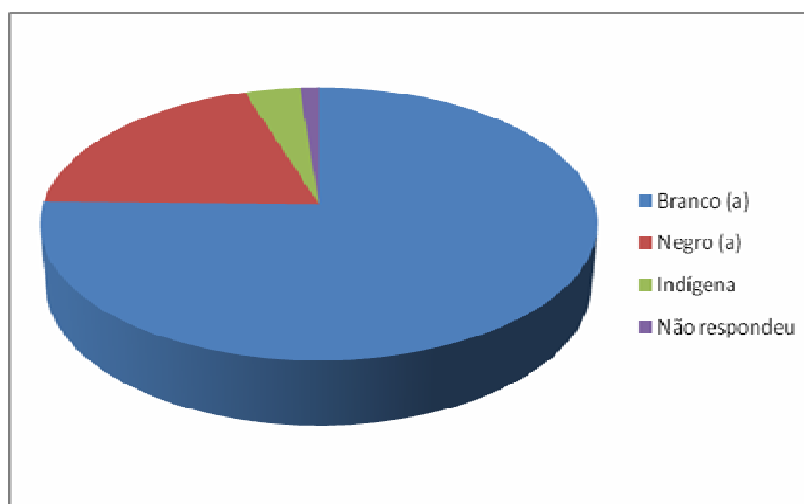
O jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina, na “falta de respeito” nas relações entre os pares e com os professores, na sua “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares [...] Num outro extremo, está, cada vez mais generalizada uma visão do jovem relacionada a violência e ao tráfico de drogas, gerando uma postura de precaução e medo por parte da escola, quando não uma relação assistencialista, buscada na “piedade”, ambas igualmente nefastas para os jovens. (DAYRELL, 2006, p. 54).

Muitos jovens e adolescentes tornam-se alvos de estigmas, inferiorizações por inúmeros setores da sociedade. Não se questiona a realidade vivenciada por esses sujeitos, sobre as reais oportunidades de aprendizado que tiveram ao longo de suas vidas.

GRÁFICO 4 – Estado civil

Fonte: Questionário socioeconômico e cultural (Apêndice A)

A maioria dos estudantes da EJA responderam estar solteiros(as), representando 46%; 28% casados(as); 11% divorciados(as); 11% disseram ter uma relação de união estável e 4% outros. Sobre a paternidade ou maternidade, 51% dos estudantes disseram possuir filhos.

GRÁFICO 5 – Cor ou raça

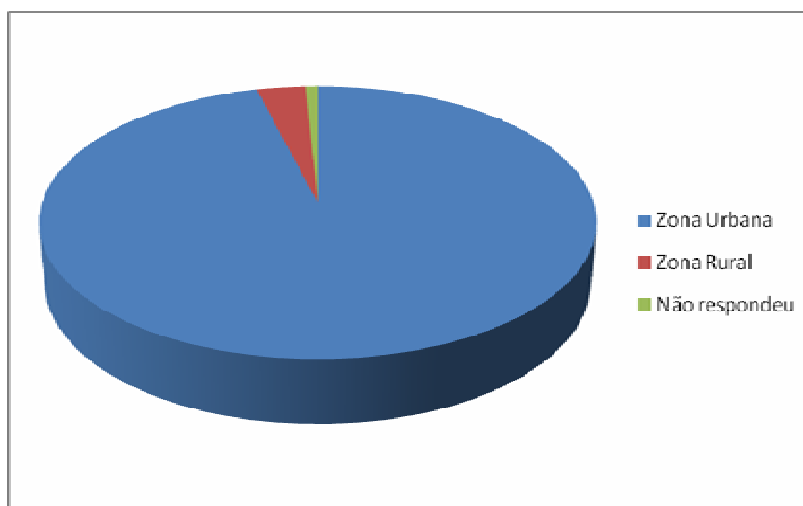
Fonte: Questionário socioeconômico e cultural (Apêndice A)

Em relação às características étnico-raciais, os brancos(as) representaram 50% do total; 34% pardos(as); 13% negros(as); 2% indígenas e 1% não respondeu. Nesta questão, muitos revelaram dúvidas na definição de sua própria cor/raça.

Nas horas destinadas ao lazer, no tempo livre que o estudante tem em seu cotidiano: 18% assistem TV; 17% responderam que gostam de ouvir música; 16% preferem descansar

ou dormir; 13% acessam a internet; 10% vão ao cinema, teatro, *shopping*; 9% saem com os amigos; outros 9% preferem ler e 8% praticam esportes.

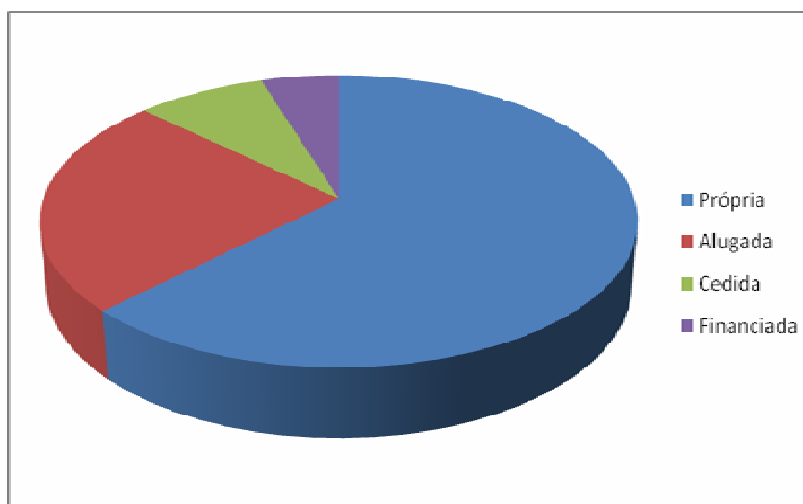
GRÁFICO 6 – População urbana e rural



Fonte: Questionário socioeconômico e cultural (Apêndice A)

Em relação à localização do domicílio, nota-se um predomínio da população urbana (96%). 3% moram na zona rural e 1% não respondeu.

GRÁFICO 7 – Situação habitacional



Fonte: Questionário socioeconômico e cultural (Apêndice A)

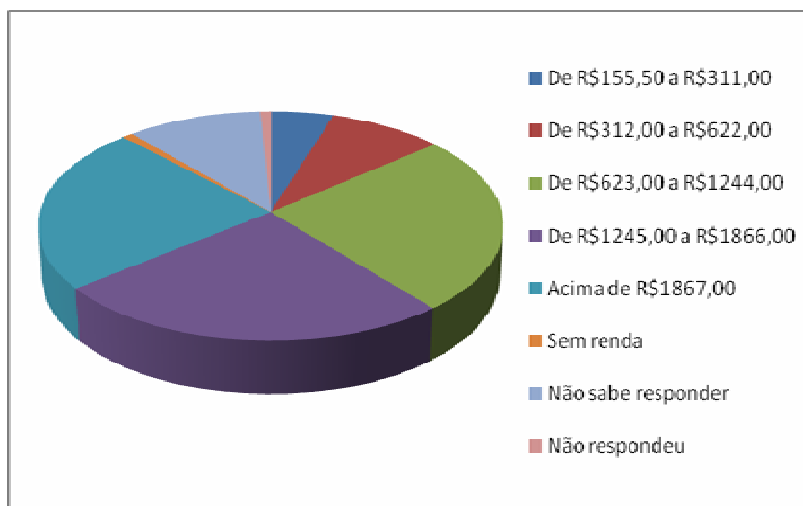
A maioria respondeu que possui residência própria (63%); 24% imóvel alugado; 8% residem em domicílio cedido e 5% financiado.

Quanto à composição familiar, observou-se que grande parte das famílias era composta por três pessoas (24%). 22% das famílias são formadas por quatro pessoas e 20% com cinco. As famílias com sete pessoas e seis pessoas representam, respectivamente, 14% e

12% do total. Também constatou-se que 5% moravam sozinhos(as) e 3% moravam em duas pessoas.

Em relação à renda mensal familiar, os valores em destaque (Gráfico 8) tiveram como referência o valor de R\$622,00 reais⁴¹, salário mínimo brasileiro vigente no período em que se realizou esta etapa da pesquisa

GRÁFICO 8 – Renda familiar



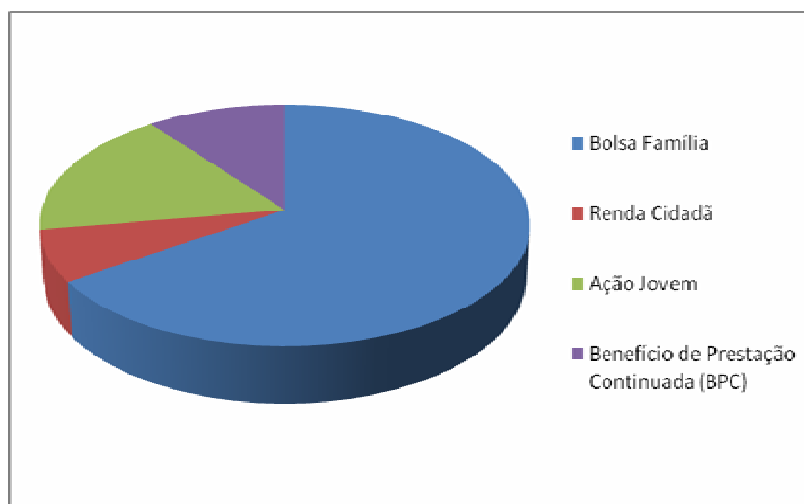
Fonte: Questionário socioeconômico e cultural (Apêndice A)

25% dos estudantes apresentaram renda familiar entre R\$623,00 e R\$1244,00 reais; 25% entre R\$1245,00 e R\$1866,00 reais; 24% com renda acima de R\$1867,00; 10% dos estudantes não sabiam tal informação; 9% possuíam renda de R\$312,00 a R\$622,00; 5% tinham renda de R\$155,50 a R\$311,00; 1% não respondeu a questão e 1% não possuía renda.

Como afirma Saviani (2008) a educação por si só, e os recursos a ela destinados, precisam estar associadas a uma rede ampla de atendimento. A educação deve criar estreita relação com as outras políticas sociais: a política de habitação, pensando na própria infraestrutura a serviço da população (estradas, moradias, segurança); a política de saúde; e a política de assistência social.

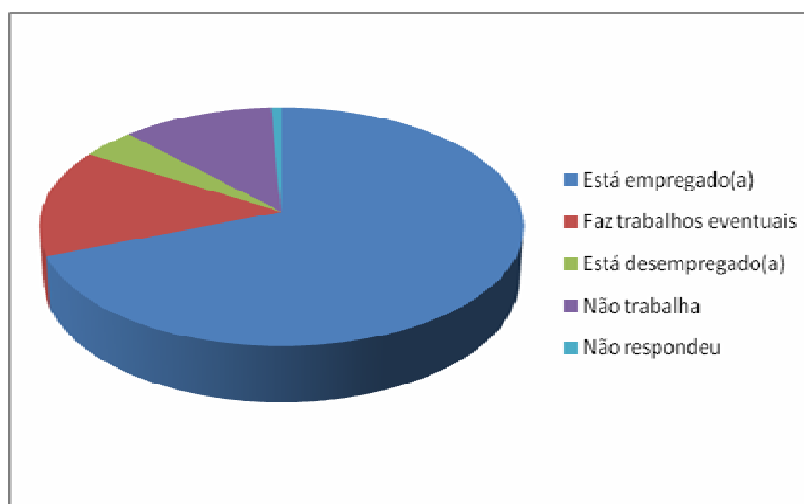
A escola está situada num bairro de grande vulnerabilidade econômica e social, portanto, a pobreza e as precárias condições de vida atingem muitas famílias dessa região. Dos estudantes da EJA, 20% responderam estar inseridos em algum programa da Política de Assistência Social.

⁴¹ Estabelecido em âmbito nacional desde 1º janeiro de 2012, Decreto 7.655, de 23/12/2011 DOU 26/12/2011.

GRÁFICO 9 – Inserção nos programas da Assistência Social

Fonte: Questionário socioeconômico e cultural (Apêndice A)

66% eram vinculados ao programa Bolsa Família; 17% inseridos no Ação Jovem; 10% recebiam o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e 7% participavam do Renda Cidadã.

GRÁFICO 10 – Situação no mercado de trabalho

Fonte: Questionário socioeconômico e cultural (Apêndice A)

Grande parte dos estudantes (69%) estava empregado⁴²; 15% realizando trabalhos eventuais⁴³. 1% não respondeu a questão.

⁴² Considerou-se empregado aquele que exerce atividade remunerada cotidianamente vinculado a uma relação de empregado-empregador.

⁴³ Esta denominação referiu-se às atividades remuneradas exercidas esporadicamente, popularmente conceituadas por “bicos” e comumente realizada por pessoas que estão desempregadas ou que buscam uma renda complementar ao salário, ou seja, uma renda extra.

Nas salas de aula das escolas públicas que oferecem essa modalidade de ensino, podemos constatar que a maioria dos alunos ali presentes são trabalhadores ou filhos de trabalhadores, que nunca tiveram acesso à educação escolar na infância, ou se o tiveram, deixaram de frequentar a escola, premidos pela necessidade de trabalhar para garantir sua sobrevivência. (GUEDES et al., 2010, p. 37).

Ao somar o número de empregados e aqueles que realizam trabalhos eventuais, tem-se um total de 103 estudantes trabalhadores (84%). Desses 103 estudantes, 91% disseram contribuir com a renda familiar. Em relação ao vínculo empregatício, a maioria possuía emprego formal (64%); 16% emprego informal; 14% eram autônomos e 3% eram empregadores.

Embora seja notável o número de empregados formais, nesta conjuntura de flexibilização da economia e de relações sociais estranhadas, muitos trabalhadores continuam tolerando as refrações estruturais de superexploração da força de trabalho humano. Ainda que haja uma legislação dispendo sobre os direitos trabalhistas, não existem garantias de proteção total a esses trabalhadores.

Deste grupo de estudantes trabalhadores, 44% ingressaram no mercado de trabalho com idades variando de 14 a 17 anos; 43% tinham menos de 14 anos; 10% entre 18 e 20 anos; 1% tinha 24 anos ou mais; 1% entre 21 e 23 anos e 1% restante não respondeu. A inclusão precoce no trabalho pode estar associada à afirmação de Yamamoto (2003, p. 87) quando diz que: “[...] o acesso ao trabalho continua sendo uma condição preliminar de sobrevivência da maioria da população [...]”

Para alguns, a pobreza e a miséria podem ser fatores que ocasionam esse acelerado ingresso no trabalho, para outros, paira o medo do desemprego, da exclusão no mercado em virtude da existência de grande demanda de força de trabalho e das restritas oportunidades de emprego.

Agrupando as respostas dos estudantes da EJA que não estavam trabalhando (11%) e dos desempregados (4%), 26% disseram que o motivo da não inserção no mercado de trabalho era pelo fato de estarem se dedicando exclusivamente aos estudos; 16% tinham outros motivos; 11% não responderam a questão; 5% estavam afastados do trabalho; 5% aposentados e 5% disseram não ter profissão. A maioria (32%) revelou que tal condição era ocasionada pela dificuldade em conseguir emprego:

O mundo do trabalho lhes fecha as portas. Grande parte deles não possuem qualificação profissional e se veem sem perspectivas num contexto de crise da sociedade assalariada. Dessa forma, o mundo do trabalho não lhes parece um espaço de escolhas [...]. (DAYRELL, 2006, p. 62-63).

Para deslocar-se de casa e/ou trabalho até a escola, 48% dos estudantes responderam que vão a pé; 19% de moto; 18% de carro; 13% utilizavam ônibus; e 2% bicicleta.

Na segunda etapa da pesquisa de campo, no roteiro de entrevista havia uma questão direcionada a compreender como foi a **aproximação desses estudantes a Educação de Jovens e Adultos**: quando e como conheceram a EJA? As respostas obtidas com os entrevistados vão ao encontro dos dados do questionário (65% receberam informações de amigos), pois observa-se um predomínio de estudantes que ficaram sabendo da EJA por **indicação de amigos** e também por **familiares**:

Ah foi... por amigos... eu conhecia por causa das minhas irmãs, estudavam. Pelas minhas irmãs, elas fizeram EJA. (Joana, 17 anos).

[...] por colegas. Já conhecia, aí resolvi entrar. Eu conhecia faz tempo, mas eu não conhecia os detalhes, porque a minha mãe chegou a fazer. (Flávio, 16 anos).

Eu escutava muitos amigos lá na minha rua que falavam sobre a EJA [...] como eu parei de estudar, e eu tentei estudar na “Sérgio Leça”, e eles não deixaram eu estudar por causa da minha idade né, 18 anos, aí eu resolvi vir pra cá, fazer supletivo. (Arlete, 18 anos).

Por intermédio de amigos [...] Foram uns amigos que me falaram, inclusive uma moça que estuda aqui. Aí eu falando com ela que eu gostaria tanto de voltar a estudar, mas não dava, não tinha mais escola. Aí ela falou assim: “Não, tem o EJA, a senhora não quer? Eu levo a senhora lá”. Ela me trouxe até aqui e eu consegui. (Marina, 65 anos).

[...] meu namorado. A minha irmã também já tinha feito, já conhecia. Ela também fez a EJA, foi a partir dela. (Alice, 18 anos).

Os dados dos questionários apontaram que 28% dos estudantes foram **encaminhados por recomendação de setores educacionais** (escolas, secretaria municipal de educação, etc.).

Alguns dos entrevistados também obtiveram outras fontes de informação:

Bom, eu conheci através de informações. Eu vinha direto na escola porque eu tinha estudado antes [...] aí como eu parei, eu queria voltar a estudar na época. Aí eu fui procurar uma escola que tava tendo EJA. [...] (Pedro, 44 anos).

Faz muito tempo [que conheci a EJA]. Eu entrei, comecei a estudar, saí, agora voltei. Não era como EJA, era supletivo. Esse ano que eu tô conhecendo, começando a falar nesse nome EJA, eu nem sabia, foi aqui na escola mesmo que eu ouvi falar. (Rita, 41 anos).

4% tiveram conhecimento da EJA pela veiculação na **TV**, no **jornal**, **rádio**, **revistas**; e 3% responderam que tiveram acesso a informações sobre a EJA por **outros meios de comunicação**:

Aí eu vi assim, tinha faixas falando do EJA e tal, quem tinha interesse de estudar, aí peguei e vim conhecer. Eu já conhecia a EJA, na época que eu parei de estudar [...] Eu parei na sétima, eu tinha, eu nunca repeti, eu entrei com 7 anos... 14 anos, com 14 anos [...] só que naquela época em São Paulo, era longe, era só o período da noite também... aí eu, meu pai, minha mãe não quis deixar a gente continuar [...] Então foi aí, eu lembro que eu já conhecia só que na época se chamava supletivo. (Daiane, 42 anos).

Eu conheci por cartaz, porque eu vim, aí eu conheci e me inscrevi. (Sérgio, 18 anos).

Ah, eu conheci porque estava em casa, aí ouvi falar que tinha assim na escola. Aí eu falei: “Eu vou estudar” [...] Faz tempo que eu conheci. (Vinícius, 70 anos).

Na aplicação dos questionários, uma das professoras presentes durante a atividade destacou a importância dessa questão, disse que seu resultado seria uma informação muito pertinente à escola e ao Setor EJA, na Secretaria Municipal de Educação, para compreensão do alcance das informações sobre a EJA e qual o modo mais eficiente de divulgação da EJA.

Oportunizar o retorno desses jovens e adultos à escola, possibilitar novas perspectivas e publicizar as atividades que vem sendo desenvolvidas no município no âmbito educacional tem se tornado objetivo coletivo da Secretaria Municipal de Educação em parceria com vários setores da cidade. Portanto, sobretudo no período de matrículas, se intensificam a divulgação da EJA por inúmeros meios de comunicação.

Sobre a **reprovação escolar** por série ou ano, 43% dos estudantes nunca ficaram retidos, 34% reprovaram uma vez; 16% reprovaram duas vezes e 7% reprovaram três vezes ou mais. O número de estudantes que apresentavam histórico escolar com repetências totalizava um percentual de 57%.

[...] eu tinha parado, eu “bombei” dois anos né. Aí eu voltei pra acabar mesmo. (Sérgio, 18 anos).

Foi assim, eu “bombei” e saí. Por falta... Eu repeti por falta. (Flávio, 16 anos).

A reprovação escolar pode estar associada a inúmeras questões: dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, desmotivação nos estudos que acaba ocasionando elevados números de falta, a inserção precoce no mercado de trabalho, o cansaço, a desorganização na

rotina escolar, as dificuldades em acompanhar as atividades nas disciplinas, frequência irregular do estudante devido os contratempos em conciliar estudo e trabalho.

Sobre a evasão escolar, a partir das informações dos questionários, nota-se um elevado percentual (98%) de estudantes que interromperam os estudos. A princípio, para muitos professores essa questão pareceu dispensável, pois afirmavam que todo o estudante da EJA parou de frequentar a escola. No entanto, 2% dos estudantes nunca haviam interrompido os estudos. Esse dado pode representar a existência de estudantes com ingresso tardio, que não tiveram oportunidade de estudar ou daqueles com elevado número de repetências, que foram conduzidos a EJA.

Na realização das entrevistas, todos revelaram ter parado de estudar. Uma estudante disse que saiu da escola aos 14 anos de idade e que estava há 28 anos sem estudar; um outro estudante comentou que havia ficado 37 anos distante do espaço escolar. Para muitos deles, o **trabalho** foi o principal motivo que ocasionou a “saída” da escola, **a evasão escolar**.

Sobretudo **para as mulheres** entrevistadas, a interrupção dos estudos pode estar relacionada à questão da **constituição de família**, da gestação dos **filhos**, entre outras situações relacionadas às **relações familiares**, a **circunstâncias pessoais**:

Eu engravidei. (Arlete, 18 anos).

Porque assim, mais por familiares. Eu morava com a minha mãe, só que eu estudava, aí ela me trouxe pra eu morar com a minha irmã, pra eu cuidar do filho dela. A minha irmã não dava tanta importância, ela não continuou a estudar, não veio me matricular, sabe? Foi mais porque eu morava com a minha irmã, como eu era de menor, pra matricular precisava dela pra assinar. (Alice, 18 anos).

É isso que eu te falei, casamento, filhos. (Daiane, 42 anos).

Ai, cansaço, filhos, trabalhos. (Rita, 41 anos).

Para os **estudantes** da EJA **com idades mais avançadas**, na questão relacionada a descontinuidade nos estudos, houve destaque a **inexistência de escolas próximas às suas residências**, a **falta de transporte** e a **dificuldade de locomoção** dos espaços rurais aos núcleos urbanos, onde normalmente localizavam-se as unidades de ensino:

Como eu morava em roça, distância longe, minha mãe mudava direto, não parava em lugar nenhum, então não tinha como fazer matrícula, assim, essas coisas, o transtorno era muito difícil pra você dar continuação nos estudos, então acho que meio uma coisa leva a outra. (Pedro, 44 anos).

Eu parei de estudar porque devido assim às dificuldades e a gente morava na roça, assim nas fazendas, aí não tinha condições de estudar e a situação era

difícil mesmo, tinha que trabalhar pra ajudar a família, e não tinha transporte pra chegar até o local de estudo, aí parei, por isso que eu parei de estudar. (Marina, 65 anos).

É porque, o motivo que eu tô te falando, é que não tinha escola lá né. Você fez a quinta série, igual o quarto ano. E lá não tinha escola porque o professor que tava lá, ele dava, mas ele disse: “Se vocês quiserem continuar, tem que ir pra outra cidade”, e não tinha. Em Patrocínio, pra vir de noite não tinha com quem voltar, não tinha ônibus direto, mas se tivesse eu tinha estudado. (Vinícius, 70 anos).

Pondera-se que os avanços na legislação, frente aos investimentos e ampliação da rede escolar na construção de unidades de ensino, vem progredindo em meio aos descompassos. Principalmente para os estudantes com idades acima dos 50 anos, tal **lacuna no processo de escolarização** pode estar associada à escassez e à distância das escolas. A dificuldade de acesso ao ensino público era mais evidente aos estudantes que residiam em zonas rurais, pois muitos deles **precisavam percorrer longos caminhos** até chegar ao local dos estudos.

Na avaliação dos materiais e métodos utilizados em sala de aula, 39% dos estudantes consideram o material didático bom; 31% muito bom. A maioria dos estudantes entrevistados se mostraram satisfeitos com o material, com o ensino oferecido e com a metodologia dos professores.

3% responderam que o material didático é muito ruim; 1% ruim, 1% não soube responder e 25% avaliaram como regular. Dos estudantes que foram entrevistados, somente um manifestou opinião negativa, considerou tudo regular.

Durante a aplicação dos questionários, no momento em que se fez a leitura dessa questão, houve um comentário sobre a **falta de material**. Assim, a professora responsável pela classe mencionou a existência de poucas editoras de livros que produzem material didático específico para os estudantes e professores que lecionam na EJA⁴⁴.

A precariedade de recursos materiais e humanos, tanto dos Estados quanto da população, responde pela precariedade do sistema educacional. É aqui então que se evidencia mais um aspecto da problemática educacional brasileira: as regiões mais carentes de recursos materiais e humanos e, em consequência, mais carentes de recursos educativos são, portanto, as que menos podem contar com a educação, como instrumento capaz de interferir eficazmente na realidade. (ROMANELLI, 2010, p. 100).

Os livros didáticos viabilizados pelo MEC servem como recurso de apoio em sala de aula e devem contribuir com o desenvolvimento das atividades, visando atender as principais necessidades de escolarização:

⁴⁴ O material específico para EJA é considerado escasso comparado aos materiais de ensino regular. No município de Franca, apenas cinco editoras enviam esses materiais.

No ensino fundamental II ele é específico para a EJA, é um material da IDEB o qual nós escolhemos. E agora para o ensino médio o material específico pra EJA, ele ainda está sendo elaborado. O que nós recebemos são materiais do ensino regular, mas que tem ajudado muito. (Chefe do Setor EJA).

Na escolha das novas aquisições, os materiais de diferentes editoras são analisados conjuntamente por professores, gestores escolares e pela equipe da EJA. E nessa reunião são elencados os livros mais apropriados às necessidades de escolarização dos estudantes, conforme a proposta que segue o referencial curricular do município, de acordo com os Planos de Ensino.

As atividades desenvolvidas no ensino regular ao longo do ano na EJA concentram-se em um semestre, nesta condição, muitas vezes os professores precisam adaptar os materiais pedagógicos (apostilas) ao tempo de aula disponível:

A gente usa mais a apostila, é bem melhor a apostila que o livro. É mais resumido. Alguns professores não usam os livros, eles resumem numa apostila... Alguns só que usam os livros, mas são poucos. O livro não é muito usado não... Também o livro tem muitas coisas, eles têm que resumir mesmo, porque como é só em seis meses... (Alice, 18 anos).

O período destinado à escolarização dos estudantes da EJA, por ser reduzido, exige que o professor ou mesmo a instituição de ensino crie estratégias e alternativas no processo de ensino-aprendizagem apropriadas a alavancar essa aproximação à educação formal.

Ainda que a aquisição e a distribuição de materiais seja insuficiente para atender toda a demanda da EJA, é preciso reconhecer as conquistas dessa modalidade:

Nós nunca tivemos, eu diria assim, uma fatura de material igual nós estamos tendo de 2010 pra cá, infelizmente [...]. Atualmente nós temos o privilégio de contar com os livros do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático – e recebemos também um acervo muito grande de literatura clássica, paradidáticos e outros que a prefeitura vem adquirindo para suprir essas necessidades. Com tantas bibliotecas das escolas, hoje nós podemos afirmar que tem uma quantidade muito grande de material que vem atendendo as necessidades. (Chefe do Setor EJA).

Os estudantes da EJA, em sua maioria, possuem algum motivo que impossibilitaram seu acesso à escola em “idade regular”. Dos estudantes que responderam ao questionário, 26% revelaram que o motivo principal foi a **necessidade de trabalhar** e 19% relataram a **dificuldade em conciliar trabalho e estudo**:

Trabalho. Trabalho, sabe?... que eu comecei a trabalhar com 8 anos de idade, então não era um trabalho, era um escravo. Então isso veio me

atrapalhar muito, então pra eu estudar, eu ter desempenho, entendeu? Isso me atrapalhou muito, prejudicou bastante a minha vida. (Pedro, 44 anos).

Trabalho.

Minha mãe, ela apoiava sim, ela não queria que eu saísse da escola e tal, mas é porque a gente vai crescendo, precisa de dinheiro, né? E eu tava precisando, porque eu prefiro trabalhar a fazer o que não deve. Aí eu comecei a trabalhar. (Joana, 17 anos).

Se alguém falasse vou parar de trabalhar, pra estudar... Ou melhor, de estudar, pra trabalhar, os pais achavam supernormal. Porque independência vai mesmo. (Daiane, 42 anos).

Para muitos jovens, sobretudo os adolescentes advindos de classes sociais subalternas, o trabalho passa a representar independência, principalmente em relação à questão financeira. Em alguns casos, a inserção precoce no mercado de trabalho não se revela como algo que o jovem “escolheu”, muitos tornam-se responsáveis pela colaboração na subsistência econômica do lar, portanto, a cobrança de estar empregado também se estabelece como uma imposição da própria realidade permeada por dificuldades.

Deixar a escola para trabalhar; permanecer, mas repetir o ano; sair e voltar da escola segundo as maiores ou menores pressões para trabalhar – este é o ciclo repetitivo da relação de trabalho/escola das crianças e adolescentes pobres [...]. (FERRARI; KALOUSTIAN, 1994, p. 121).

Das diversas situações que ocasionaram a não inserção no ensino regular, 11% dos estudantes relataram a **desmotivação nos estudos**:

Bom, eu comecei vindo à escola, aí eu meio que desanimei né. Aí eu parei. (Sérgio, 18 anos).

Pelas informações obtidas a partir dos questionários e entrevistas realizadas com estudantes do sexo feminino, algumas responderam que o principal motivo foi por causa do **casamento** (9%) e outras apontaram a **gravidez** (7%):

Ah, eu era casada, daí meu marido não me deixava estudar, e por causa dos meninos, das crianças mesmo.

[...] eu queria muito voltar a estudar, eu parei de estudar porque eu engravidei, aí fiquei afastada, aí eu tava até desanimada de voltar. Só que aí eu me separei do meu ex-marido, aí como eu só estava trabalhando, resolvi estudar... voltar a estudar. (Arlete, 18 anos).

Casamento, basicamente casamento.

Porque na época eu parei assim, primeiro que ia casar e segundo, assim, não tinha condição mesmo né...

[...] Quando eu larguei a escola, eu pensava assim, na minha cabeça era isso, a pessoa casa e não precisa de mais nada, casa pra cuidar de filho e de marido... isso na minha cabeça. Casei com 19 anos, aí eu fui cuidar dos

meus filhos, dos meus filhos não, cuidei da minha filha, da minha casa, do meu marido... aí agora, depois que minha filha tá moça, que já tá até namorando, e o meu filho também já não depende mais de mim, aí eu pensei, gente... o que eu fiz da minha vida até hoje? Que eu sou? Nada. Não sou nada.

Pra cuidar de casa, aí abandonei tudo. Abandonei mesmo, fui criar meus filhos [...]. (Daiane, 42 anos).

A família. Aí casei, veio os filhos. Eu tive que trabalhar pra cuidar dos filhos e foi esse o motivo. (Marina, 65 anos).

Foi a minha vinda pra Franca, né? Eu morava em outra cidade, meus pais tinham falecido aí eu vim pra Franca, aí logo em seguida eu casei e parei de estudar. (Rita, 41 anos).

Em outras situações, as mulheres justificaram que o não acesso aos estudos foi devido aos **cuidados da casa e/ou dos filhos ou outros familiares (7%)**:

Foi o meu sobrinho, cuidar do meu sobrinho.

Eu morava com a minha mãe, só que eu estudava, aí ela me trouxe pra eu morar com a minha irmã, pra eu cuidar do filho dela. A minha irmã não dava tanta importância, ela não continuou a estudar, não veio me matricular, sabe? Foi mais porque eu morava com a minha irmã, como eu era “de menor”, pra matricular precisava dela pra assinar. (Alice, 18 anos).

Outros 5% disseram que foi por **dificuldades no estudo**; também 5% por causa da **dificuldade no acesso à escola devido a distância**:

Foi a distância da escola, porque o meu serviço era muito longe. (Flávio, 16 anos).

Para 3%, o motivo do não acesso em idade regular foi devido a **repetência escolar**; outros 3% por **dificuldade no acesso à escola devido a falta de transporte**:

O motivo foi não ter transporte intermediário pra gente, né? Não tinha uma ajuda, não tinha escola, nem tinha escola de noite, porque lá eu tentei estudar, porque eu já tava vindo da fazenda, da cooperativa de café que eu trabalhei, mas aí eu vou falar uma coisa pra você, era “pauleira” mesmo, trabalhava muito, carregava, mexia com armazém de café o dia inteiro, não tinha ensino igual aqui. No armazém era apertado, era complicado. (Vinicius, 70 anos).

[...] não tinha escola lá né. Você fez a quinta série, igual o quarto ano. E lá não tinha escola porque o professor que tava lá, ele dava, mas ele disse: “Se vocês quiserem continuar, tem que ir pra outra cidade”, e não tinha. Em Patrocínio, pra vir de noite não tinha com quem voltar, não tinha ônibus direto, mas se tivesse eu tinha estudado. (Vinicius, 70 anos).

2% responderam que foi em decorrência das **dificuldades financeiras**; outros 2% por **falta de vaga nas escolas**; uma parcela ínfima respondeu que foi **por motivo de saúde**.

Em observação aos dados de matrícula inicial e matrícula efetiva da escola pesquisada, verifica-se que, mesmo após a inserção na EJA, muitos estudantes acabam apresentando frequência irregular no transcorrer do semestre. Essas ausências, embora justificadas, em geral, acabam ocasionando a evasão escolar. Assim, quando indagados sobre a continuidade nos estudos, um número representativo de estudantes (62%) revelou que não pensaram em desistir ou abandonar a escola, pois veem a EJA como uma oportunidade que nunca tiveram:

Não, porque eu quero terminar pra fazer uma faculdade. (Alice, 18 anos).

Não, eu quero terminar, eu quero me formar, entendeu? Eu quero tentar fazer um curso técnico. (Daiane, 42 anos).

Não, porque eu quero acabar meus estudos. (Flávio, 16 anos).

Não, não pensei não. Porque eu, antes de eu vir pra cá, que eu estudava normal, eu sempre gostei muito de estudar, era esforçada e tal, aí eu parei, agora que eu tenho, que eu tô com essa oportunidade, não vou deixar passar. (Joana, 17 anos).

Não, não. Eu quero continuar até... Porque eu tenho um sonho a realizar e eu tô podendo ir atrás desse sonho, jamais eu quero parar, ir até o fim. (Marina, 65 anos).

Não, agora não. Porque eu quero terminar pra eu poder tá prosseguindo, tá fazendo os cursos né, especializar. (Rita, 41 anos).

Não, não parei não. Eu vou tocando até... Até eles [os professores] não me quiserem, porque às vezes vai meio que passando a idade. (Vinícius, 70 anos).

Muitos perdem o entusiasmo, recuam, mas não se deixam esmorecer:

Ai, parar de estudar não, mas eu desanimei. Mas aí eu fui vendo que eu tava quase “bombando” no primeiro ano, peguei firme de novo pra estudar. (Arlete, 18 anos).

Ainda que muitas dificuldades já estejam superadas, para alguns estudantes, os desafios do cotidiano e as contradições da realidade atravancam a tentativa de retornar ou iniciar os estudos na EJA. Neste contexto, apresenta-se um percentual de 38% de estudantes que **pensaram em parar de estudar definitivamente**:

Pensei uma vez por causa do serviço também né. (Sérgio, 18 anos).

Não digo que eu não pensei em parar de estudar... Por quê? Por causa da sala, por causa da bagunça, sabe? ... Da bagunça, aquela coisa, aí você fala: “Eu quero parar de estudar”. Aí sorte que a coordenadora falou: “Não para, você tá quase no finalzinho, já tá no segundo, porque não o terceiro?”. Ela me deu uma força. (Pedro, 44 anos).

Após concluírem a EJA, grande parte dos estudantes (93%) pretendem prosseguir nos estudos e somente 7% disseram não saber se futuramente irão continuar estudando. Vale ressaltar que, dos estudantes do 3º termo do ensino médio da EJA, 84,78% responderam que pretendem dar sequência aos estudos (fazer cursos técnicos, faculdade, prestar concursos, vestibulares) e apenas 15,22% disseram que ainda não sabem se irão continuar estudando.

3.4.1 Para não silenciar as vozes: vidas, histórias, lutas e sonhos

A **qualidade de educação** certamente remete ao pleno acesso, inclusão e permanência dos estudantes em âmbito escolar buscando o aprendizado integral desses sujeitos. Quando se fala em **acesso e permanência** deve ter-se em mente esses conceitos de modo ampliado, não apenas limitar a questão do acesso à inserção desses estudantes, mas levando-se em consideração as reais possibilidades de ingresso, participação e envolvimento pleno nas atividades.

Para apreender e analisar as **determinações que impactam sobre o acesso à permanência dos estudantes da EJA** na escola pesquisada, o roteiro de entrevista compôs-se de questões que buscaram abarcar a trajetória pessoal, a trajetória educacional e as expectativas futuras desses sujeitos.

Os estudantes entrevistados ingressaram na EJA nos anos de 2010, 2011 e 2012. Aqueles matriculados em 2010 estavam cerca de um ano e meio a dois anos e meio estudando na EJA, portanto, em relação ao tempo de estudos, observa-se uma continuidade na EJA mesmo após a conclusão no termo em que ingressou inicialmente.

Quatro estudantes realizaram a matrícula no ano de 2011:

Ano passado [2011], eu fiz no começo do ano, mas não conseguimos uma formação de sétima, aí quando foi em julho né, aí montaram a sala de sétima. Mas eu fiz mesmo (a matrícula) no começo do ano, não montou sala. Até tinha, no centro tinha, mas como eu moro no bairro, eu preferia continuar por aqui mesmo, né. (Daiane, 42 anos).

Também para estes matriculados em 2011 pode-se constatar a sequência dada ao curso da EJA em relação aos anos de estudos. O tempo de estudos variava entre um e dois anos na EJA. Outros revelaram que a entrada na EJA era recente, estavam há, aproximadamente, um mês estudando.

Grande parte dos estudantes entrevistados esteve distante dos estudos por um longo período:

4 anos. (Alice, 18 anos).

28 anos. (Daiane, 42 anos).

Ah, eu fiquei muito tempo. Eu parei de estudar acho que tinha 13 anos, aí eu voltei só com 16. 3 anos. (Joana, 17 anos).

52 anos parada. (Marina, 65 anos).

Uns 10 anos ou 12 anos. (Pedro, 44 anos).

Parei duas vezes, né? Parei quando eu era adolescente, eu parei depois que eu voltei adulta em 2003, e eu parei no segundo, tava pra concluir o segundo, aí parei, e voltei agora em 2012. (Rita, 41 anos).

Desde 1975 parado... Muito tempo. (Vinícius, 70 anos).

Para compreender as primeiras impressões vivenciadas no processo de inserção ou reinserção ao ambiente educativo, os estudantes foram questionados sobre o seu retorno à escola e a respeito das dificuldades ou facilidades.

O fato de muitos terem ficado tanto tempo distante dos estudos, do espaço em sala de aula, da rotina e dinâmica escolar causou certo **estranhamento e incontáveis desafios**:

Ah, o começo, no primeiro dia foi bem tenebroso. Primeiro porque eu disse: “Gente, mas eu não lembro de nada”. E outra, o ensino é assim, cada ano vai se modificando. Eu fiquei com um pouco de medo. Nos primeiros meses eu fiquei atrapalhada. Eu retornei na sétima, aqui mesmo. (Daiane, 42 anos).

Ah, um pouquinho estranho, né? Depois de 2 anos parada. (Arlete, 18 anos)

Eu fiquei um pouco perdida. (Alice, 18 anos).

Bom, o começo foi meio cansativo, meio desanimado assim. Mas depois a gente vai adquirindo forças pra buscar um desempenho melhor. Então, onde que eu tô hoje. Hoje eu tô no terceiro colegial. (Pedro, 44 anos).

Foi bom. Foi bom assim, eu comecei, eu era muito quieta, não conhecia ninguém. Agora tá de boa. (Joana, 17 anos).

Retornar à escola? Ah, eu achei que foi era bom retornar porque pra mentalidade, pra incentivar a cabeça. Eu tava com a cabeça muito ruim, aí eu falei: “Vou entrar na escola porque senão...”, eu já tava até perdendo o “pique” de escrever, tinha palavra que eu já tava escrevendo errado, fazendo conta errada. Falei: “Tem que modificar.” (Vinícius, 70 anos).

O **ingresso na EJA** significa, para muitos deles, uma **oportunidade** que deve ser batalhada diariamente. A **escola** apresenta-se **como um espaço social** de grande referência à comunidade local, pois, além da escolarização, oferece circunstâncias propícias à **convivência** e **socialização das pessoas**, sejam crianças, adolescentes, jovens, adultos idosos:

Pra mim, foi muito bom. Muito bom o retorno à escola porque eu vivia muito só. Criei todos os filhos e eu tava ficando doente, entrando em depressão, eu falava, não tem mais lugar pra mim, eu não quero mais viver e tive uma mudança muito grande quando eu retornei à escola, fiz novos amigos, com os professores, com os alunos, as pessoas que aqui estudam, aí foi muito bom pra mim. Tá sendo bom pra mim e eu pretendo continuar. (Marina, 65 anos).

[...] eu gosto muito daqui, eu fiz muitas amizades, a gente vem, vê as meninas na escola, eu tenho amizade com muitas pessoas, até então eu ficava muito sozinha, me sentia um pouco excluída, aqui eu encontrei amigos. (Alice, 18 anos).

Uma coisa muito boa. É bem diferente também. (Flávio, 16 anos).

Significa uma coisa muito boa, é ótimo para o crescimento. (Vinícius, 70 anos).

Olha, significa uma satisfação muito grande. Aqui é muito bom, inclusive pra quem, pras pessoas que não estudam, se elas quiserem voltar, é muito bom. Vale a pena, nunca desistam. É o que eu falo pra quem eu encontro, não desistam, vá atrás, batalhem, porque nunca é tarde, sempre é cedo. (Pedro, 44 anos).

Muito importante. Agora eu tô vendo que é muito importante. (Rita, 41 anos).

Para outros, o **estudo** representa a **ampliação de conhecimentos** e a possibilidade de um **futuro melhor**:

Pra mim, acho que é a melhor coisa depois do nascimento dos meus filhos. Embora não tenha sido fácil, mas é... voltar a estudar é o conhecimento, né? Como eu te falei, é o saber, o conhecimento, o aprendizado. Coisas que você aprende, que você pensa: “Gente, por que eu não aprendi isso antes?” Então, pra mim, assim, e oportunidades, porque eu tô te falando, foi o meu trabalho, veio a vontade de estudar. E como eu parei de estudar, vem a realização, cada dia você vai vendo um passo [...]. (Daiane, 42 anos).

Ah, eu acho muito importante, né? Porque durante nosso futuro, sem estudo hoje em dia a gente não é nada. (Arlete, 18 anos).

Pra mim, significa uma mudança de vida muito grande. [...] (Marina, 65 anos).

Alguns estudantes, principalmente adolescentes, ingressaram na EJA com interesses de rápida formação ou de melhor inserção no mercado de trabalho:

Ah, o significado, assim, de acabar logo, né?... É uma escola que é melhor pra você acabar rápido, né? Por causa dos serviços, essas coisas assim, né? Mas nada de ruim, nada demais assim. (Sérgio, 18 anos).

Ah, a facilidade, que eu acho mais fácil, mais rápido (Flávio, 16 anos).
[...] eu estudava normal, de manhã. Aí eu comecei a trabalhar. Aí eu peguei, como é mais rápido aqui. Também é mais fácil pra mim porque eu trabalho. (Joana, 17 anos).

Alguns deixam de estudar por causa do emprego, outros, justamente quando começam a trabalhar visualizam a importância da escolarização, do conhecimento e da escola como possível via de crescimento profissional, pessoal:

[...] aí eu comecei a trabalhar, aí eu comecei a estudar. O trabalho me incentivou ao estudo, o meu trabalho me incentivou ao estudo. (Daiane, 42 anos)

A preocupação com o aprendizado, as idealizações de **ingresso** no **ensino superior**, de **oportunidades** no mercado de **trabalho**, os **sonhos**, os **objetivos** desses estudantes também os incentivaram a entrar na EJA:

O que me incentivou, porque eu tenho um sonho, né? E sempre eu quis realizar esse sonho, porque antes eu trabalhava com pessoas idosas, fui treinada no hospital, faço medicamentos, sei preparar medicamentos, aplicar injeções, tudo e agora eles só aceitam com o diploma, tem que ter tudo certinho. E eu não consegui. E eu levei muitos “nãos” na cara. Então, eu falei assim: “Não, agora eu quero fazer alguma coisa, terminar os meus estudos, fazer um curso de enfermagem e chegar aonde eu sempre quis chega”. Isso foi o motivo de eu voltar a estudar. (Marina, 65 anos).

Bom, o que me veio a motivar foi assim, porque pra eu ter mais desempenho, mais possibilidades, porque eu tenho um sonho, né? E esse sonho eu quero conquistar ele e sem estudo eu não consigo. (Pedro, 44 anos).

Que eu precisava terminar o terceiro por causa da profissão que eu quero tá seguindo, então, eu preciso terminar o terceiro. (Rita, 41 anos).

Assim, por eu ter muita dificuldade, pra ter uma faculdade, né? Se não pra ter mais tempo, né? Pra eu trabalhar. (Sérgio, 18 anos).

Em referência ao processo de ensino-aprendizagem e as relações estabelecidas no ambiente escolar, grande parte dos entrevistados disse com muito entusiasmo que gostam de ir à escola e de estudar:

O dia que você não vem na escola você sente falta, é uma coisa interessante [...]. (Vinícius, 70 anos).

Gosto, apesar de que eu trabalho, né? Eu chego cansado, mas eu gosto de vir à escola, gosto de estudar, inclusive eu não procuro faltar, porque se eu faltar prejudica um pouco, então, eu gosto sim. (Pedro, 44 anos).

Gosto, gosto. Mesmo os dias que eu tô meio cansada. Hoje eu trabalhei, né? Assim, o dia que eu trabalho eu fico muito cansada. Mas eu gosto, gosto muito. (Daiane, 42 anos).

Apesar da **difícil rotina em conciliar trabalho e estudo**, do **cansaço** diário frente aos afazeres e responsabilidades, esses estudantes **mantêm o anseio pelo conhecimento**.

Quando questionados sobre a existência de algum desconforto ou algo que não gostasse na escola, a maioria dos estudantes afirmou que nada precisava ser mudado no ambiente escolar. Alguns mencionaram o **tempo de ensino** dedicado aos estudantes da EJA, um estudante relatou problemas sobre a **estrutura física da escola** e outra apontou dificuldades na convivência, no contato com colegas em sala de aula:

[...] a escola não tem assim uma estrutura melhor pra dar pros alunos pra te falar a verdade, entendeu? Para os alunos, inclusive para os professores também. Então, se der essa mudança na escola seria bem melhor pros professores e pros alunos, que isso aí tá precisando muito. (Pedro, 44 anos).

Algo que eu não goste? Eu acho que, assim, é muito pouco tempo. Aí tem que ter o dobro de esforço pra pegar tudo. (Flávio, 16 anos).

A gente tem pouco tempo, né? Tem muitas matérias, tem que ficar esperto, porque senão não consegue pegar nada, mas é bom. (Alice, 18 anos).

Na escola [...] não sei quantos alunos que tem, mas de uns 10 alunos, uma pessoa eu não gosto. Ela é o motivo de eu não gostar muito de vir pra escola. Ela é muito chata. (Joana, 17 anos).

Torna-se imprescindível o acompanhamento às situações vivenciadas cotidianamente por esses sujeitos que compõem a comunidade escolar, seja no contato professor-aluno, professor-diretor ou também nas relações sociais estabelecidas entre os estudantes em sala de aula e nos intervalos.

Ainda que perdurem conflitos e elementos que necessitam ser compreendidos em sala de aula, grande parte dos estudantes afirmou existir cordialidade e respeito na convivência com os professores e avaliaram positivamente os métodos de ensino e preparo dos profissionais:

Ah, muito bom, né? Eu avalio muito bem. É favorável. Muito bons, o preparo deles eu não tenho nada a dizer, com a gente, trata tudo a gente direitinho, tem muita educação com a gente. A gente também procura ter uma educação com eles também. Eu tenho idade, não tenho coragem de chegar: “Ô professor, isso aqui eu não sei, isso aqui, eu falo certo”. Não, eu não sei fazer, vamos fazer, se tiver errado, corrige.

Os professores, a gente é muito “dado” com eles. Eles também têm uma educação com a gente, sabe levar, conversar, conhece como que é... A gente sente que quando sai alguma coisa [...] você assiste televisão fala muito de

professor, a gente fica pensando que é inacreditável... Igual um professor, a gente tem que considerar como um pai e a mãe da gente, porque tá fazendo a pessoa a incentivar a vida. (Vinícius, 70 anos).

Em relação aos professores, é boa. Gosto de todos. Principalmente o de português, é o meu preferido. (Joana, 17 anos).

[...] tem professores que explicam muito bem [...] Tem uns que são muito chatos. (Alice, 18 anos).

Eu acho os professores ótimos. O ensino é bom também. (Flávio, 16 anos).

O posicionamento das famílias em relação à continuidade nos estudos foi favorável, de incentivo, na maioria dos relatos:

Ah, minha mãe acha muito importante, porque quando eu parei, ela não queria que eu parasse de jeito nenhum e como eu estava casada e meu ex-marido era muito ciumento, aí ele não deixou eu estudar. Aí, quando eu falei pra ela que ia voltar, ela me apoiou. (Arlete, 18 anos).

Minha mãe fica muito feliz. Gosta muito. (Alice, 18 anos).

Eles acham muito bom. (Flávio, 16 anos).

Me incentivou bastante... Me deram um “puxão de orelha”. (Rita, 41 anos).

Acha, assim, que é bom pro meu futuro, né? Pra fazer uma faculdade, alguma coisa assim. (Sérgio, 18 anos).

A inserção na escola e a vontade de estudar daqueles com idades mais avançadas são exemplos de que **sempre há tempo para aprender, para participar, conhecer, trocar experiências:**

A minha família, o principal são os meus filhos. Eles acham muito bom, inclusive, eles, o meu filho caçula, ele me incentiva muito. Às vezes eu falo assim pra ele: “Ah, eu tô cansada, vou parar”. Ele diz: “Não, mãe, não para, vai em frente que eu sendo novo tenho orgulho de ver a senhora na idade que a senhora tá e estudando”. (Marina, 65 anos).

Gostam muito. Eles acham muito bem eu ter estudado, fazer muita coisa, minhas filhas, sou pai de sete filhos, então, assim, achou muito bem. Muito esforçado. (Vinícius, 70 anos).

Porém, em algumas situações, a vontade de retornar à escola gera **resistência e estranhamento da família:**

Ah, assim... Meu marido no começo não queria, né? Ele tava acostumado a ter eu dentro de casa. Igual hoje, a hora que eu saio pra vir pra escola fica assim, né? “Ai, não vai hoje não, você tá cansada”, tipo assim, querendo por obstáculos, né? Mas não por ele, eu também. Meu filho acha legal, de 10

anos. A minha filha ficou meio assim, né? Quando eu comecei: “Ai, mãe, mas você vai estudar?”. Hoje ela me dá a maior força. (Daiane, 42 anos).

Pra falar a verdade pra você, eles não acham nada, nem contato, assim... por parte da família, assim, é meu pai, assim, acha ótimo. Eu tenho que continuar, preciso acabar, então, tenho que mudar mesmo. (Pedro, 44 anos).

Sobre o aproveitamento escolar no processo de ensino-aprendizagem, os estudantes relataram **dificuldades em algumas disciplinas**:

Ai, dificuldade só um pouco em português, mas o resto, graças a Deus, tá tudo bem. (Arlete, 18 anos).

[...] eu tenho dificuldade. Matemática eu tenho dificuldade de aprender. Matemática, português, sinto um pouco de dificuldade. (Rita, 41 anos).

[...] eu realmente tenho um pouco de dificuldade, é lógico, porque como estudei no passado, até você lembrar, processar, é difícil, então, realmente tenho dificuldade em português, matemática e física. Essas matérias aí, pra mim, ficam um pouquinho difícil [...]. (Pedro, 44 anos).

Não tá entrando muito aquelas “matemáticas”... Matemática é mais complicado, né? Mas quando nós estudávamos matemática era mais fácil de pegar, nós fazia conta de dividir na chave, de vezes, isso aí não tem coisa, mas aí o problema com esse negócio de raiz daí já é mais complicado. Uma das dificuldades seria essa... Português eu também sou meio... fraco, tem um pouco de dificuldade também. (Vinícius, 70 anos).

Eu só tenho uma atividade que tá tendo dificuldade, mas eu tô esforçando, eu quero chegar nessa matemática, mas nas demais, eu consigo acompanhar, só na matemática mesmo que a cabeça não ajuda. Eu tenho bastante dificuldade na matemática, nas demais: história, ciências eu tenho mais facilidade. Inglês eu já não vou falar do inglês porque tá difícil mesmo, ainda mais pras pessoas da minha idade, né? Mas nas demais, tudo ótimo. (Marina, 65 anos).

Ainda que haja o interesse em prosseguir nos estudos, alguns estudantes da EJA enfrentam uma luta desigual para assegurar sua permanência na escola (ROMANELLI, 2010, p. 96). São questões pessoais, familiares, profissionais, fatores de ordem econômica, social e cultural que impossibilitam o tão desejado recomeço.

O acesso não deve se limitar ao fato de existir vagas na escola, bem como a permanência não se restringe à frequência escolar. A matrícula e a presença em sala de aula não são garantias de apreensão do conhecimento, de efetividade do processo educativo:

[...] a situação socioeconômica e a permanência do aluno na EJA, a gente pode dizer que ela é até um paradoxo, tanto ela leva o aluno para a escola, como ela tira o aluno. Assim, de forma contraditória, essa situação socioeconômica, ela leva o aluno muitas vezes à busca de emprego melhor, melhoria de salário, de qualidade de vida, porém, ao mesmo tempo é motivo também pro abandono da escola, porque é serviço, e que muitas vezes eles se

submetem ao serviço noturno... É hora extra... Eles dizem lá na escola que é o “serão” (trabalho noturno extraordinário), desse “serão” advém o cansaço muito grande, que ele acaba se desmotivando... Problemas familiares, entre outros, né?... de ordem pessoal. (Chefe do Setor EJA).

À vista disso, em relação às determinações que impactam sobre o acesso e a permanência na escola, a maioria dos estudantes manifestou a **ausência** de situações que interferem no aproveitamento escolar, no desenvolvimento das atividades cotidianas. Embora suas falas neguem a inexistência de dificuldades, nas entrelinhas das respostas observam-se aspectos que presumem contradições, relações conflituosas, inimizades:

[...] na minha família não. A vida pessoal interfere, assim, é... mais pelas amizades, às vezes a gente não segue... e às vezes a gente acaba indo pro caminho errado. Aí, às vezes dá problemas, né? Mas tirando isso. (Joana, 17 anos).

A atenção integral às atividades escolares torna-se praticamente inviável a esses estudantes muitas vezes inseridos em duplas (ou até triplas) jornadas de trabalho. O cansaço advindo com a extensa rotina de atividades e afazeres faz com que os estudantes se habituem a tal situação, de modo a naturalizar tais contratempos, “acostumam-se” a viver pelo cansaço, a conviver à sombra das privações:

Dificuldade, que nem eu tô te falando, eu trabalho, eu não vejo dificuldade, porque eu tenho um objetivo, eu quero me formar, quero realizar meu sonho. Assim, o dia que eu trabalho, eu fico muito cansada [...] Hoje eu trabalhei, então, assim, o que eu não posso fazer hoje, eu faço amanhã. [...] Dificuldade a gente tem, mas, assim, às vezes a gente vê uma coisa assim, mas nada que a gente fale: “Vou parar de estudar por causa disso.” (Daiane, 42 anos).

Não, não tem [...] Ah... os [estudantes] que frequentam, tem muitos que reclamam pra mim: “Eu já to quase parando porque eu tô achando difícil, porque trabalho, chego cansado, tenho filho pra cuidar” e, às vezes, tem alguns que já desistiram, amigos daqui da escola que já desistiram, jovem ainda. (Marina, 65 anos).

Não, a única coisa, assim, que eu não tenho tempo é, assim... a atividade é o trabalho... Lógico, não dá tempo, porque o tempo é pouco, sabe? E chega final de semana você quer descansar, porque você tá cansado. Você quer descansar, refrescar a mente. A única coisa que **atrapalha** é isso aí. O resto, nada demais não. (Pedro, 44 anos).

No começo [...] foi mais difícil, mas aí agora eu já fico assim. Foi difícil por causa da carga horária no meu serviço e da escola. Eu trabalho na fábrica, mas foi só até eu pegar o costume. (Flávio, 16 anos).

Quando eu trabalhava, o trabalho me estressava, cansava. Eu trabalhava, eu saí vai fazer quatro meses. Eu não estava muito bem. (Alice, 18 anos).

[...] eu tenho as duas crianças, né? Mas tem minha mãe e meu pai que me ajudam, olham eles. Eu trabalho também, mas é normal, tranquilo. (Arlete, 18 anos).

Um dos estudantes destacou a necessidade de estarem atentos às situações de ameaça, violência e riscos cotidianos, informou que é preciso ter cautela, sobretudo no período noturno, no horário de término das aulas.

Além desses aspectos inerentes à segurança da população na realidade local, este estudante também pontuou que uma das maiores dificuldades era a falta de transporte. Neste caso, foram viabilizados ônibus escolares e solicitadas novas linhas às empresas de transporte coletivo para contribuir com o melhor acesso dos estudantes até a escola:

[...] eu moro lá no [bairro] Aeroporto II, tinha dia que eu vinha debaixo de chuva, chegava molhado, é longe onde eu morava, e vinha a pé, mas colocaram ônibus, o que facilitou muito. Mas não era fácil não. É complicado, porque hoje à noite é complicado você ficar andando, passou das 22 horas não é bom andar aqui. (Vinícius, 70 anos).

Frente a essas dificuldades e desafios diários para ter acesso ao ensino formal, esses estudantes ainda precisam se desvencilhar dos **preconceitos** e estigmas com a EJA:

[...] eles me chamam de burra, porque eles falam assim: “Ai, você parou de estudar, burra... de estudar pra trabalhar”. Eu entendo... mas é que eu queria. Mas algumas entendem de boa, porque eu, muita gente que eu conheço estuda na EJA [...]. (Joana, 17 anos).

Ai, muitos acham que aqui tem gente mais velha, aí elas ficam me zoando por causa disso. Igual eu falo que prefiro aqui do que uma escola lá debaixo, tipo a “Sérgio Leça”, porque aqui são assim mais adultas. Aí, eu prefiro aqui. (Arlete, 18 anos).

Elas acham que eu tenho uma oportunidade a mais de acabar mais rápido né. Daí elas falam assim: “Ah, você vai acabar mais rápido”. Às vezes as pessoas falam: “Você é burro, né? Porque você parou de estudar, agora tá estudando”. Só assim, né? (Sérgio, 18 anos).

As pessoas que convivem com os estudantes da EJA têm muita curiosidade em saber como são desenvolvidas as aulas e também sobre a qualidade do ensino oferecido:

Ah, normalmente eles perguntam muito, né? Como que é, mas eles acham legal. Perguntam em relação ao horário, ao ensinamento. O detalhe, eles acham normalmente que é mais fraco. Aí eu falo que é... Se você se esforçar, eu acho que não tem muita diferença não. Só o horário, muito pouco. (Flávio, 16 anos).

Elas acham normal, só que perguntam como é que é. Perguntam se é bom, como funciona, esse tipo de curiosidade. (Alice, 18 anos).

Para os estudantes com idades mais elevadas, voltar a estudar torna-se uma questão de orgulho, superação:

Algumas pessoas falam que eu sou corajosa. Porque, assim, trabalhar o dia inteiro, depois vir pra escola, tem muitas pessoas que elogiam, falam que eu sou corajosa, falam: “Ai, eu não tenho ânimo pra isso”, mas a maioria elogia. (Daiane, 42 anos).

Elas acham que a gente é muito assim, sabe pela idade é até muito... porque tem gente aqui que é muito novo e não quer mexer com essas coisas de escola. E a gente às vezes incentiva um novo, né? Porque às vezes não quer estudar, mas às vezes olha a gente assim. (Vinícius, 70 anos).

Algumas pessoas acham assim... é ótimo, né? [...] perguntam como que faz [...] Eu incentivo a pessoa a voltar, se tem interesse. (Pedro, 44 anos).

Muitos estudantes da EJA carregam em suas construções cotidianas o sentimento de **inferioridade**, intimidadas pelo baixo nível de escolarização e o contato restrito com o restante da cidade e da sociedade global (CHAUÍ, 1989, p. 38) acabam por invalidar seus conhecimentos e valores:

Eu não tenho conhecimento, eu era totalmente assim... sabe? Essas pessoas vazias, que não tinham conhecimento perguntavam alguma coisa, eu ficava sem saber o que era, aí perguntava outra coisa, sabe?... Acaba sabendo sim, porque você ouve, você assiste televisão, mas assim... não tinha o conhecimento, meus filhos, começou a depender de mim, pra mim ensinar eles a lição de casa, e eu comecei a perceber, que assim, sabe?... eu precisava disso. Aí eu falei: “Quer saber de uma coisa? Vou voltar a estudar.” (Daiane, 42 anos).

Porque eu, assim, não vou falar que sou inteligente, mas aí quando a gente presta atenção nas aulas a gente aprende. (Arlete, 18 anos).

Após a inserção na EJA, estes estudantes, sejam jovens, adultos e até mesmo idosos, voltam a sonhar, almejam melhores condições de vida e constroem **expectativas** em relação ao futuro:

Eu espero sair daqui e fazer uma faculdade. Ainda não sei o quê. Pretendo ter uma profissão, construir minha vida. (Alice, 18 anos).

Eu quero tentar fazer um curso técnico.
 Perspectivas de crescer no trabalho. Objetivo: concursos.
 [...] Que eu sempre tive vontade de ser enfermeira e, como eu parei de estudar, não tinha como, né? [...] O meu sonho é fazer enfermagem desde criança, em São Paulo. Só que na época, eu falava pra minha mãe assim: “Mãe, eu vou ser enfermeira”. Aí ela falava: “Não, enfermeira não.” (Daiane, 42 anos).

Ah, eu pretendo terminar a escola, tirar minha carta, fazer uma faculdade... Ah, eu pretendo fazer uma faculdade de Direito. (Arlete, 18 anos).

Eu pretendo continuar os estudos, inclusive eu já tive conversando com alguns professores da UNESP. Ele falou pra mim que é só eu terminar aqui, aí eu posso me inscrever e ingressar na faculdade pra fazer, assim, direito, o curso que eu desejar fazer. E eu tô me preparando pra isso. Eu tô querendo cursar Direito, apesar de eu não ir exercer agora, pelo menos pra eu adquirir conhecimento pra passar pra família, né? Eu pretendo, assim, fazer enfermagem que é o meu sonho, que eu quero concluir, que eu quero iniciar enfermagem, e assim por diante, enquanto puder continuar a estudar e eles me aceitarem, eu não vou parar. (Marina, 65 anos).

Bom, o que eu espero, igual eu vou falar uma coisa pra você. Eu tenho um sonho, assim que eu terminar, eu quero fazer um curso de radialista, meu sonho é esse aí, radialista, em rádio, esse aí é meu sonho. Terminei, eu quero fazer ele. Aí vai meu desempenho. E também, na empresa que eu trabalho, ela exige o terceiro ano completo, então lá também tem cursos pra você desempenhar mais funções na Coca-Cola, lá é muito bom. Eles incentivam, incentivam muito. (Pedro, 44 anos).

Eu penso que, assim, eu posso ter uma chance, né? Ter um futuro melhor, né? Fazer uma faculdade boa. Eu queria, assim, cursar um curso de advogado. (Sérgio, 18 anos).

Me lembrei... Eu achei todas muito fáceis, só matemática que eu tive mais dificuldade. Avanço, avanço, basicamente eu pude lembrar porque eu já tinha feito essa série [...] Eu quero fazer um intercâmbio, nos Estados Unidos, no Canadá. (Flávio, 16 anos).

Eu penso, assim, eu tinha vontade de estudar pra chegar pra um ideal, entrar numa coisa que a gente tem vontade de ir, de aprender ainda, né? A cabeça desse jeito. Tudo é tempo, se não tem tempo, né? Só depois que morre. (Vinícius, 70 anos).

A **longevidade** observada nos índices populacionais brasileiros torna evidente um significativo número de pessoas idosas inseridas na modalidade de EJA, **pessoas amadurecidas** com **acúmulo de experiências** que não veem o tempo como limitador. Um dos estudantes entrevistados relatou que a partir de seu retorno à escola, observou:

Muitos avanços, eu com a minha leitura ela tava muito assim defasada, assim no modo de separar a letra, escrever, agora não, a gente já lê uma linha, uma palavra, você já entra tudo na cabeça [...] Agora história, geografia, eu sou bom, porque negócio de história quando tem bom professor, ela até foi embora, aposentou, ela, não sei se era o jeito dela... uma vez ela fez umas perguntas, aí, eu não errei nenhuma de história. Eu sempre tive muita história, porque eu gosto muito, às vezes eu ando, assim, muito, porque conhece o mundo, às vezes eu falo que é por andar, aí eles falam: “Mas o senhor conhece”, isso é da cabeça, né? Às vezes eu tô aqui e eles perguntam assim: “Onde é que é a cidade fulano de tal?”. Aí eu falo: “É de tal lugar”. Aí eles falam: “Você sabe quantos quilômetros dá?”, Eu falo:

“É tanto, tanto” e saí certinho o local, o cara vai e fala: “Mas você já foi lá?”. Aí eu falo: “Não, nunca viajei não.” (Vinícius, 70 anos).

O trabalho com adultos e idosos com essa maturidade vivida apresenta-se como um desafio constante aos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Para muitos desses estudantes, voltar a estudar era algo inimaginável, grande parte desconhecem seus direitos, possuem dificuldade de aprendizagem, de inserção no mercado de trabalho e, em muitos casos, não se sentem parte desta sociedade:

Ah, eu continuei porque eu achei que a gente precisa, né? Porque a gente já tá de idade, não vai assim... Mas muitas coisas a gente ainda faz qualquer coisa ainda, pode surgir qualquer coisa e aí fiquei. (Vinícius, 70 anos).

Os professores e demais profissionais que atuam com a EJA precisam estar atentos às inúmeras questões que permeiam a realidade desses estudantes, além de adaptações nas técnicas de aprendizagem e metodologias de ensino, torna-se relevante a realização de atividades que deem suporte motivacional para elevar a autoestima dos estudantes, buscando a superação diária.

3.5 Desafios em Franca

Em análise ao panorama geral de Franca, a chefe do Setor EJA do município realizou alguns destaques sobre os estudantes inseridos nesta modalidade de ensino. Em relação ao aproveitamento escolar:

[...] observa-se que quando o aluno tem mais maturidade, ele tem um aproveitamento diferenciado, porque você vê que, muitas vezes, concluindo o ensino médio na EJA, eles dão continuidade, buscando cursos técnicos, universidades, cursos preparatórios para concursos, vestibulares. E nós também temos vários exemplos de alunos que passaram pelas nossas escolas e hoje são excelentes profissionais no mercado de trabalho. (Chefe do Setor EJA).

Sobre os aspectos positivos observados na Educação de Jovens e Adultos desenvolvida no município de Franca ao longo dos anos, evidenciou que:

[...] é extremamente positivo você observar a melhoria da autoestima, o fortalecimento da cidadania, da socialização, e também muitos alunos, grande parte deles concluem os estudos, e muitos desses prosseguem em cursos técnicos, universidades e também até concursos públicos... Essa mudança de atitudes, muitos alunos têm seus depoimentos, a gente vê a postura deles, encontrando a si mesmo através da escola... É uma mudança

muito grande na vida, a gente percebe que o aluno passa depois que ele começa o seu processo de socialização. (Chefe do setor EJA).

Um dos maiores desafios enfrentados pela Secretaria Municipal de Educação de Franca vem sendo os altos índices de **evasão escolar** dos estudantes da EJA:

[...] embora nós estejamos constantemente observando, estudando, trabalhando as suas causas, ainda não conseguimos reduzir, melhorar essas taxas de evasão e ela é uma constante em cada semestre. (Chefe do Setor EJA).

O **combate à evasão escolar** exige atenção diferenciada dos setores educacionais, parcerias com a rede de políticas públicas sociais no enfrentamento e redução desses índices, pois

[...] ela [a evasão] tem vários motivos: é... Eu diria a questão da adaptação do aluno, muitas vezes está fora da escola, quando ele chega aqui, ele se sente inseguro, muitas vezes incapacitado, com grandes dificuldades... Por mais que a gente tenha um olhar diferenciado, pedagógico da escola, muitos desanimam por causa da dificuldade de acompanhar. Outros problemas que a gente vê, eu diria pela questão de trabalho, família... Infelizmente também muitos problemas de drogas, doenças, gravidez precoce, problemas socioeconômicos... Quando tá empregado, ele às vezes sai em função dos horários de trabalho [...], e muitas vezes o desemprego gera uma carência socioeconômica tão grande que quem mora longe não tem condições de utilizar o transporte. (Chefe do Setor EJA).

Os trabalhos destinados a EJA devem ter seus conteúdos adaptados à realidade dos sujeitos considerando a heterogeneidade dos alunos:

Esta população chega à escola com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos seus mecanismos de sobrevivência. O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão. (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 121).

Para a construção do currículo e desenvolvimento das disciplinas, torna-se relevante que a escola e os professores tenham acesso a informações sobre os estudantes. Conhecer a demanda da EJA pode facilitar o estabelecimento de propostas efetivas e eficientes aos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos possibilitando organizar o material pedagógico de acordo com a realidade social, a situação no mercado de trabalho e as habilidades a serem aprimoradas. Revela a Chefe do Setor EJA de Franca que:

Grande parte dos alunos que se matriculam na Educação de Jovens e Adultos são trabalhadores assalariados com poder aquisitivo baixo... E muitos estão procurando a escola com o objetivo de melhorar essa sua condição

socioeconômica, pois muitos alunos que ali estão matriculados não tiveram ou não puderam estudar no “tempo certo”, na “idade ideal” por vários motivos. E, assim, muitos querem recuperar esse tempo “perdido”. (Chefe do Setor EJA).

Os professores que trabalham com a EJA necessitam construir as atividades de modo a incentivar a educação de modo global na utilização de métodos que levem em consideração a maturidade e as vivências dessas pessoas, considerando que a maioria são estudantes-trabalhadores, mães, donas de casa, aposentados.

Nos cursos de EJA oferecidos no período noturno, torna-se necessário que se organizem aulas dinâmicas, interessantes nas quais os estudantes fixem a atenção. Embora o tempo de aula seja reduzido, não se deve subtrair ou inferiorizar os conteúdos trabalhados com os estudantes da EJA. No entanto, outra dificuldade em relação à Educação de Jovens e Adultos em Franca seria:

A falta de preparo dos professores, porque, infelizmente, a Universidade, só no curso de Pedagogia que a gente observa uma disciplina mais direcionada para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, mas principalmente voltada para a alfabetização. No entanto, na prefeitura nós não temos só a alfabetização, embora seja um dos eixos no processo dessa modalidade, nós temos o ensino fundamental II e o ensino médio. Então, o professor realmente muitas vezes não está preparado para atuar e nós temos alguns momentos de formação [...]. (Chefe do Setor EJA).

Mesmo sem muito preparo para atuar com esses estudantes, os professores são expostos a complexa realidade de estudantes que nunca frequentaram a escola ou que estão há muitos anos fora do espaço escolar, que apresentam históricos de frequência irregular, evasão e repetência escolar, estudantes com deficiências (física, intelectual, sensorial, múltipla), com idades avançadas, baixa autoestima, cansaço e fadiga.

Capacitar o docente para uso de metodologia compatível com essa modalidade, essa é nossa preocupação maior, porque muitos professores, às vezes não habilitados para trabalhar com a EJA, chega com uma metodologia até infantilizada, então, nós temos que adequar esse público aos interesses da clientela, valorizar suas experiências de vida e complementar aquilo que realmente é necessário para a vida dele, o trabalho contextualizado. (Chefe do Setor EJA).

Os professores da EJA da rede estadual de São Paulo, antes de iniciar as atividades em salas de aula passam por um processo de capacitação. Contudo, em Franca, os professores da EJA da rede municipal de ensino ainda não possuem processo de formação inicial. Os professores são convocados a trabalhar e, independente de estarem preparados ou não, assumem as classes de EJA (Chefe do Setor EJA).

Muitas vezes o despreparo gera, em alguns profissionais, o sentimento de desconforto, de frustração por não conseguir atender a demanda nas suas particularidades. Em Franca, uma das alternativas para esses professores verifica-se na formação continuada realizada por meio das:

[...] REPs (Reunião de Estudos Pedagógicos), ou seja, os esquemas de estudos pedagógicos que ocorrem semanalmente, e também nós procuramos por ocasião nos planejamentos, fazer algo específico na área de EJA pra fazer formação. (Chefe do Setor EJA).

Nesse sentido, as alternativas da Secretaria Municipal de Franca são as parcerias, os encontros, seminários e simpósios sobre a Educação de Jovens e Adultos e também a participação de grupos que se identificam com a temática, que estudam, pesquisam a EJA:

[...] nós como somos responsáveis gestores, nós estamos sempre em contato, por exemplo, com grupos de estudos de EJA que é da UNICAMP. Estamos sempre buscando informações junto com esse grupo, o GEPEJA. Nós participamos agora recentemente de um seminário muito interessante. (Chefe do Setor EJA).

A gente gostaria que as Universidades olhassem de uma forma diferenciada esse segmento, quem sabe pra trazer uma contribuição pra nós. (Chefe do Setor EJA).

Nas atividades promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Franca no de 2011 e 2012, sobretudo nos encontros de capacitação dos professores de EJA, notou-se a existência de grande articulação do Setor de Educação de Jovens e Adultos, buscando desenvolvimento da estrutura dessa modalidade na realidade local.

No mês de julho de 2011 foi promovido um encontro sobre a “Inclusão de Jovens e Adultos na modalidade EJA”, pois era uma solicitação constante dos professores que lecionam na EJA.

Em relação ao **atendimento às pessoas com deficiência**, muitos professores não tinham experiência, preparo ou especializações para atuar nessas especificidades, por isso há muito tempo solicitavam à Secretaria Municipal de Educação a **necessidade de cursos de formação específicos** para trabalhar com essa demanda:

E nós conseguimos também trazer uma equipe do MEC pra gente fazer aquela formação sobre inclusão que é uma formação que os professores pediam porque, já que eles não têm preparo pra trabalhar com adulto de inclusão, então, ela trouxe alguma contribuição. Palestras também, sempre que possível a gente contrata profissionais pra fazer orientações e assim nós percebemos a necessidade de parcerias pra melhoria da qualidade da capacitação, principalmente via Universidades. (Chefe do Setor EJA).

Apesar da existência de estudantes que necessitam de atendimento especializado com acompanhamento de diferentes profissionais para a otimização do processo de ensino-aprendizagem, até o segundo semestre do ano de 2012, não existiam escolas de EJA com equipamentos, recursos ou adaptações a esses estudantes. Entretanto, o departamento responsável pela EJA do município de Franca vem unindo esforços para a viabilização de melhorias, a responsável pelo setor da EJA informou que:

A sala de atendimento educacional especializado nós estamos com todos os equipamentos, só está faltando até agora um pedagogo e a prefeitura não contratou um pedagogo pra atuar na EJA, infelizmente. Nós estamos aguardo pro ano que vem [2013] o contrato desse profissional pra gente fazer uso dessa sala. Já está a sala toda equipada na escola Nair Martins Rocha pela questão de espaço físico, o “Nair Martins” foi uma escola que contava com esse espaço, fizemos algumas adequações, tanto com materiais, só falta o pedagogo, que sem esse profissional é impossível estar atendendo os alunos [...].

Ainda que a sala de recursos esteja equipada e em funcionamento somente em uma escola, os avanços no atendimento às pessoas com deficiência devem ser reconhecidos.

Finalizou a chefe do Setor que as perspectivas da EJA no município de Franca vêm de encontro a:

[...] uma melhoria da qualidade [da educação] de maneira geral, formação docente em primeiro lugar, combater essa evasão e levar todos os alunos para cursos universitários à realização pessoal deles, para que eles possam observar essa necessidade da continuidade da formação permanente. (Chefe do Setor EJA).

As mudanças vêm sendo amplamente exigidas pela comunidade escolar, no entanto, dependem de uma série de providências para que sejam realmente implementadas com qualidade para atendimento total dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tempo de sonhar

Há momentos em que
 Me perco no espaço
 Da vida cotidiana
 A vida é tão rústica...
 Tão cheia de misérias
 Nem temos tempo de sonhar
 O que sonhar?
 Com tanta lamúria...
 O que pensar?
 Com tanta injustiça...
 O que fazer?
 Diante de tanta fome, desigualdade,
 Crueldade...
 E como sonhar?
 Eu quero sonhar...
 Com um mundo melhor
 Há tempo para sonhar?
 E onde buscar?
 Ainda há esperança...
 Eu quero acreditar
 Num mundo melhor

(Karla Fernanda Murari Otoni, 37 anos, 2008)

Ao contextualizar criticamente a educação brasileira nos seus marcos fundamentais, em destaque ao surgimento e aos processos de implementação da Educação de Jovens e Adultos, nota-se que o atendimento escolar aos estudantes da EJA e a real democratização do ensino ainda estão distantes de concretizar-se na sua totalidade.

Os dados atuais sobre o momento vivenciado pela modalidade de EJA no município de Franca-SP, os avanços consolidados e desafios enfrentados pela política educacional atrelados às falas dos sujeitos durante as entrevistas possibilitaram conhecer as dificuldades, os sonhos e as perspectivas que movem estes jovens e adultos.

Ao adentrar na estrutura da EJA que vem sendo desenvolvida no município acerca das condições de ensino, acesso e permanência dos estudantes nesta modalidade de ensino, percebe-se que existe uma grande articulação dos profissionais da educação nas discussões, na busca por qualificação e a construção de parcerias em defesa de uma educação de qualidade, um trabalho coletivo de promoção da cidadania e incentivo à alfabetização, à continuidade e conclusão dos estudos.

Por meio da caracterização socioeconômica e cultural, buscou-se ultrapassar a leitura isolada das questões vivenciadas em âmbito escolar na tentativa de apreensão do real contexto que permeia a vida desses estudantes e suas famílias. No entanto, para que as ações e os procedimentos da pesquisa fossem concretizados, o vínculo e a confiança foram fundamentais e aconteceram num movimento gradativo de muito empenho e aproximação constante.

Dialogar com adultos, jovens, idosos foi uma experiência motivadora e surpreendente: durante a realização das entrevistas, os estudantes com idades mais avançadas relataram detalhes sobre suas realidades, as batalhas que enfrentaram e enfrentam cotidianamente para superar as adversidades da vida, para diluir as marcas das desigualdades. Apesar da existência de inúmeros fatores (questões familiares, pessoais, profissionais, culturais) que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes no desenvolvimento de suas atividades, no interesse pelas disciplinas cursadas, no desempenho escolar, estes sujeitos seguem focados, indo em direção aos seus objetivos e sonhos.

Os jovens, principalmente os adolescentes, mostraram-se mais inibidos, com discursos breves e objetivos. No decorrer do diálogo, muitos se mantiveram em silêncio, respondendo pontualmente sobre o que foram questionados.

Cada um possui uma forma de se expressar, com particularidades que precisam ser analisadas na sua complexidade. Captar a riqueza das falas e desvelar as entrelinhas das vozes que continuaram caladas, observar os gestos, as retrações, os olhares e inquietações ordenaram atenção e cautela a cada indagação.

Assim como na realidade nacional, em Franca, a demanda em escolarização traz aos profissionais da educação e ao sistema de ensino um novo “perfil” de estudantes, um corpo discente com novas requisições, adolescentes precocemente inseridos no mundo do trabalho em busca de autonomia, de independência financeira ou até mesmo para contemplar a uma expectativa de manutenção econômica do lar. A escola deixa de ter relevância para muitos desses jovens, no entanto, ainda resiste aos “abandonos” por causa das exigências do mercado empregador.

Na realidade pesquisada, embora sejam frequentes os discursos favoráveis ao ensino, aos materiais e à metodologia utilizada nesta modalidade, ainda existem muitas mudanças a serem concretizadas para que os avanços se consolidem no sentido de garantir reais possibilidades de aprendizado aos estudantes da EJA.

A necessidade de trabalhar, o cansaço acumulado pela rotina de estudo e trabalho, a desmotivação nos estudos, as dificuldades de aprendizagem, o histórico escolar marcado por reprovações foram os principais fatores que não permitiram o acesso ao ensino regular desses

estudantes. Para as mulheres inseridas nessa modalidade de ensino, destacam-se as questões de gênero: as situações familiares, o casamento, os afazeres domésticos, o cuidado com a família, a criação dos filhos, as gestações precoces e não planejadas.

Aos estudantes com idades mais avançadas, as dificuldades são ainda maiores, pois, além de enfrentarem as barreiras da idade, de adaptação às novas dinâmicas de ensino, as tecnologias, anteriormente enfrentaram a escassez de escolas, a falta de transportes, a ausência de recursos, de materiais e até mesmo de profissionais na área da educação. Estes estudantes tornam-se exemplos de luta, superação cotidiana e confirmam que sempre é tempo de aprender.

Ao interromper os estudos, muitos ficaram longos períodos afastados do espaço escolar, e quando retornam à escola precisam habituar-se às mudanças na organização do ensino, às novas exigências do currículo escolar, às disciplinas, ao ritmo estabelecido no processo de aprendizagem.

As dificuldades das escolas, a falta de preparo dos profissionais que lecionam em salas de EJA, a precariedade do ensino oferecido e o entendimento da EJA como educação supletiva de ensino de qualidade inferior e de rápida formação, os preconceitos e estigmas criados aos estudantes que frequentam esta modalidade de ensino são fatores propriamente desestimulantes à inserção e continuidade dos estudos. A faixa etária é utilizada de modo a organizar o sistema de ensino, direcionar o planejamento das atividades, o desenvolvimento de ações de acordo com a idade, as capacidades de apreensão em cada fase da vida humana. Contudo, no caso da EJA, é preciso recuperar a concepção de uma educação que abranja diferentes gerações, que compreenda o sujeito numa perspectiva de totalidade, envolvendo as peculiaridades tanto dos jovens, quanto dos adultos.

Torna-se um desafio aos profissionais que atuam nessa modalidade compreender toda essa diversidade que permeia a EJA: uma heterogeneidade que abrange adolescentes, jovens, adultos e até mesmo idosos.

O desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos enquanto política pública deve ser instituída por um sistema de Educação Básica para jovens e adultos, de modo a contemplar a diversidade de estudantes que compõe essa modalidade de ensino, viabilizando o entendimento de uma educação para a vida e que seja ao longo da sua existência.

Na realidade de Franca, a responsável pelo setor EJA relatou sobre as grandes problemáticas que a política educacional do município vem enfrentando: as altas taxas de analfabetismo e o grande percentual de evasões escolares. Destacou também os aspectos positivos da EJA: as iniciativas de sociabilização dos estudantes, o desenvolvimento de

atividades escolares que estimulam a melhoria da autoestima e a apreensão dos conhecimentos.

Para muitos jovens e adultos, a educação sustenta os princípios de ação transformadora, representa a possibilidade de mudança, de ascensão econômica e social dos indivíduos e grupos sociais inseridos nas escolas, socialmente reproduz grande influência no combate à pobreza, na amenização das desigualdades e conflitos inerentes à realidade da classe trabalhadora.

Muitos dos estudantes que ingressaram na EJA deram sequência ao curso e almejam concluir o ensino médio da EJA, pois objetivam melhores oportunidades de trabalhos, sonham com o ingresso em cursos técnicos ou do ensino superior, idealizam grandes transformações em suas vidas.

Entretanto, o acesso à educação, a conclusão de um ciclo de estudos, de aquisição de um diploma, não é garantia de inserção no mercado de trabalho, muito menos de qualificação. Se para aqueles que conseguiram alcançar certo nível de instrução, as dificuldades são inúmeras, para os que possuem pouca escolarização ou nenhuma, os problemas tornam-se ainda mais evidentes. Além da taxação de “desqualificado”, existe também os preconceitos que permeiam a realidade desses sujeitos.

Ainda que criadas alternativas e tentativas de inclusão escolar, no contexto histórico-político da educação, observa-se que a dependência financeira frente ao projeto neoliberal precisa superar inúmeros entraves para a viabilização e implementação desses direitos. Nesse processo de desresponsabilização e desconcentração de poder estatal, as políticas sociais são fortemente atacadas pelos cortes nos recursos sociais, pelo aumento das terceirizações, pelas privatizações e pela pressão às organizações da sociedade civil em atender a complexidade e as situações de precariedade das camadas subalternas.

Para que haja de fato uma educação de acesso, inclusão, permanência e qualidade a todos, um sistema que busque efetivação de direitos não somente em âmbito quantitativo, mas seguramente qualitativo, existem lacunas que precisam ser eliminadas, dificuldades que precisam ser sanadas na sua completude, e não meramente dissolvidas ou amenizadas por meio de propostas paliativas de ensino.

Considera-se importante analisar para quem estão sendo feitas as políticas sociais, saber quais são as reais necessidades desses jovens e adultos para que estas se tornem de fato efetivas e gerem resultados reais e positivos, com o intuito de garantir profissionais qualificados a operacionalizar todas as ações necessárias para o bom atendimento à população, sobretudo as especificidades desses estudantes.

Portanto, a luta se trava por um conhecimento que não fique só à margem legal do direito – um conhecimento estritamente necessário para viver na sociedade letrada, o mínimo de “instrução formal” –, mas que transcenda as expectativas do mercado, dos índices internacionais e que seja uma educação a favor do fortalecimento dessas classes, numa perspectiva que ultrapasse o viés de ensino para o mercado de trabalho, que ambicione a formação de sujeitos críticos, humanos com alto potencial transformador.

Superar as contradições e desafios que permeiam a educação exige ultrapassar essa sociabilidade sustentada pelo sistema capitalista em escala mundial. É necessário, mais do que nunca, conhecer e reconhecer que os desafios vivenciados pelas escolas, pelos profissionais e pelos estudantes, sejam eles da EJA, sejam eles do ensino regular, exigem novas formas de atuação. Portanto, torna-se fundamental estabelecer o trabalho coletivo de diferentes profissionais no interior das escolas, qualificar e consolidar ações e estratégias que fortaleçam o processo educativo dos estudantes, que busquem localizar e compreender as contradições que permeiam a política educacional.

Embora exista um número significativo de assistentes sociais inseridos nos espaços educacionais, ainda perduram muitos questionamentos acerca do trabalho profissional na Educação devido suas especificidades de níveis e modalidades. O sentimento de ansiedade e a busca por fortalecimento do debate demonstram o comprometimento da categoria em qualificar seus espaços de atuação introduzindo práticas no campo educacional que estejam efetivamente vinculadas à consolidação do Projeto Ético Político Profissional.

As discussões estão longe de se esgotar, o que se espera é que este material acadêmico produzido possibilite fomentar maiores investimentos e ações que fortaleçam o trabalho dos profissionais da educação pela inclusão escolar de qualidade, pela efetiva permanência e pelo pleno envolvimento dos estudantes, das famílias e da comunidade escolar em defesa de uma educação emancipatória, de formação de sujeitos críticos, de estímulo ao debate político e na garantia dos direitos de cidadania.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A questão pedagógica e a hegemonia das classes subalternas: aportes da análise gramsciana. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 17, n. 51, p. 61-74, ago. 1996.

ADJUTO, D.; WERKEMA, R. **Acompanhe a transmissão online do Seminário Nacional de Serviço Social na Educação**. 4 jun. 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/noticias_res.php?id=801>. Acesso em: 8 jun. 2012.

_____. **CFESS se mobiliza pela aprovação do PL Educação**. 25 maio 2012a. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/noticias_res.php?id=795>. Acesso em: 30 maio. 2012.

_____. **Maceió recebe o Seminário de Serviço Social na Educação**. 5 jun. 2012b. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/noticias_res.php?id=802>. Acesso em: 8 jun. 2012.

ALMEIDA, J. S. A formação docente ao longo da história da educação brasileira. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP : Pró-Reitoria de Graduação : Santa Clara, 2005. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

ALMEIDA, N. L. T. Educação. In: CAPACITAÇÃO em Serviço Social e política social: política social. mod. 3. Brasília, DF: CFESS : ABEPSS : CEAD : Ed. UnB, 2000a.

_____. Educação pública e Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 21, n. 63, p. 62-75, maio, 2000b.

_____. O Serviço Social na educação. **Revista Inscrita**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 19-24, 2000c.

ALUNOS da alfabetização serão artistas por uma noite. 2012a. Disponível em: <<http://www.franca.sp.gov.br/portal/noticias/educacao/alunos-da-alfabetizacao-serao-artistas-por-uma-noite>>. Acesso em: 28 set. 2012.

ALUNOS do EJA conectados com o conhecimento. 2012b. Disponível em: <<http://www.franca.sp.gov.br/portal/noticias/educacao/alunos-do-eja-conectados-com-o-conhecimento.html>>. Acesso em: 23 set. 2012.

AMARO, S. A.; BARBIANI, R.; OLIVEIRA, M. C. **Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

APLEE, M. W. **Ideologia do currículo**. São Paulo, Brasiliense: 1982.

ARAÚJO, M. A. M.. Prefácio. In: CAMARGO, M. R. M.; FULANETTI, M. P. F. R. (Org.). **Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional: aportes teóricos – práticas de formação – contextos produzidos**. São Paulo: Ed. UNESP : PROEX : Cultura Acadêmica, 2010.

ARCOVERDE, A. C. B. Questão social no Brasil e o Serviço Social. In: CAPACITAÇÃO em Serviço Social e política social: crise contemporânea, questão social e Serviço Social. mod. 2. Brasília, DF: CEAD, CFESS, ABEPSS, Ed. UnB, 1999.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogo na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARROCO, M. L. S. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica de Serviço Social, v. 4).

_____.; TERRA, S. H.; CFESS. (Org.). **Código de Ética do/a assistente social comentado**. São Paulo: Cortez, 2012.

BATTINI, O.; COSTA, L. C.. Estado e políticas públicas: contexto sócio-histórico e assistência social. In: _____. (Org.). **SUAS: Sistema Único de Assistência Social em debate**. São Paulo: Veras; Curitiba: CIPEC, 2007.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica de Serviço Social, v. 2)

BOTEGA, L. R. **A Conferência de Jomtien e a Educação para todos no Brasil dos anos 1990**. 18 set. 2005. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&catid=4:educacao&Itemid=15>. Acesso em: 1 ago. 2012.

BRAGA FILHO, H.; CAMPANHOL, E. M. Desenvolvimento econômico local e regional: propostas para uma política pública municipal. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 2, p. 293-354, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Primeiros passos, 20).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000674.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2011.

_____. **Código de ética do/a assistente social: Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. 10. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 14 set. 2011.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 14 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 1996. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 7 jul. 2011.

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. (Legislação, n. 64). Disponível <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7>. Acesso em: 5 dez. 2011.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 1 jan. 2001. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. CNE / CEB. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação De Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

_____. Ministério da Educação. **Módulo FUNDEB**: formação pela escola. Brasília: DF: MEC: FNDE: SEED, 2009.

_____. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC: SEF, 1997.

BUSSINGER, V. V. Fundamentos dos direitos humanos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 18, n. 53, p. 9-45, mar. 1997.

CAMARDELO, A. M. Estado, Educação e Serviço Social: relações e mediações no cotidiano. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 15, n. 46, p. 138-162, jul. 1994.

CEB. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 maio 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2000a. Seção 1, p. 15.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2000b. Seção 1, p. 18.

CFESS. **Serviço Social na educação**. Brasília, DF, 2001.

_____. GT de Educação. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília, DF, 2011.

_____. **Legislação e resoluções sobre o trabalho do/a assistente social**. Brasília, DF, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 3. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1989.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIDADE de Franca. Disponível em: <<http://www.francasite.com/cidade.asp?id=4>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE-2011-2020):** Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010. Brasília, DF: Câmara dos Deputados : Ed. Câmara, 2011. (Ação parlamentar, n. 436).

CONANDA. CNAS. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.** Brasília, DF, 2006.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

CRESS. 9ª Região (Org.). **Legislação brasileira para o Serviço Social:** coletânea de leis, decretos e regulamentos para instrumentação da(o) assistente social. São Paulo, 2004.

CURY, C. R. J. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, O.; GIOVANNI S. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Direito à educação: direito à Igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

DALBÉRIO, O. A pesquisa científica e os desafios na utilização dos instrumentos para a coleta de dados. In: JOSÉ FILHO, Pe. M.; DALBERIO, O. (Org.). **Desafios da pesquisa.** Franca: UNESP, 2006.

DALL'ACQUA, M. J. C. Programa de Educação de Jovens e Adultos e formação inicial de professores: reflexões preliminares acerca dos limites e possibilidades da extensão universitária. In: CAMARGO, M. R. M.; FULANETTI, M. P. F. R. (Org.). **Educação de pessoas jovens e adultas:** múltiplas faces de um projeto educacional: aportes teóricos – práticas de formação – contextos produzidos. São Paulo: Ed. UNESP : PROEX : Cultura Acadêmica, 2010.

DAYRELL, J. T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogo na educação de jovens e adultos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DI PIERRO, M. C.; VÓVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2011.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2011.

DI RICCO, G. M. J. **Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1979.

EJA leva alunos da alfabetização para o mundo das artes. 2012. Disponível em: <<http://www.franca.sp.gov.br/portal/noticias/educacao/eja-leva-alunos-da-alfabetizacao-para-o-mundo-das-artes.html>>. Acesso em: 28 set. 2012.

ELIAS, José Carlos. Projeto de Lei da Câmara, nº 60, de 2007. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. **Diário do Senado Federal**, Brasília, DF, 23 ago. 2007. p. 28388. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=23/08/2007&paginaDireta=28388>>. Acesso em: 08 jul. 2012.

ENCONTRO ESTADUAL DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político, 1., 2012, São Paulo. **Relatório final**. São Paulo: CRESS 9ª Região, 2012.

FALEIROS, V. P. **Saber profissional e poder institucional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FARIAS, M. J. **O perfil do aluno da educação de Jovens e Adultos**. 20 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/34725/1/O-Perfil-do-Aluno-da-Educacao-de-Jovens-e-Adultos/pagina1.html#ixzz1AAp4SqTa>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. A importância da família. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNICEF, 1994.

FERREIRA, M. J. **A prática do assistente social na Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes: uma experiência do município de Uberaba**. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Educação de jovens e adultos: Um cenário possível para o Brasil**. 2003. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/EJA_Um_cenario_posivel_2003.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2011.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: _____.; (Org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia escola cidadã, v. 5)

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTI, C. G. G. S. Educação de Jovens e Adultos: letramento, currículo e práticas pedagógicas. In: CAMARGO, M. R. M.; FULANETTI, M. P. F. R. (Org.). **Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional: aportes teóricos – práticas de formação – contextos produzidos**. São Paulo: Ed. UNESP : PROEX : Cultura Acadêmica, 2010.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOTO, P. S. **A escola pública sob a ótica do Serviço Social: perspectivas para atuação profissional**. 2010. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2010.

GRACINDO, R. V. **Parecer CNE/CEB nº. 23**, de 8 de outubro de 2008. 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. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2011.

GUEDES, M. D. et al. A aplicação do método materialista-histórico-dialético na Educação de Jovens e Adultos. In: CAMARGO, M. R. M.; FULANETTI, M. P. F. R. (Org.). **Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional: aportes teóricos – práticas de formação – contextos produzidos**. São Paulo: Ed. UNESP : PROEX : Cultura Acadêmica, 2010.

GUEIROS, M. J. G. **Serviço social e cidadania**. São Paulo: Agir, 1991.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: CFESS. ABEPSS. (Ed.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009.

HADDAD, S. **2010, um ano de muitos desafios no campo da educação**. 19 fev. 2010. Disponível em:

<<http://www.promeninino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaeAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/465ba899-4a8c-4167-a6a8-5c575617592d/Default.aspx>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

_____. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 211, maio/ago. 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

HADDAD, S. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: _____. (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007b.

_____. (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986 – 1998)**. Brasília, DF: MEC : Inep : Comped, 2002.

IBGE. **Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2011. (Estudos & Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, 28). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf>. Acesso em: 13 set. 2012.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

JOSE MARIO FALEIROS PROF. EMEB. Disponível em: <<http://www.escol.as/jose-mario-faleiros-prof-emeb-35076260>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

KONDER, L. **O que é Dialética**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Primeiros passos, 23).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LESSA, P. Emancipação política e a defesa de direitos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 27, n. 90, p. 35-57, jun. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986. (Educar, 1)

_____.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Docência em formação/ Saberes pedagógicos).

LOPES, S. P.; SOUZA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária**, São Paulo, v. 5, 2005. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2012.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção magistério).

LUQUES, N. Uma ‘cidade’ dentro de Franca: complexo Aeroporto em expansão. 21 fev. 2012. **Comércio da Franca**, Franca, 21 fev. 2012. Disponível em: <http://www.gcn.net.br/jornal/index.php?codigo=161549&codigo_categoria=4>. Acesso em: 15 ago. 2012.

LUZURIAGA, L. **Pedagogia social e política**. São Paulo: Companhia Editorial, v. 77, 1960.

MARQUES, A. F.; ZANATA, E. M. Como estou como professor? In: CAMARGO, M. R. M.; FULANETTI, M. P. F. R. (Org.). **Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional: aportes teóricos – práticas de formação – contextos produzidos**. São Paulo: Ed. UNESP : PROEX : Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social: identidade e alienação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, E. B. C. O Serviço Social na área da educação. **Serviço Social & Realidade**. Franca, v. 8. n. 1, p. 57-71. 1999.

MEC diz que pior notícia da Pnad é 1,8 milhão de jovens fora da escola. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 18 set. 2008. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?tl=1&id=809481&tit=MEC-diz-que-pior-noticia-da-Pnad-e-18-milhao-de-jovens-fora-da-escola>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

MEC. **Política e resultados: 1995-2002: educação de jovens e adultos**. Brasília, DF, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 8/2012, de 6 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1. p. 33.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de jul. 2010. Seção 1. p. 824.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho)

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORETE, R. C. B. S. **O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente (CEEJA-PP) significa realmente espaço formativo?** 2010. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2010.

MOTTA, C. G. L. et al. Carta escolar: Instrumento de planejamento coletivo. In: ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2001.

MUSTAFA, P. S. Mundo do trabalho: a particularidade dos trabalhadores de Franca/SP. In: SEMINÁRIO DE SAÚDE DO TRABALHADOR DE FRANCA, 7., 2010, Franca. **Anales electrónicos**. Franca: Ed. Unesp, 2010. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000011201000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2011.

NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez : Brasília, DF : UNICEF, 1994.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **Organizações e pesquisadores que atuam em EJA criticam atual programa de alfabetização**. 6 jun. 2012. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1164:organizacoes-e-pesquisadores-que-atuam-em-eja-criticam-atual-programa-de-alfabetizacao&catid=64:eja-e-educacao-nas-prisoas&Itemid=102>. Acesso em: 21 jul. 2012.

OLIVEIRA, P. T. **O trabalhador-estudante e o ensino supletivo**: um estudo sobre alunos de cursos supletivos de 1. Grau na cidade de Franca. (Tese) Franca, 1994.

ON, M. L. R. O Serviço Social e a perspectiva interdisciplinar. In: MARTINELLI, M. L.; ON, M. L. R.; MUCHAIL, S. T. (Org.) **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. São Paulo: Cortez, 1995.

ONU. **A ONU e os direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-os-direitos-humanos/>>. Acesso em: 3 jul. 2012.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira nos últimos quarenta anos: de JK a FHC. In: _____. (Org.). **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP : Pró-Reitoria de Graduação : Santa Clara, 2005a. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

_____. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: _____. (Org.). **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP : Pró-Reitoria de Graduação : Santa Clara, 2005b. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

_____. A educação brasileira no período de 1930 a 1960. In: _____. (Org.). **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP : Pró-Reitoria de Graduação : Santa Clara, 2005c. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

PAPEL do Ensino de Jovens e Adultos no combate ao analfabetismo no Brasil. 16 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.ceep.org.br/espaco-de-formacao/estudos-tematicos/o-papel-do-ensino-de-jovens-e-adultos-no-combate-ao-analfabetismo-no-brasil?2f21be0ea074a028fbde29236b22d5fe=wpscjmqt>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

PASTORINI, A. **A categoria “questão social” em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da nossa época; v. 109)

PAULO NETTO, J. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: CAPACITAÇÃO em Serviço Social e política social: crise contemporânea, questão social e Serviço Social. mod. 1. Brasília, DF: CEAD, CFESS, ABEPSS, Ed. UnB, 1999.

_____. **Ditadura e Serviço Social:** uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____.; BRAZ, M. **Economia política:** uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PENIN, S. T. S. **Cotidiano e escola:** a obra em construção: o poder das práticas cotidianas na transformação da escola. São Paulo: Cortez, 1989.

PERES, T. R. A educação brasileira no império. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **História da educação.** 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP : Pró-Reitoria de Graduação : Santa Clara, 2005. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

PIMENTA, J. C. **A prática profissional do assistente social na área da educação:** a experiência do município de Franca/SP junto ao Ensino Fundamental. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

PONTES, R. N. **Mediação e Serviço Social:** um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA. **3º Concurso de Poesias 2008.** Franca; Ribeirão Preto: Ribeirão Gráfica, 2009.

_____. Câmara Municipal. **Lei Orgânica Municipal.** Franca, 1999. Disponível em: <http://www.camarafranca.sp.gov.br/Lei_organica/Lei_org.htm>. Acesso em: 8 ago. 2011.

_____. Secretaria de Desenvolvimento. Panorama de Franca - 2009. In: FÓRUM PERMANENTE DE DESENVOLVIMENTO, 1., 2010, Franca. **Documento Oficial de Registros.** Franca, 2010. Disponível em: <<http://www.franca.sp.gov.br/ForumPermanenteDesenvolvimento/PANORAMA%20FRANCA/A/ApresentacaoPanoramaFranca.pps>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico:** EMEB. Prof. José Mário Faleiros e Escola de Educação Infantil Profª. Maria Madalena Campos Franca, [2007].

_____. _____. **Projeto Político Pedagógico:** EMEB. Prof. José Mário Faleiros e Escola de Educação Infantil Profª. Maria Madalena Campos Franca, [2011].

_____. _____. **Projeto Alfabetização de Jovens e Adultos.** Disponível em: <<http://www.franca.sp.gov.br/portal/educacao/projetos/alfabetizacao-jovens-adultos.html>>. Acesso em: 3 ago. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Ensino. **Referencial Curricular da Educação de Jovens e Adultos de Franca – SP.** Franca, 2008a.

_____. _____. **Regimento Escolar 2008**: escolas de educação básica do município de Franca. Franca, 2008b.

QUINTÃO, A. (Org.). Acompanhamento social na educação. Belo Horizonte: [Gabinete do Deputado Estadual André Quintão], 2007.

RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

ROCHA, M. A. S. A educação pública antes da Independência. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP : Pró-Reitoria de Graduação : Santa Clara, 2005. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SÁ, J. L. M. (Org.) **Serviço Social e Interdisciplinaridade**: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SALES, P. Franca tem um dos piores níveis de instrução do Estado de São Paulo. **Comércio da Franca**, Franca, 12 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.gcn.net.br/jornal/index.php?codigo=196270>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: Ed. UnC, 2003. (Educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCARPIN, P. Baraquio Bama vale nota 10: o duro esforço do brasileiro para chegar às franjas do conhecimento. **Revista Piauí**, Rio de Janeiro, ed. 56, maio 2011. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/educacao-56/questoes-infraestruturais/baraquio-bama-vale-nota-10>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

SCHNEIDER, G. M.; HERNANDORENA, M. C. A. Serviço Social escolar: um olhar a partir da nova lei de assistência social e suas implicações ao aluno bolsista. In: _____. _____. (Org.). **Serviço Social na educação**: perspectivas e possibilidades. Porto Alegre: CMC, 2012. Disponível em: <<http://www.servicosocialnaeducacao.info/wp-content/uploads/2012/06/Servi%C3%A7o-Social-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Perspectivas-e-possibilidades.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2012.

SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, R. C. S. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5,

n. 2, nov. 2006. Disponível em:
<<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/287/193>>. Acesso em: 1 ago. 2012.

SEADE. **Educação**: perfil municipal, regional e do Estado de São Paulo: perfil municipal de Franca. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.

SIQUEIRA, C. **Comissão aprova presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas**. 19 abr. 2012. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/415186-COMISSAO-APROVA-PRESENCA-DE-PSICOLOGOS-E-ASSISTENTES-SOCIAIS-NAS-ESCOLAS.html>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

SMARTPHONES ajudam na alfabetização de adultos em Franca. 19 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.soumaisfranca.com.br/?p=materia&co=640&t=smartphones-ajudam-na-alfabetizacao-de-adultos-em-franca>>. Acesso em: 23 set. 2012.

SPOSATI, A. O. et al. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SUPLETIVO tem maior procura nas regiões norte e oeste. 2012. Disponível em:
<<http://www.franca.sp.gov.br/portal/noticias/educacao/supletivo-tem-maior-procura-nas-regioes-norte-e-oeste.html>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília-DF: Liber Livro, 2011. (Série pesquisa, 4)

TORRES; E. A.; MARQUES, M. E.; PELUSO, T. C. L. Revisitando a história da EJA. In: GIUBILEI, S. (Coord.). **Abrindo diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Campinas: Ed. GEPEJA : FE : Ed. UNICAMP, 2005.

WERKEMA, R. **PL Educação é aprovado na Comissão de Seguridade da Câmara**. 18 abr. 2012a. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/noticias_res.php?id=773>. Acesso em: 20 jun. 2012.

WERKEMA, R. **Seminário fortalece Serviço Social na educação**. 8 jun. 2012b. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/noticias_res.php?id=804>. Acesso em: 8 jun. 2012.

WITIUK, I. L. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. 2004. 311 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Socioeconômico e Cultural



UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Câmpus de Franca



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL *

Caracterização socioeconômica e cultural dos estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

NOME: _____

BAIRRO: _____ **CIDADE:** _____

IDADE: _____

1. Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	2. Idade: <input type="checkbox"/> Menos de 18 anos <input type="checkbox"/> Entre 18 a 20 anos <input type="checkbox"/> De 21 a 30 anos <input type="checkbox"/> De 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> De 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> De 51 a 60 anos <input type="checkbox"/> Mais de 60 anos	3. Você é: <input type="checkbox"/> Solteiro (a) <input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Divorciado (a) <input type="checkbox"/> Viúvo (a) <input type="checkbox"/> União estável <input type="checkbox"/> Outros
4. Você é: <input type="checkbox"/> Branco (a) <input type="checkbox"/> Negro (a) <input type="checkbox"/> Amarelo (a) <input type="checkbox"/> Pardo (a) <input type="checkbox"/> Indígena	5. Tem filhos? <input type="checkbox"/> Sim (Quantos? _____) <input type="checkbox"/> Não	6. Reside em: <input type="checkbox"/> Zona urbana <input type="checkbox"/> Zona rural
7. Sua residência é: <input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Cedida <input type="checkbox"/> Financiada <input type="checkbox"/> Outros	8. Você nasceu em Franca? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não ↳ a) Em que cidade nasceu? _____	9. Há quanto tempo reside em Franca? <input type="checkbox"/> Menos de 1 ano <input type="checkbox"/> Entre 1 ano a 5 anos <input type="checkbox"/> Entre 6 a 15 anos <input type="checkbox"/> Entre 16 a 30 anos <input type="checkbox"/> Acima de 30 anos <input type="checkbox"/> Não resido em Franca
10. Quantas pessoas moram com você? <input type="checkbox"/> Mora sozinho(a) <input type="checkbox"/> Uma pessoa <input type="checkbox"/> Duas pessoas <input type="checkbox"/> Três pessoas <input type="checkbox"/> Quatro pessoas <input type="checkbox"/> Cinco pessoas <input type="checkbox"/> Seis pessoas ou mais	11. A sua família está inserida em algum programa da Assistência Social? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sabe <input type="checkbox"/> Sim ↳ a) Qual? <input type="checkbox"/> Bolsa família <input type="checkbox"/> Renda cidadã <input type="checkbox"/> Ação Jovem <input type="checkbox"/> Benefício de Prestação Continuada (BPC) <input type="checkbox"/> Outros: _____	12. O que gosta de fazer nas horas de lazer? (Pode escolher mais de uma) <input type="checkbox"/> Ouvir música <input type="checkbox"/> Praticar esportes <input type="checkbox"/> Assistir TV <input type="checkbox"/> Acessar a internet <input type="checkbox"/> Ler <input type="checkbox"/> Sair com amigos <input type="checkbox"/> Descansar/dormir <input type="checkbox"/> Cinema, teatro, shopping
13. Está cursando: <input type="checkbox"/> 5ª série (6º ano) <input type="checkbox"/> 6ª série (7º ano) <input type="checkbox"/> 7ª série (8º ano) <input type="checkbox"/> 8ª série (9º ano) <input type="checkbox"/> 1º ano do Ensino Médio <input type="checkbox"/> 2º ano do Ensino Médio <input type="checkbox"/> 3º ano do Ensino Médio	14. Como você vai até a escola? <input type="checkbox"/> A pé <input type="checkbox"/> Ônibus <input type="checkbox"/> Bicicleta <input type="checkbox"/> Carro <input type="checkbox"/> Moto <input type="checkbox"/> Outros	15. Como você conheceu a EJA? <input type="checkbox"/> Indicação de amigos <input type="checkbox"/> Pela TV, jornal, rádio, revistas <input type="checkbox"/> Indicação de setores educacionais (escolas, diretoria, etc.) <input type="checkbox"/> Outra: _____

<p>16. Você parou de estudar alguma vez?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não, nunca</p>	<p>17. Desde que entrou na EJA, você pensou em desistir de estudar?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>	<p>18. Pretende continuar os estudos ao concluir este semestre?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Não sabe</p>
<p>19. O que você acha do material didático (livros, apostilas) utilizado nas aulas?</p> <p><input type="checkbox"/> Muito bom</p> <p><input type="checkbox"/> Bom</p> <p><input type="checkbox"/> Regular</p> <p><input type="checkbox"/> Ruim</p> <p><input type="checkbox"/> Muito ruim</p> <p><input type="checkbox"/> Não sabe responder</p>	<p>20. Você já reprovou alguma vez?</p> <p><input type="checkbox"/> Não, nunca</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, uma vez</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, duas vezes</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, três vezes ou mais</p>	<p>21. Qual o principal motivo não lhe permitiu ter acesso e/ou frequentar a escola em idade regular? (Pode escolher mais de uma)</p> <p><input type="checkbox"/> Precisava trabalhar</p> <p><input type="checkbox"/> Dificuldade em conciliar trabalho e estudo</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de vagas na escola</p> <p><input type="checkbox"/> Dificuldade nos estudos</p> <p><input type="checkbox"/> Repetência escolar</p> <p><input type="checkbox"/> Desmotivação nos estudos</p> <p><input type="checkbox"/> Dificuldade no acesso à escola devido a distância</p> <p><input type="checkbox"/> Dificuldade no acesso à escola devido a falta de transporte</p> <p><input type="checkbox"/> Gravidez</p> <p><input type="checkbox"/> Casamento</p> <p><input type="checkbox"/> Dificuldades financeiras</p> <p><input type="checkbox"/> Problemas de saúde</p> <p><input type="checkbox"/> Deficiência física ou intelectual</p> <p><input type="checkbox"/> Discriminação, violência</p> <p><input type="checkbox"/> Uso de drogas</p> <p><input type="checkbox"/> Precisava cuidar da casa e/ou dos filhos ou outros familiares</p> <p><input type="checkbox"/> Não sabe</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
<p>22. Qual a renda mensal da família?</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$155,50 a R\$311,00</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$312,00 a R\$622,00</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$623,00 a R\$1244,00</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$1245,00 a R\$1866,00</p> <p><input type="checkbox"/> Acima de R\$1867,00</p> <p><input type="checkbox"/> Sem renda</p> <p><input type="checkbox"/> Não sabe responder</p>	<p>23. Atualmente:</p> <p><input type="checkbox"/> Está empregado(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Faz trabalhos eventuais</p> <p><input type="checkbox"/> Está desempregado(a) (Vá para 27)</p> <p><input type="checkbox"/> Não trabalha (Vá para 27)</p>	<p>24. Você contribui com a renda familiar?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
<p>25. Situação no trabalho:</p> <p><input type="checkbox"/> Empregado (a) formal</p> <p><input type="checkbox"/> Empregado (a) informal</p> <p><input type="checkbox"/> Autônomo (a)</p> <p><input type="checkbox"/> Empregador (a)</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalho sem remuneração</p>	<p>26. Que idade você tinha quando começou a trabalhar?</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 14 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 14 a 17 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 18 a 20 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 21 a 23 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 24 anos ou mais</p>	<p>27. Se não trabalha, por quê?</p> <p><input type="checkbox"/> Está doente</p> <p><input type="checkbox"/> Está estudando</p> <p><input type="checkbox"/> Não tem profissão</p> <p><input type="checkbox"/> Está afastado</p> <p><input type="checkbox"/> Aposentado</p> <p><input type="checkbox"/> Não consegue trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Outro</p>

Data: ____/____/____

Obrigada pelas informações.

* Algumas questões tiveram como referência o Questionário Socioeconômico ENCCEJA 2010, o Questionário aplicado no CEEJA-PP, na pesquisa realizada pela Mestre em Educação Rita de Cássia Boscoli Soler Morete (2010) e também o Questionário de diagnóstico demográfico e socioeconômico dos bolsões de pobreza de Franca (2009), utilizada na pesquisa do grupo APLIS - Arranjos Produtivos Locais para Inclusão Social.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista



UNESP

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Câmpus de Franca

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Dissertação de Mestrado em Serviço Social

Discente: Priscila Sayuri Goto (Assistente Social)

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Célia Maria David

SUJEITOS: Estudantes da Educação de Jovens e Adultos

- 1) Como conheceu a Educação de Jovens e Adultos?
- 2) O que te motivou a iniciar e/ou dar continuidade aos estudos na EJA? Fale sobre início e/ou retorno a escola. O que significa para você voltar a estudar na EJA?
- 3) Descreva a escola: como você avalia o ensino oferecido? (os materiais, a metodologia, o preparo dos profissionais)
- 4) Qual motivo não lhe permitiu ter acesso ou frequentar a escola em idade regular?
- 5) Você parou de estudar alguma vez na sua vida? (Se sim, quanto tempo ficou sem estudar? Por que parou de estudar?)
- 6) Desde que você ingressou na EJA, em algum momento pensou em parar de estudar? Por quê?
- 7) O que a sua família acha da sua decisão de estudar?
- 8) Existe alguma situação (familiar, pessoal, profissional) que interfere no seu aproveitamento escolar, no desenvolvimento das atividades?
- 9) Em que ano você fez sua matrícula nesta EMEB? Há quanto tempo está estudando?
- 10) Como você se avalia enquanto estudante da EJA? Fale sobre os seus avanços, suas dificuldades, suas perspectivas.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Dissertação de Mestrado em Serviço Social

Discente: Priscila Sayuri Goto (Assistente Social)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Maria David

Responsável pelo Setor EJA

- 1) Como você relaciona as condições socioeconômicas e o acesso na EJA?
- 2) Como você relaciona as condições socioeconômicas e a permanência na EJA?
- 3) Na sua concepção, como é o aproveitamento do estudante da EJA?
- 4) Comente sobre o perfil de estudantes da EJA que vem se apresentando nos últimos anos.
- 5) Sobre o currículo: ele atende as necessidades/interesses dos estudantes?
- 6) Sobre o referencial curricular municipal: como foi elaborado? Como a EJA é estruturada no município de Franca? Existem desafios para efetivação desta modalidade?
- 7) Sobre o material didático: ele atende as necessidades/interesses dos estudantes?
- 8) Observa-se a existência de um significativo número de evasões e frequências irregulares, na sua concepção, este fato decorre por quais motivos?
- 9) Sobre a EJA do município de Franca, comente:
 - a) Aspectos positivos;
 - b) Aspectos negativos;
 - c) Perspectivas;
 - d) Desafios
- 10) Como é realizada a seleção dos professores da EJA? Existem processos de capacitação inicial e continuada para esses professores?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



NOME DO PARTICIPANTE:

DATA DE NASCIMENTO: __/__/__. **IDADE:** ____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: ____ **Nº** ____ **SEXO:** M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ **CIDADE:** _____ **ESTADO:** _____

CEP: _____ **FONE:** _____.

Eu, _____, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Construindo laços entre o Serviço Social e a educação: acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos.** O projeto de pesquisa será conduzido por **Priscila Sayuri Goto**, do curso de **Mestrado em Serviço Social**, orientado pela Prof(a). **Dr(a) Célia Maria David**, pertencente ao quadro *docente* da **Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/Câmpus de Franca-SP**. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. **A pesquisa pretende apreender as determinações que impactam sobre o acesso e a permanência dos estudantes do ensino fundamental (Ciclo II) e médio matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Franca-SP. Busca-se realizar a caracterização socioeconômica e cultural desses sujeitos, a fim de apreender as reais condições e possibilidades de acesso que estes tiveram ao longo da sua trajetória de vida, bem como sua permanência na escola. O estudo será de natureza quantitativa e qualitativa, tem o intuito de contribuir com a aproximação e maior compreensão da realidade dos estudantes da EJA sob a perspectiva do Serviço Social.** Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de _____ de _____.

Assinatura do participante

PROF^a. DR^a. CÉLIA MARIA DAVID
Orientadora

PRISCILA SAYURI GOTO
Pesquisador Responsável

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

Memorando CEP/Franca N.º 010/2011

Para: PRISCILA SAYURI GOTO
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Célia Maria David

De: **Prof. Dr. Ubaldo Silveira**
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

Data: 10/08/2011

Projeto de Pesquisa CEP: 010/2011

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos por meio deste informar que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP - CEP/CAMPUS DE FRANCA, *analisou e aprovou* sem restrições, o Projeto intitulado "Construindo laços entre o Serviço Social e a educação: acesso e permanência na Educação de jovens e adultos", tendo como pesquisadora Priscila Sayuri Goto, bem como o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em reunião ocorrida na data de 10/08/2011, registrado sobre o CEP: 010/2011.

Temos ciência de que os estudos serão conduzidos de acordo com normas que regem as pesquisas envolvendo seres humanos.

Solicitamos que sejam encaminhados os relatórios parciais e finais, bem como envie-nos possíveis emendas e novos termos de consentimentos livre e esclarecido, notifique qualquer evento adverso sério ocorrido durante a realização do presente projeto de pesquisa para que possamos fazer o devido acompanhamento.

Sem mais para a oportunidade,

Atenciosamente,


Prof. Dr. Ubaldo Silveira
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
UNESP – Campus de Franca

ANEXO B – Ensino Fundamental e Médio 2011 (1º Semestre)



PREFEITURA DE FRANCA
Secretaria de Educação
Divisão de Ensino



**DEMONSTRATIVO DA MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS - EJA
ENSINO FUNDAMENTAL 2011 (1º Semestre)**

TERMOS	MATRÍCULA INICIAL	ALUNOS TRANSFERIDOS	ALUNOS DESISTENTES	MATRÍCULA EFETIVA	ALUNOS CLASSIFICADOS NA MESMA SÉRIE	ALUNOS CLASSIFICADOS NA SÉRIE SEGUINTE	TAXA %		
							EVASÃO	RETENÇÃO	PROMOÇÃO
1º	152	04	68	148	12	68	46%	8%	46%
2º	162	02	58	160	27	75	36%	17%	47%
3º	155	03	45	152	17	90	30%	11%	59%
4º	266	05	117	261	28	116	45%	11%	44%
TOTAL GERAL	735	14	288	721	84	349	40%	11,5%	48%

Observação:

Evasão = desistentes x 100 ÷ matrícula efetiva

Retenção = retidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Promoção = promovidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Matrícula efetiva = promovidos + retidos + desistentes

Ou matrícula efetiva = alunos matriculados – alunos transferidos



DEMONSTRATIVO DA MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS - EJA
ENSINO MÉDIO 2011 (1º Semestre)

TERMOS	MATRÍCULA INICIAL	ALUNOS TRANSFERIDOS	ALUNOS DESISTENTES	MATRÍCULA EFETIVA	ALUNOS CLASSIFICADOS NA MESMA SÉRIE	ALUNOS CLASSIFICADOS NA SÉRIE SEGUINTE	TAXA %		
							EVASÃO	RETENÇÃO	PROMOÇÃO
1º	382	10	152	372	51	169	41%	14%	45%
2º	339	03	135	336	60	141	40%	18%	42%
3º	305	04	90	301	39	172	30%	13%	57%
TOTAL GERAL	1.026	17	377	1.009	150	482	37%	15%	48%

Observação:

Evasão = desistentes x 100 ÷ matrícula efetiva

Retenção = retidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Promoção = promovidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Matrícula efetiva = promovidos + retidos + desistentes

Ou matrícula efetiva = alunos matriculados – alunos transferidos

ANEXO C – Ensino Fundamental e Médio 2011 (2º Semestre)



PREFEITURA DE FRANCA
Secretaria de Educação
Divisão de Ensino



**DEMONSTRATIVO DA MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
ENSINO FUNDAMENTAL 2011 (2º semestre)**

SÉRIE/ANO	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS TRANSFERIDOS	MATRÍCULAS EFETIVAS	ALUNOS EVADIDOS	ALUNOS RETIDOS	ALUNOS PROMOVIDOS	TAXA %		
							EVASÃO	RETENÇÃO	PROMOÇÃO
6º	137	03	134	66	12	56	48,0	8,7	40,8
7º	125	02	123	46	10	67	36,8	8,0	53,6
8º	156	02	154	58	14	82	37,0	9,0	52,5
9º	201	04	197	89	13	95	44,2	6,5	47,2
TOTAL GERAL	619	11	608	259	49	300	41,8	8,0	48,5

Observação:

Evasão = desistentes x 100 ÷ matrícula efetiva

Retenção = retidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Promoção = promovidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Matrícula efetiva = promovidos + retidos + desistentes

Ou matrícula efetiva = alunos matriculados – alunos transferidos



DEMONSTRATIVO DA MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA
ENSINO MÉDIO 2011 (2º Semestre)

SÉRIE/ANO	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS TRANSFERIDOS	MATRÍCULAS EFETIVAS	ALUNOS EVADIDOS	ALUNOS RETIDOS	ALUNOS PROMOVIDOS	TAXA %		
							EVASÃO	RETENÇÃO	PROMOÇÃO
1º	412	07	405	179	45	181	43,4	11,0	98,3
2º	397	06	391	124	53	214	31,2	13,3	98,4
3º	383	03	380	118	41	221	30,8	10,7	99,2
TOTAL GERAL	1,192	16	1.176	421	139	616	35,3	11,6	98,6

Observação:

Evasão = desistentes x 100 ÷ matrícula efetiva

Retenção = retidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Promoção = promovidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Matrícula efetiva = promovidos + retidos + desistentes

Ou matrícula efetiva = alunos matriculados – alunos transferidos

ANEXO D – Ensino Fundamental e Médio 2012 (1º Semestre)



PREFEITURA DE FRANCA
Secretaria de Educação
Divisão de Ensino



**DEMONSTRATIVO DA MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS - EJA
ENSINO FUNDAMENTAL 2012 (1º Semestre)**

TERMOS	MATRICULA INICIAL	ALUNOS TRANSFERIDOS	ALUNOS DESISTENTES	MATRÍCULA EFETIVA	ALUNOS CLASSIFICADOS NA MESMA SÉRIE	ALUNOS CLASSIFICADOS NA SÉRIE SEGUINTE	TAXA %		
							EVASÃO	RETENÇÃO	PROMOÇÃO
1º	88	0	41	88	2	45	46.5%	2%	51%
2º	140	1	49	139	21	69	35%	15%	49%
3º	167	3	58	164	14	92	34.5%	8%	55%
4º	187	2	72	185	32	81	38.5%	17%	43%
TOTAL GERAL	582	6	220	578	69	287	37.80%	11.85%	49.3%

Observação:

Evasão = desistentes x 100 ÷ matrícula efetiva

Retenção = retidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Promoção = promovidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Matrícula efetiva = promovidos + retidos + desistentes

Ou matrícula efetiva = alunos matriculados – alunos transferidos



DEMONSTRATIVO DA MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS - EJA
ENSINO MÉDIO 2012 (1º Semestre)

TERMOS	MATRÍCULA INICIAL	ALUNOS TRANSFERIDOS	ALUNOS DESISTENTES	MATRÍCULA EFETIVA	ALUNOS CLASSIFICADOS NA MESMA SÉRIE	ALUNOS CLASSIFICADOS NA SÉRIE SEGUINTE	TAXA %		
							EVASÃO	RETENÇÃO	PROMOÇÃO
1º	364	3	138	361	54	169	38%	14.8%	46,5%
2º	434	7	134	427	46	247	31%	10.5%	57%
3º	364	4	103	360	34	233	28%	9%	64%
TOTAL GERAL	1.162	14	375	1.148	134	649	32%	11.5%	56%

Observação:

Evasão = desistentes x 100 ÷ matrícula efetiva

Retenção = retidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Promoção = promovidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Matrícula efetiva = promovidos + retidos + desistentes

Ou matrícula efetiva = alunos matriculados – alunos transferidos

ANEXO E – Ensino Fundamental e Médio 2012 (2º Semestre)



PREFEITURA DE FRANCA
Secretaria de Educação
Divisão de Ensino



**DEMONSTRATIVO DA MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS - EJA
ENSINO FUNDAMENTAL 2012 (2º Semestre)**

TERMOS	MATRÍCULA INICIAL	ALUNOS TRANSFERIDOS	ALUNOS DESISTENTES	MATRÍCULA EFETIVA	ALUNOS CLASSIFICADOS NA MESMA SÉRIE	ALUNOS CLASSIFICADOS NA SÉRIE SEGUINTE	TAXA %		
							EVASÃO	RETENÇÃO	PROMOÇÃO
1º	66	0	36	66	9	21	54,54	13,63	31,81
2º	90	0	35	90	6	49	38,88	6,66	54,44
3º	160	2	63	158	10	85	39,87	6,32	53,79
4º	207	2	104	205	33	48	50,73	16,09	23,41
TOTAL GERAL	523	4	238	519	58	203	45,85	11,17	39,11

Observação:

Evasão = desistentes x 100 ÷ matrícula efetiva

Retenção = retidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Promoção = promovidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Matrícula efetiva = promovidos + retidos + desistentes

Ou matrícula efetiva = alunos matriculados – alunos transferidos



PREFEITURA DE FRANCA

Secretaria de Educação

Divisão de Ensino



DEMONSTRATIVO DA MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS - EJA ENSINO MÉDIO 2012 (2º Semestre)

TERMOS	MATRÍCULA INICIAL	ALUNOS TRANSFERIDOS	ALUNOS DESISTENTES	MATRÍCULA EFETIVA	ALUNOS CLASSIFICADOS NA MESMA SÉRIE	ALUNOS CLASSIFICADOS NA SÉRIE SEGUINTE	TAXA %		
							EVASÃO	RETENÇÃO	PROMOÇÃO
1º	320	4	114	316	51	151	36,07	16,13	47,78
2º	410	4	131	406	60	225	32,26	14,77	55,41
3º	372	1	69	371	52	253	18,59	14,01	68,19
TOTAL GERAL	1.102	9	314	1.093	163	629	28,72	14,91	57,54

Observação:

Evasão = desistentes x 100 ÷ matrícula efetiva

Retenção = retidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Promoção = promovidos x 100 ÷ matrícula efetiva

Matrícula efetiva = promovidos + retidos + desistentes

Ou matrícula efetiva = alunos matriculados – alunos transferidos