

JOÃO CARLOS VENÂNCIO

**OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE MARÍLIA, SP E PRESIDENTE PRUDENTE, SP:
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E
SUAS INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS
EM EJA.**

Presidente Prudente, SP.

2011.

JOÃO CARLOS VENÂNCIO

**OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE MARÍLIA, SP E PRESIDENTE PRUDENTE, SP:
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E
SUAS INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS
EM EJA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Campus de Presidente Prudente, SP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores, sob orientação do professor Doutor Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi.

Presidente Prudente, SP.

2011.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins exclusivos de estudos e pesquisas, desde que citada a fonte.

M569i	<p>Venâncio, João Carlos. Os anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos no município de Marília, SP e Presidente Prudente, SP: uma análise das políticas públicas educacionais e suas influências no desenvolvimento de propostas em EJA / João Carlos Venâncio. - Presidente Prudente: [s.n], 2011. 300 f.</p> <p>Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Inclui bibliografia 1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Políticas públicas Educacionais. 3. Ensino Fundamental. I. Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.</p>	CDD 370
-------	--	---------

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação . Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente.

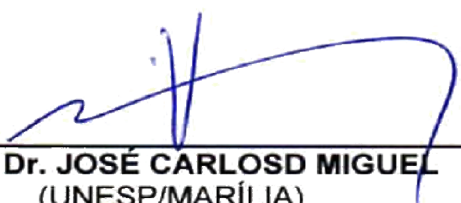
BANCA EXAMINADORA



CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI
(ORIENTADOR)



Prof. Dra. MARIA CLARA DI PIERRO
(USP)



Prof. Dr. JOSÉ CARLOS MIGUEL
(UNESP/MARÍLIA)



JOÃO CARLOS VENÂNCIO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 27 DE MAIO DE 2011.

RESULTADO: _____

APROVADO

À minha filha Manuela Spada Gabani Venâncio que com apenas três anos de idade me ensinou que para amarmos uma pessoa não necessitamos estar junto dela, e à Silvia Helena Bísaro Valera, que me ensinou o verdadeiro significado da palavra alegria, companheirismo, amizade e amor...

AGRADECIMENTOS:

A realização dessa pesquisa somente foi possível em decorrência da colaboração direta e indireta de muitas pessoas, que no decorrer do processo de pesquisa foram mostrando a sua verdadeira importância. Manifesto a minha sincera gratidão a todas as pessoas e de uma forma particular:

à Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, pelas orientações prestadas, que foram marcadas por total compreensão, dedicação e paciência para com as minhas dúvidas e limitações;

à professora Maria Clara Di Pierro e ao professor José Carlos Miguel pelos importantes apontamentos realizados na qualificação da pesquisa;

à minha irmã Luciane Venâncio Miyao e ao seu marido Marcos Kamiya Miyao pela incondicional ajuda, que sem ela seria impossível desenvolver esse trabalho de pesquisa;

aos meus pais Marcília Gabani Venâncio e Rubens Aparecido Venâncio (*in memória*) pelo apoio e incentivos oferecidos não apenas na minha trajetória escolar, como ao longo da minha vida;

às minhas irmãs Ana e Tânia, aos meus cunhados Coutinho e Paulinho, e aos meus sobrinhos Vinicius e Danilo pela atenção dispensada ao longo do processo de pesquisa;

à Silvia Helena Bíscaro Valera e a Rafael Valera e Silva pelo amor e total compreensão dispensada;

aos professores Alberto Albuquerque Gomes; Carlos Roberto Jamil Cury; Celestino Alves da Silva Júnior; Divino José da Silva; Graziela Zambão Abdian Maia; Neusa Maria Dal Ri; Tânia Suely Antonelly Marcelino Brabo e Yoshie Ussami Ferrari Leite pelas longas conversas e pela grande disponibilidade em me ouvir e ajudar sempre;

ao meu amigo Carlos Alberto Ferreira, pelas produtivas conversas na ida para Presidente Prudente nas caronas ofertadas;

as minhas amigas da pós Sandra Regina Evangelista, Valéria, Daniele e Juliane pela atenção e apoio;

à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pela concessão da bolsa para a realização desta pesquisa;

à Ivonete da pós-graduação da Faculdade de Tecnologia e Ciências, a Paula do departamento de educação e à Tânia do departamento de didática da Faculdade de Filosofia e Ciências, pelo empenho em ajudar.

aos gestores, coordenadores, professores, alunos e demais entrevistados pelo apóio e colaboração prestados não somente à pesquisa como também ao pesquisador.

Muito Obrigado.

RESUMO:

VENÂNCIO, João Carlos. **Os anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos no município de Marília, SP e Presidente Prudente, SP: uma análise das políticas públicas educacionais e suas influências no desenvolvimento de propostas em EJA.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". (UNESP), Presidente Prudente, SP, 2011.

Esta pesquisa de caráter qualitativa que contou com o fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e que faz parte da linha de pesquisa "Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores", busca analisar a movimentação política ocorrida nos anos iniciais da EJA em nível municipal. Essa modalidade de ensino, que ao longo de sua trajetória histórica foi permeada pela luta por conquistas de maiores direitos, possui atualmente uma série de novas ações, que até certo ponto favorecem a sua ressignificação no campo das políticas públicas. Levando esse fato em consideração, procuramos investigar esses processos ocorridos em nível municipal, que com a descentralização do ensino proposta pela Constituição Federal e induzida pelo Fundef, se tornou o principal responsável por ofertar os anos iniciais da EJA. Dentre os municípios, optamos por investigar os considerados "cidades médias", por justamente interligarem, em seus processos, os grandes centros urbanos, com as pequenas cidades, mais especificamente os municípios de Marília, SP e Presidente Prudente, SP. Utilizando como delineamento de pesquisa o estudo de caso e lançando mão dos principais instrumentos de coleta de dados, verificamos que no município de Marília, os anos iniciais da EJA são ministrados em escolas do ensino fundamental regular, com professores contratados para ministrarem aulas nesse nível de ensino. A falta de uma especificidade na EJA e um regime de colaboração entre as esferas de governo rígido e inflexível, dentro outros resultados obtidos por essa pesquisa, faz com que o município ofereça poucas vagas nessa modalidade de ensino, fato que provoca diretamente a existência de outras quatro ações, sendo elas a Fundação Bradesco, o Serviço Social da Indústria (SESI), Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e a Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso "Professor Doutor Manuel Pedro Pimentel" (FUNAP) que é a responsável direta pelo desenvolvimento da educação das pessoas privadas de liberdade. As quatro ações, apesar de possuírem certas especificidades são marcadas pela completa desarticulação, fato que reflete a falta de um planejamento mais sistemático voltado à superação do analfabetismo no município, pela via de uma oferta qualitativa da educação de jovens, adultos e idosos. Como contraponto ao município de Marília, analisamos, ainda que brevemente, o município de Presidente Prudente, que demonstrou possuir uma maior sistematização nas ações educativas voltadas a EJA, derivadas do histórico movimento educacional ocorrido no município. Apesar disso, as ações também são marcadas pelo baixo nível quantitativo de matrículas, fato que leva ao desenvolvimento de outras três ações, sendo elas o SESI, o PEJA e a FUNAP, que também apresentam uma completa desarticulação. Diante desse quadro, procuramos demonstrar que a EJA, apesar de ter conquistado plenos espaços no direito educacional, ainda possui um longo caminho para a efetivação prática desses direitos.

Palavras-chave: Anos iniciais da Educação de Jovens Adultos; Políticas Públicas Educacionais; Ensino Fundamental; Municipalização do Ensino.

ABSTRACT:

VENÂNCIO, João Carlos. **The beginning years of the Young and Adult's Education in the city of Marília, SP and Presidente Prudente, SP: an analysis of the educational public policies and its influences on the development of EJA.** Dissertation (Mastership in Education), Faculty of Science and Technology University from São Paulo State, Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP, 2011.

This qualitative research study which included the development of the Foundation for Research Support of São Paulo (FAPESP) and takes part of the research "Public Policy, School Organization and Teacher Education", seeks to analyze the political movement that occurred in the early years of Young and Adult's Education (EJA) at the municipal level. This type of teaching, which throughout its history has been permeated by the historical achievements of the struggle for greater rights, currently has a number of new shares, which contributed for a new meaning in the Public Policy field. Considering this, we investigate these processes occurring at the municipal level, in that the decentralization of education proposed by the Brazilian Constitution and induced by Fundef, became primarily responsible for offering the early years of Young and Adult's Education. Among the cities, we decided to investigate those considered "middle cities" due to the interconnection they do in this process, more specifically the cities of Marília and Presidente Prudente, SP, Brazil. Using the case study and its main instrument, the data collection, we found that in Marília, the early years of EJA are taught in regular elementary schools, with teachers hired to minister at this level of classes teaching. The both lack of specificity in EJA and of collaboration system between government spheres, which are tough and inflexible, beyond other results of this research, makes the number of the places which offers this type of teaching in the city declines, a fact that leads directly to the existence of other four actions, which were the Fundação Bradesco, the Social Service Industry (SESI), Education Program for Youths and Adults (PEJA) and the State Foundation for Workers Arrested "Professor Dr. Manuel Pedro Pimentel" (FUNAP) which is directly responsible for the development of persons deprived of liberty education. Although these four actions have something in common, they are marked by the complete dismantling, a fact that reflects the lack of a more systematic planning aimed at the elimination of illiteracy in the cities, through an offering of qualitative education of young people, adults and seniors. As a counterpoint to the city of Marília, we analyze, quite briefly, the city of Presidente Prudente, which has shown a more systematic educational activity on the adult education field that can be explained by its historical educational movement occurred in the past. Nevertheless, actions are also marked by a low number of enrollments, a fact that leads to the development of other three suits: SESI, PEJA and FUNAP, that also have a complete disconnect. Therefore, we intend to show although Young and Adult's Education has taken an important role in the Educational Law, it still has a long path to accomplish it.

Keywords: Early years of Young and Adult's Education; Educational Public Policies; Elementary School; Teaching Municipalization.

LISTA DE GRÁFICOS:

- Gráfico 01: Índice de pessoas que declararam saber ou não ler e escrever residentes no município de Marília, no Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 1940.....106
- Gráfico 02: Índice de analfabetismo apresentado pelo município de Marília, em comparação ao índice de pessoas alfabetizadas acima dos quinze anos de idade registrados pelos Censos Demográficos de 1960 a 2000.....111
- Gráfico 03: Índice de matrículas realizadas pela rede pública municipal de ensino em comparação as matrículas realizadas pela rede pública estadual de ensino, no município de Marília, entre os anos de 1995 a 2010.....118
- Gráfico 04: Matrículas da rede estadual de ensino em comparação as matrículas efetuadas pela rede municipal de ensino no segundo segmento do ensino fundamental entre os anos de 1998 a 2010.....120
- Gráfico 05: Índice de matrículas registradas pela rede pública de ensino municipal, de acordo com as três diferentes fases de análises do financiamento dos anos iniciais da EJA constante no município de Marília, entre os anos de 1998 a 2010.....133
- Gráfico 06: Índice de analfabetismo absoluto para pessoas acima dos quinze anos de idade registrado em Marília em comparação com índice de analfabetismo absoluto registrado no Brasil, constantes nos Censos Demográficos de 1960 a 2000.....154
- Gráfico 07: Índice de escolas e instituições localizadas no município de Marília, pertencentes à rede pública municipal de ensino e ao PEJA, de acordo com as regiões..... 224
- Gráfico 08: Índice de matrículas realizadas pela rede pública municipal de ensino em comparação as matrículas realizadas pela rede pública estadual de ensino, no município de Presidente Prudente, entre os anos de 1996 a 2010..... 253

LISTA DE TABELAS:

Tabela 01: Índice dos valores aplicados em educação pelo município de Marília, entre os anos de 1999 a 2010.....	130
Tabela 02: Valores repassados pelo Programa Recomeço ao município de Marília, entre os anos de 2005 a 2007.....	135
Tabela 03: Distribuição dos fatores de ponderação na EJA, de acordo com o ano e as Portarias e Resolução do MEC que os estipularam.....	137
Tabela 04: Gastos com os níveis e modalidades de ensino desenvolvidas pelo poder público municipal nos anos de 2009 e 2010.....	140
Tabela 05: Localização das escolas que ofertam os anos iniciais da EJA sob responsabilidade do sistema público municipal de ensino.....	158
Tabela 06: Localização das escolas que ofertam os anos iniciais da EJA sob responsabilidade do PEJA.....	224

Siglas

ACEG ó Associação Cultural e Educacional de Garça;
ADCT ó Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;
ALFASOL ó Alfabetização Solidária;
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior;
CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas;
CIEMs ó Centro Integrado de Educação Municipal;
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil;
CPCs - Centros Populares de Cultura;
COGSP - Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo;
CONAE - Conferência Nacional de Educação;
ECA ó Estatuto da Criança e do Adolescente;
EMEI's ó Escolas Municipais de Educação Infantil;
EMEF's ó Escolas Municipais de Ensino Fundamental;
EMEIF's ó Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental;
EJA - Educação de Jovens e Adultos;
FAIP ó Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista;
FAPESP ó Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo;
FINBRA - Finanças Brasil;
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;
FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário;
Fundação EDUCAR ó Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos;
FUNAP - Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso ó Professor Doutor Manuel Pedro Pimentelö;
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;
FUNDEF ó Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério;
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;
HECs - Horas de Estudos em Conjunto;
IBGE ó Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
IFEJA - Índice de Fragilidade da Educação de Jovens e Adultos;

INEP ó Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

LOM ó Lei Orgânica do Município;

MCP - Movimento de Cultura Popular;

MEB - Movimento de Educação de Base;

MEC ó Ministério da Educação;

MOBRAL ó Movimento Brasileiro de Alfabetização;

OFA ó Ocupante de Função Atividade;

PAC - Programa de Ação Cooperativa Estado-Município para Construções Escolares;

PAC ó Programa de Aceleração do Crescimento;

PAI - Programa de Alfabetização e Inclusão;

PEJA ó Programa de Educação de Jovens e Adultos;

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;

PLANFOR - Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional;

PME ó Plano Municipal de Educação;

PNAD ó Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio;

PNLD-EJA: Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos;

PNE - Plano Nacional de Educação;

PNUD ó Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;

PROEX ó Pró-Reitoria de Extensão Universitária;

PRODESP ó Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo;

PRONERA - Programa Nacional da Reforma Agrária;

SAP - Secretaria de Estado da Administração Penitenciária;

SEA - Serviço de Educação de Adultos;

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;

SENAC ó Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;

SESI ó Serviço Social da Indústria;

SENAI ó Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;

SIOPE - Sistema de Informação sobre Orçamentos Públicos em Educação;

UNE - União Nacional dos Estudantes;

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;

UNESP ó Universidade Estadual Paulista õJúlio de Mesquita Filho;

UNICEF ó Fundo das Nações Unidas para a Infância;

UNIMAR ó Universidade de Marília.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	
O desenvolvimento da educação de jovens e adultos no Brasil: em busca de novos direitos.....	23
1.1 ó Do império a nova república: educação de adultos ou apenas educação primária regular?.....	24
1.2 ó De 1945 a 1985: a tentativa de construção e afirmação da educação de jovens e adultos.....	35
CAPÍTULO 2	
A movimentação política na EJA: problemas e perspectivas.....	49
2.1 ó Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): leis complementares ou antagônicas?.....	49
2.2 - A EJA nos anos de 1990 ó período de supressão de direitos.....	57
2.3 - Encontros Internacionais que retrataram a EJA.....	67
2.4 - Sistemas de ensino municipais: legislação própria ou uma reprodução da legislação vigente?.....	72
2.5 - Diretrizes Curriculares e as medidas do governo Lula.....	74
2.6 - O Estado de São Paulo nos anos iniciais da EJA.....	81
CAPÍTULO 3	
Metodologia de pesquisa.....	84
3.1 ó Objeto de estudo e justificativa.....	84
3.2 ó O problema de pesquisa.....	88
3.3 ó Objetivo Geral	88
3.4 ó Objetivos Específicos.....	88
3.5 ó Metodologia de Pesquisa	89
CAPÍTULO 4	
Os anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos no município de Marília, SP.....	101
4.1- Formação Histórica do município de Marília.....	101

4.2 - Da fundação do município a municipalização do ensino: aspectos gerais do desenvolvimento dos anos iniciais da EJA.....	105
4.2.1 - A municipalização dos anos iniciais da EJA: um movimento descentralizador ou apenas uma transferência de responsabilidades?.....	115
4.3 - As leis municipais que regulamentam os anos iniciais da EJA no município de Marília.....	121
4.3.1 - O financiamento nos anos iniciais da EJA realizado pelo poder público municipal.....	129
4.4 - A Secretaria Municipal de Educação.....	141
4.4.1 - Articulações, parcerias e projetos da Secretaria Municipal de Educação na EJA.....	146
4.5 - Os anos iniciais da EJA hoje.....	154
4.5.1 - Estrutura, equipamentos disponíveis e funcionamento das EMEFs que ofertam os anos iniciais da EJA.....	169
4.5.2 - Os professores e a sua formação.....	172

CAPÍTULO 5:

Outras iniciativas nos anos iniciais da EJA no município de Marília.....	191
5.1 - Os anos iniciais da EJA ofertados pela Fundação Bradesco.....	181
5.1.1 - Articulações, parcerias e projetos da Fundação Bradesco na EJA.....	196
5.1.2 - Estrutura, equipamentos disponíveis e funcionamento da Fundação Bradesco nos anos iniciais da EJA.....	198
5.1.3 - Os professores da Fundação Bradesco e a sua formação.....	202
5.2 - Os anos iniciais da EJA ofertados pelo Serviço Social da Indústria (SESI).....	206
5.2.1 - Articulações, parcerias e projetos do SESI na EJA.....	210
5.2.2 - Estrutura, equipamentos disponíveis e funcionamento do SESI nos anos iniciais da EJA.....	214
5.2.3 - Os professores do SESI e a sua formação.....	217
5.3. Os anos iniciais ofertados pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).....	220
5.3.1 - Articulações, parcerias e projetos do PEJA.....	226
5.3.2 - Estrutura, equipamentos disponíveis e funcionamento do PEJA.....	227
5.3.3 - Os estagiários graduandos do PEJA e a sua formação inicial.....	234
5.4 - Os anos iniciais da EJA na instituição prisional de Marília.....	237

5.4.1- Articulações, parcerias e projetos do presídio nos anos iniciais da EJA.....	241
5.4.2 - Estrutura, equipamentos disponíveis e funcionamento dos anos iniciais da EJA no presídio.....	244
5.4.3- Os monitores e as suas formações.....	247

CAPÍTULO 6:

Os anos iniciais da EJA desenvolvidos no município de Presidente Prudente, SP: algumas considerações acerca do seu desenvolvimento.....	249
6.1 ó Um breve histórico da formação do município de Presidente Prudente.....	249
6.2 ó Um breve histórico do desenvolvimento dos anos iniciais da EJA no município de Presidente Prudente.....	250
6.3 ó As leis municipais que ofertam a base para a manutenção e desenvolvimento dos anos iniciais da EJA no município de Presidente Prudente.....	254
6.4 ó Os anos iniciais da EJA no município de Presidente Prudente.....	257
6.5 ó Os anos iniciais da EJA ofertados pelo SESI.....	261
6.6 ó Os anos iniciais da EJA ofertados pelo PEJA.....	263
Considerações Finais.....	265
Referências Bibliográficas.....	280
Bibliografia Consultada.....	295

Introdução:

Iniciando os escritos da pesquisa que ora se apresenta, gostaríamos de relatar uma história vivida que nos foi contada no momento das observações realizadas para essa pesquisa, de um senhor de 79 anos de idade, que por motivos éticos revelaremos apenas o seu nome e pré-nome, em uma história que apesar de cumprida é até certo ponto surpreendente. Esse senhor, sem filhos, que sempre morou com sua companheira sem formalizar o matrimônio e trabalhou a sua vida inteira no campo, existia na lei apenas no seu registro de nascimento:

Oia meu filho, eu nunca estudei na minha vida. Quando nasci, meu avô que me criou me disse que seria Conceição, nome que foi me dado a pedido da minha avó, que era muito devota da nossa senhora da Conceição. Ela fez esse pedido porque queria que a Santa me protegesse, porque logo de início nasci sem pai e nem mãe. Desde então foi conhecido por todos como senhor Conceição. Apesar das pessoas acharem estranho esse nome, quando explicava a elas o motivo, todos aceitava. Mas aí aconteceu uma coisa que eu não consegui explicar. Depois de velho, nesses dias atrás eu comecei a estudar e a professora trabalhando a história do meu nome, pediu para que olhasse na minha documentação, para saber quem eu sou. Só possuía o meu registro de nascimento e esse registro já estava velhinho. Ficou guardado durante muitos anos em um bornalzinho de couro, conseguido na época em que pobre ainda podia ter couro em casa. Peguei o meu registro e tentei ler e vi que não era homem. Pensei que tivesse lido errado, mas era verdade. Fiquei a noite inteira acordado com minha companheira juntando as palavras para ver se isso era verdade mesmo. O dia se passou e a gente nessa ansiedade. Voltei no dia seguinte para a escola e a professora confirmou que eu era muié mesmo, porque no registro eu estava como sendo feminino e quem vale mais é a lei e não a gente, não é? Eu que nunca me importei com isso, que nunca tive identidade, carteira de trabalho, carteira de voto, carta de casamento, fiquei arrasado! Não conseguia mais dormir, passava coisas pela minha cabeça. Ficava imaginando meus amigos me chamando de òfemininoö. Foi muito triste! Ai, um dia desses, conversando com o meu antigo chefe da fazenda que trabalhei a vida inteira, ele me arrumou um doutor para provar que sou homem. Entrou na justiça e o juiz no dia, rindo do meu sufoco, pediu para colocar um nome de homem na frente do Conceição, para não desagradar minha falecida mãe. Aí escolhi Zé e hoje me chamo Zé da Conceição e comecei a ser novamente homem na lei. (José da Conceição, aluno dos anos iniciais da EJA ofertado pela rede pública municipal de Marília).

O senhor Zé da Conceição, sendo excluído à vida inteira do processo educacional e estando cursando atualmente o último ano dos anos iniciais da EJA, nos

oferece uma grande reflexão de como a educação foi e está sendo desenvolvida atualmente no Brasil.

Nesse sentido, essa pesquisa pretende analisar a movimentação política ocorrida no município de Marília, buscando verificar as propostas fomentadas nesse município nos anos iniciais da EJA.

A EJA somente foi reconhecida no Brasil a partir da década de 1940, quando começou a conquistar relevância nacional, com o desenvolvimento de políticas públicas próprias. Contudo, foi somente com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que a EJA conquistou o *status* de modalidade de ensino integrante da educação básica, possuidora de características próprias.

A EJA, se por um lado é marcada atualmente por diversas ações que englobam uma infinidade de processos educativos, por outro, essas ações não estão conseguindo ao esperado, reduzir ao menos os altos índices de analfabetismo tanto absoluto, quanto funcional, apresentados pelo país. Nesse sentido, se por um lado os dados oficiais referentes ao analfabetismo demonstram a precariedade no desenvolvimento da EJA, por outro coloca em evidência essa modalidade de ensino, ressaltando a importância de seu desenvolvimento.

Imbricado a esse movimento, houve no Brasil a municipalização do ensino, que apesar de ter sido proposta pela Constituição Federal, foi concretizada apenas com o Fundef, que se tornou um mecanismo engenhoso de financiamento da educação, pois conseguiu induzi-la. Nesse sentido, a entidade municipal se tornou atualmente a principal promotora dos anos iniciais da EJA, fato esse potencializado ainda mais no estado de São Paulo, onde encontramos uma estrutura rígida de responsabilidades entre os entes federados.

Nesse sentido, essa pesquisa é justificada por todos esses processos que envolvem tanto as novas configurações que a EJA possui, quanto à nova realidade trazida pelos municípios na área educacional.

Em face à heterogeneidade presente nos municípios brasileiros, optamos por analisar, enquanto cidade média, o município de Marília, na medida em que, apesar de possuir um índice de analfabetismo abaixo da média nacional, está localizado em uma região administrativa na qual o índice foi muito superior à média nacional.

Para essa investigação, a pesquisa possui cinco objetivos específicos, sendo eles: a) analisar a trajetória histórica dos anos iniciais da EJA no Brasil; b) descrever as principais leis desenvolvidas a nível federal estadual e municipal que oferecem suporte

ao desenvolvimento dos anos iniciais da EJA; c) verificar, face à heterogeneidade municipal, os principais caminhos percorridos pelo município de Marília, SP, em relação as suas políticas educacionais fomentadas nos anos iniciais da EJA; d) verificar em que medida o desenvolvimento das políticas públicas fomentadas nos anos iniciais da EJA em nível municipal, possibilitou o surgimento de ações permanentes nessa modalidade de ensino; e) analisar todas as propostas educativas presentes no município de Marília que ofertam os anos iniciais da EJA; e f) verificar os principais aspectos que permitiram o desenvolvimento dessas propostas.

Os objetivos propostos nos remetem ao desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, baseada em estudo de caso, na tentativa de aproximarmos o máximo possível da realidade apresentada pelo município de Marília em relação aos anos iniciais da EJA.

Com isso, a pesquisa buscou em um primeiro momento analisar a movimentação política ocorrida no município de Marília em relação aos anos iniciais da EJA, destacando as leis que ofertam a base para o seu desenvolvimento, bem como a sua estrutura organizacional, em uma análise que vai desde a Secretaria Municipal de Educação, até as suas respectivas unidades escolares. Já em um segundo momento, analisamos todas as iniciativas existentes no município que ofertam os anos iniciais da EJA, dentre elas a Fundação Bradesco, o Serviço Social da Indústria (SESI), o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e a educação no presídio de Marília desenvolvida pela Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso o Professor Doutor Manuel Pedro Pimentelö (FUNAP).

Tencionando compreender melhor o desenvolvimento dos anos iniciais da EJA, desenvolvemos também um pequeno estudo exploratório das iniciativas que ofertam essa modalidade de ensino, pertencentes ao município de Presidente Prudente, SP.

Procedendo à investigação desses elementos, essa pesquisa apresenta os resultados obtidos em seis capítulos. No primeiro capítulo descrevemos o histórico da educação de jovens e adultos. Para essa parte, utilizamos alguns autores que retratam essa temática, entre eles Vanilda Paiva (1987), que analisa os principais movimentos históricos ocorridos na educação popular e na EJA, Freire (2001), que descreve a história do analfabetismo no Brasil desde os seus primórdios até a década de 1930 e Haddad e Di Pierro (2000b), que descreve os principais processos que marcaram a história da EJA. Ampliando o nosso horizonte, com vistas a compreender melhor os processos históricos educativos, utilizamos Romanelli (2010), que retrata a história da

educação de 1930 a 1973; Saviani (2008), que juntamente com a história da educação analisa a história das idéias pedagógicas no Brasil; e Vieira e Farias (2007), que descreve a história educacional utilizando as políticas públicas como pano de fundo. Além disso, analisamos os originais das principais leis fomentadas no período histórico analisado por essa pesquisa, como as Constituições Federais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Resoluções e os Pareceres que versavam sobre a EJA.

Com isso, apresentamos as principais iniciativas governamentais que fizeram parte da trajetória histórica da EJA no Brasil, buscando compreender como essa modalidade de ensino foi retratada nas diferentes legislações promulgadas a nível federal, objetivando encontrar maiores subsídios que nos leve a um melhor entendimento de como a EJA está sendo desenvolvida atualmente.

No segundo capítulo, analisamos as políticas públicas atuais fomentadas para essa modalidade de ensino. Tencionando compreender as políticas públicas, analisamos Bobbio (2004), que descreve os direitos do homem, entre eles o direito à educação contida nas declarações internacionais e Tedesco (1998), que analisa o papel da instituição escolar na atual sociedade da informação e do conhecimento. Voltando nosso olhar mais especificamente as políticas públicas fomentadas a nível nacional na EJA, analisamos os escritos de Cury (2008, 2007, 2002a, 2002b, 2000, 1985); Di Pierro (2010, 2005, 2003, 2001); Haddad (2007, 2001, 1992, 1987); Haddad e Di Pierro (2000a, 2000b); Ireland (2009), Paiva (2009a, 2009b, 2006, 2004); Soares (2005, 2002) e Torres (2006), todos incluindo essa modalidade de ensino no campo do direito à educação. Dentro das políticas públicas fomentadas, tencionando compreender melhor o financiamento da educação realizado no Brasil, analisamos Davies (2006); Monlevade (2000); e Pinto (2007; 2002), que descrevem os principais aspectos que envolvem o financiamento da educação, entre eles o Fundef e o Fundeb. Voltando o nosso olhar mais especificamente para a EJA, utilizamos como referência no financiamento dessa modalidade de ensino, Volpe (2010), que de uma forma singular, descreve em sua tese de doutorado os processos que envolvem o financiamento para a manutenção e desenvolvimento da EJA.

Além desses autores nos apoiamos na legislação vigente promulgada em nível federal, entre elas Constituição Federal; Emendas Constitucionais; LDBEN; Fundeb; Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; Resoluções e Pareceres da Câmara da Educação Básica, entre outros.

Se apoiado nesses autores, descrevemos a movimentação política ocorrida em nível federal, destacando as principais leis promulgadas que ofertam suporte ao desenvolvimento da EJA, tencionando com isso, demonstrar que essa modalidade de ensino passou por períodos de conquistas plenas de direitos e por certos períodos marcados pela supressão de alguns direitos já conquistados.

No terceiro capítulo, descrevemos a parte metodológica da pesquisa, apresentando o problema de pesquisa, as justificativas pertinentes, os objetivos e a metodologia optada para o desenvolvimento dessa pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa apresentada trata-se de uma pesquisa qualitativa tendo o estudo de caso como o principal delineamento de pesquisa. Visando discutir os procedimentos contidos na pesquisa qualitativa utilizamos como referência, dentre outros autores, Bogdan e Biklen (1994) e Esteban (2010) que descrevem os principais processos teóricos que circundam a pesquisa qualitativa na área educacional. Já para o estudo de caso, utilizamos Alves-Mazzotti (2000); André (1984); Gil (2009); Stake (2005; 1995) e Yin (2005), que apesar de possuírem perspectivas teóricas diferentes, apresentam em seus trabalhos os principais pontos que compõem o estudo de caso.

Descrita a metodologia de pesquisa, apresentamos no quarto capítulo a movimentação política ocorrida no município de Marília, SP, nos anos iniciais da EJA, analisando as principais ações desenvolvidas nesse município pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, procuramos demonstrar que a estrutura da EJA pertencente ao município de Marília permite que essa modalidade de ensino seja ofertada apenas a uma pequena parcela da população que necessita freqüentar essa modalidade de ensino.

Com esse atendimento restrito realizado pelo poder público municipal, apresentamos no quinto capítulo, o desenvolvimento de outras ações pertencentes ao município de Marília, que desenvolvem os anos iniciais da EJA, sendo elas: a Fundação Bradesco, o SESI, o PEJA e a FUNAP que é a responsável por desenvolver essa modalidade de ensino no presídio de Marília. Procuramos demonstrar assim, que a EJA é desenvolvida no município de Marília, sem haver uma interligação com as suas instituições promotoras.

Já no sexto e último capítulo, descrevemos ainda que brevemente, os principais aspectos referentes ao desenvolvimento dos anos iniciais da EJA promovido pelo município de Presidente Prudente, SP, com o intuito de ofertar maiores subsídios sobre o entendimento de como a EJA é atualmente desenvolvida em nível municipal.

Para finalizar, apresentamos as considerações pertinentes da pesquisa, possibilitadas pela extensa revisão bibliográfica realizada e pelos demais instrumentos de pesquisa, como observações, entrevistas e análises documentais, articulando esses dados à questão do desenvolvimento dos anos iniciais.

CAPÍTULO 1

O desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: em busca de novos direitos.

Descrevemos e analisamos nesse capítulo a parte histórica das principais ações desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscando cumprir uma parte do objetivo geral proposto, pretendemos com essa análise histórica encontrar subsídios que nos permita uma melhor compreensão das políticas públicas atuais desenvolvidas tanto a nível federal, quanto a nível municipal.

Para isso, analisamos além dos documentos legais que retrataram de alguma maneira a EJA, alguns programas e movimentos desenvolvidos tanto pela sociedade civil organizada, quanto pelo poder público. Para isso, consideramos o fato de que as políticas desenvolvidas representam um processo que está em constante movimento refletindo várias dimensões de lutas, fato que representou em alguns momentos históricos, de conquistas de direitos e em outros momentos, supressão de direitos nessa modalidade de ensino. (CURY, 2002a).

É com esse sentido, que analisamos as constituições promulgadas no Brasil, tendo em vista que:

[...] a constituição expressa o jogo das forças sociais celebradas num pacto jurídico sob o qual e a partir do qual se gerarão as leis ordinárias. Ela fixa o poder regulado que emana do povo e em seu nome é exercido dividindo-o e atribuindo competências [...]. Ela fixa os direitos individuais, assinala quem é e não é cidadão pleno. Determina também princípios que regulam a ordem sócio-econômica, como por exemplo, as relações de trabalho. E, em geral, asseguram princípios que possam formalizar a ordenação educacional do país. (CURY, 1985, p.81).

Além das Constituições, analisamos alguns dos principais documentos que retratam os anos iniciais da EJA que marcaram o período histórico analisado.

Utilizando-se desse procedimento, dividimos o texto em dois períodos, na medida em que, [...] a periodização, enquanto uma exigência de compreensão do objeto é, antes, uma questão teórica que se põe para [...] enfrentar a tarefa de organizar os dados visando a explicar o fenômeno que se propõe investigar. (SAVIANI, 2008a p. 12).

Assim, o primeiro período inicia-se com a promulgação da primeira Constituição brasileira, ocorrida em 1824, se estendendo até o término da Segunda Guerra Mundial, quando inicia no Brasil um processo que permitiu um maior desenvolvimento na área de EJA. Apesar de ser um período de tempo bastante longo, podemos classificá-lo como sendo um momento em que a EJA esteve atrelada ao desenvolvimento da educação primária, sem apresentar conquistas significativas.

Já o segundo período inicia-se em 1945 e se estende até a promulgação da Constituição de 1988. Esse período pode ser classificado como um momento de ruptura política, onde a EJA apresenta maior sistematização, tendo várias propostas revertidas em ações, oriundas tanto da sociedade civil organizada, quanto do poder público.

A realização desse procedimento nos remeteu a escolha dos fatos a serem analisados. Assim, optamos por analisar, além dos fatos mais marcantes retratados pelos autores analisados, as iniciativas que consideramos necessárias para um maior entendimento da problemática de pesquisa.

Por fim, vale à pena mencionar que as considerações dispostas nesse capítulo advêm tanto da leitura, em formato original, das principais leis promulgadas nesse longo período histórico, quanto dos autores que retratam a história da educação no Brasil e que fazem parte das referências optadas para o desenvolvimento da pesquisa.

1.1 ó Do império a nova república: educação de adultos ou apenas educação primária regular?

A transição do período colonial para o período imperial no Brasil, ocorrida em 1822 possui de acordo com Del Priori; Venâncio (2010); Saviani (2008a); Vieira e Farias (2007); uma singular peculiaridade, na medida em que essa transição, a semelhança da passagem do período imperial para o período republicano, não ocorreu como em outros países pela via da luta armada envolvendo uma maior participação popular e sim pela conciliação realizada entre as oligarquias agrárias dominantes. Justamente por isso, Vieira e Farias (2007, p.48), relatam que o período imperial se configura, pois:

[...] como um intermédio entre dois momentos de rupturas políticas inacabadas. Trata-se de uma fase que revela a procura de uma identidade que, todavia, segue orientada por idéias e padrões culturais buscados em modelos importados do exterior.

Nesse sentido o Império, segundo Del Priori (2009); Freire (2001); Paiva (1987); Romanelli (2010); Saviani (2008a); Vieira e Farias (2007), não rompeu com as práticas desenvolvidas na colônia, mantendo a estrutura socioeconômica assentada na escravidão, no latifúndio e na monocultura de exportação.

Mediante a essa estruturação política, social e econômica, temos o fato do ensino primário não ser considerado importante, nem necessário. Registra-se nesse período, apenas o desenvolvimento do ensino elementar, ministrado de uma forma individualizada por meio de preceptores à oligarquia agrária dominante e o desenvolvimento da instrução superior restrita a poucos e necessária à perpetuação da ordem social vigente nesse período.

Recebendo uma forte influência do liberalismo europeu, temos no período imperial a tentativa de conciliação entre o liberalismo e a tradição política da época, assentada na manutenção do poder oligárquico agrário. (SAVIANI, 2008a). Esse fato gerou inúmeras contradições que podem ser percebidas nas legislações promulgadas no período imperial, dentre elas a Constituinte de 1823 e a Constituição Imperial de 1824.

Ressaltando a importância do desenvolvimento de uma legislação própria para a instrução pública, D. Pedro I abriu em 23 de julho de 1823, a Assembléia Constituinte Legislativa. Os trabalhos realizados na Assembléia Constituinte foram considerados por Vieira e Farias (2007, p. 57) como sendo intenso, ao relatarem que: ôde todo modo, é possível dizer que o debate educacional durante a Constituinte é bastante intenso, sendo suas marcas visíveis na legislação do período. Assim, além da Constituição, as discussões ocorridas na Assembléia Constituinte, segundo as autoras, fomentaram a lei de 20 de outubro de 1823 que ofertou a possibilidade de desenvolvimento do ensino primário pela iniciativa privada, dividindo a responsabilidade da oferta com o Estado.

Já para Paiva (1987, p. 61), apesar dos constituintes narrarem na Assembléia Constituinte a precariedade do desenvolvimento do ensino primário nas províncias, o debate na área educacional foi pouco profícuo, devido tanto a ocorrência do golpe de Estado, quanto ao maior enfoque ofertado nas discussões ao ensino superior, em detrimento aos outros níveis de ensino:

[...] os constituintes de 1823 não somente não tiveram tempo de desenvolver seus projetos educacionais devido ao golpe de Estado de 12 de novembro como, durante o período em que estiveram reunidos, o problema do ensino elementar não foi verdadeiramente discutido; as

atenções, em matéria educativa, concentravam-se na necessidade de criação de uma universidade. (PAIVA, 1987, p. 61).

Nesse sentido, as medidas promulgadas nesse período refletiram muito mais as condições sócio-econômicas vivenciadas no país, do que as discussões realizadas na assembléia legislativa, pautando-se muito mais na precariedade do poder público central em assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento da educação, do que uma possibilidade de melhoria do ensino elementar. Essa afirmação é reforçada ainda, pelo fato de Vieira (2007, p. 293), relatar que “[...] convocada em junho de 1822, a Assembléia Geral Constituinte Legislativa para o Reino do Brasil é efêmera.”

Buscando uma forma de garantir seus direitos privados, D. Pedro I extinguiu a Assembleia Constituinte, promulgando a Constituição Imperial do Brasil em 25 de março de 1824, estabelecendo acima dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, o Poder Moderador, que lhe conferiu poderes soberanos.

Sendo modesta com área educacional, a Constituição Imperial referiu-se a instrução primária, apenas no seu último artigo, o de n. 179, que determinava que, a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos seriam garantidos, entre outras coisas, por meio do parágrafo XXXII: “instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos.” (BRASIL, 1824).

Pelo fato do artigo não precisar em seu texto a idade abrangida pela gratuidade, Haddad e Di Pierro (2000a), apontam para a extensão desse direito aos jovens e adultos. Apesar disso, faz-se necessário mencionar, como nos lembra Cury (2000) e Paiva (1987), que esse artigo apresentava limitações, tanto pelo fato de ser considerado cidadão apenas uma pequena parcela da população, sendo que eram excluídos do processo de cidadania os índios, negros e quase a totalidade das mulheres; quanto pelo fato do ensino não ser considerado importante, na medida em que, o modelo social assentado na monocultura e no regime de escravidão oferecia subsídios para que a maioria da população, independente da condição sócio-econômica, estivesse na condição de analfabetismo.

A gratuidade sendo concebida apenas como uma forma de garantia¹ e voltada para uma pequena parcela da população, gerou na prática, o desenvolvimento de poucas ações no ensino primário. Assim, apesar de ter sido considerada um avanço para o período em que foi promulgada, a Constituição Imperial, reproduziu uma ação

¹ A garantia da gratuidade do ensino primário é compreendida como, uma possível concretização prática, em um futuro próximo, desse nível de ensino.

educativa, pautada na desconsideração da importância da educação primária. Nesse sentido a Constituição serviu apenas para reproduzir em seu texto, ideais liberais tão em voga na Europa, sendo que era preciso imitar, senão no real, pelo menos no legal. (FREIRE, 2001, p. 21).

Após a Constituição Imperial, houve a promulgação em 15 de outubro de 1827, da lei que recomendava a abertura, quando necessário, de escolas de ensino elementar, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. (PAIVA, 1987). Contudo, tendo na constituição a instrução pública como uma forma de garantia, essa lei não conseguiu se efetivar desaparecendo sem conseguir desenvolver uma estrutura no ensino primário, tanto em termos quantitativo, quanto em termos qualitativo.

Em 12 de agosto de 1834 ocorreu a promulgação do Ato Adicional a Constituição, por meio da Lei n. 16. Esse ato, que foi considerado por Paiva (1987, p. 82) como sendo uma anomalia, por ser incongruente com o regime monárquico centralizador, ofertou pela via indireta a transposição do ensino primário do poder central para as províncias.

Apesar de não ser um documento específico da área educacional, o ato, determinou como responsabilidade das Assembléias Legislativas Provinciais, legislar sobre a instrução pública, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro forem criados por lei geral. (BONAVIDES; ANDRADE, 1989, p. 596).

Nesse sentido, o ato levou a interpretação de que as províncias deveriam privativamente e não concorrentemente, legislar, manter e desenvolver o ensino elementar, enquanto o poder central deveria legislar, manter e desenvolver o ensino secundário e a instrução superior, bem como, manter no Município Neutro o ensino primário e secundário. (SAVIANI, 2008a).

Ao transpor a responsabilidade do ensino primário para as provinciais, o governo central se redimiou da sua responsabilidade, deixando a instrução primária, dependente, tanto da capacidade de desenvolvimento de cada província, quanto da vontade política representada pelas oligarquias agrárias dominantes, contribuindo assim, para o precário desenvolvimento desse nível de ensino.

Contudo, apesar da problemática ofertada pela promulgação do Ato Adicional ao ensino primário, faz-se necessário mencionar, que concordamos com Paiva (1987); Vieira e Farias (2007), quando relatam que o Ato Adicional não foi o responsável direto

pelo desenvolvimento precário do ensino elementar no Brasil, na medida em que, o ensino nesse período não era reconhecido como um fato importante. Nesse sentido, Vieira e Farias (2007, p. 62), relatam que:

Atribuir a uma lei como o Ato Adicional de 1834 todas as mazelas que dificultam e postergam o desenvolvimento de um sistema nacional de ensino significa secundarizar o impacto das determinações externas sobre o processo educacional.

Assim, a movimentação política ocorrida no período imperial não garantiu a concretização de ações práticas, fazendo com que o Brasil, em seu primeiro Censo Demográfico² realizado no ano de 1890, apresentasse 82,63% da população, acima de cinco anos de idade, na condição de analfabetismo, revelando por meio de dados estatísticos a precariedade quantitativa e qualitativa do ensino ofertado. (PAIVA, 1987).

Com o advento da república, proclamada em 1889, surge novas aspirações na área educacional, na medida em que, a educação deveria se pautar na formação do homem como cidadão pertencente a uma república, o que em tese permitiria uma maior participação popular nas decisões. Com isso, o período denominado de república velha (1889-1930), foi marcado por uma série de reformas na área educacional. Contudo, essas reformas não foram suficientes para garantir a concretização de ações educativas voltadas para o ensino primário. Nesse sentido, Freire (2001, p. 173), relata:

Liquidado o Império, a educação como um todo, permanecia mais a nível de discurso do que sua efetivação e sistematização [...] Estava estabelecida a res-pública, mas o povo, a grande população brasileira, continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais.

Levando esse fato em consideração, o Brasil promulgou em 24 de fevereiro de 1891, a sua primeira Constituição republicana. A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, recebendo uma forte influência do liberalismo, reforçou pela via do federalismo, a descentralização do ensino proposta pelo Ato Adicional de 1834. Assim, a União ficou encarregada, segundo o artigo n. 35, parágrafos 02, 03 e 04, de animar o desenvolvimento das letras, artes e ciências; desenvolver o ensino secundário e de nível superior nos estados e por último, promover a instrução secundária no Distrito Federal.

² Nesse período eram classificadas como analfabetas as pessoas que não sabiam escrever o próprio nome, não existindo o termo analfabetismo funcional. Sobre as mudanças na classificação do termo analfabeto pelos Censos Demográficos, consultar Ribeiro (2001); Ribeiro, Vóvio e Moura (2002) e Ferraro (2002).

Com isso, os estados ficaram encarregados de legislar, manter e desenvolver o ensino elementar e profissionalizante. (BRASIL, 1891).

Com essa medida, Cury (2000), relata que a entidade estadual continuou decidindo sobre a abrangência da educação pública primária, sem necessitar prestar contas a União. Além disso, esse artigo concretizou em lei, uma dualidade das instituições mantidas pela União e pelos estados, reforçando o poder oligárquico regional, garantindo e perpetuando, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000a), a formação de uma elite, por meio do ensino superior em detrimento do ensino primário para a população.

A Constituição, assentada na concepção liberal, suprimiu do seu texto a referencia a gratuidade da instrução primária contida na Carta Magna anterior, fazendo com que a oferta tornasse gratuita apenas para aqueles que a procurasse, como explicita Cury, (2000, p. 572-573):

[...] esse silêncio [da gratuidade] foi justificado pela concepção liberal adotada no texto constitucional. O indivíduo sujeito dos direitos civis, só se torna titular dos direitos políticos se, **motu próprio**, buscasse escola pública estadual até mesmo para se alfabetizar [...]. (CURY, 2000, p. 572-73, grifo do autor).

Inspirada na Lei n. 3.029 de 1891, formulada pelo Conselheiro José Antônio Saraiva (1823-1895), a primeira Constituição Republicana restringiu o direito de voto ao analfabeto, por meio do artigo n. 70, parágrafo 2º, que relatava: ãNão podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados: os analfabetosö. (BRASIL, 1891).

Ao restringir o voto ao analfabeto, a Constituição Federal gerou a base para que as outras constituições mantivessem esse modelo, sendo que esse aparato legal, somente foi suprimido dos textos constitucionais após noventa e sete anos, com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Ofertando o suporte para essa lei, havia nesse período a presença de dois pensamentos antagônicos. Por um lado, havia segundo Freire (2001), os representantes que defendiam essa restrição, por conceberem que as pessoas que se encontravam na condição de analfabetismo não poderiam exercer a capacidade de decisão, na medida em que não possuíam as habilidades necessárias para pensar e decidir. Esse pensamento, segundo Saviani (2008a), se ligava aos que desejavam a preservação da ordem social, na medida em que a classe média industrial, em ascensão, queria assumir juntamente

com as oligarquias agrárias o controle político, econômico e social do país, encontrando na maior participação popular um ponto de desequilíbrio. Por outro lado, segundo Paiva (1987) havia o pensamento que deduzia que o afastamento dos analfabetos do processo de voto, incentivaria a procura por instrução, visando por conseqüência à maior participação política das classes populares.

Contudo, como observaram Paiva (1987), Freire (2001) e Vieira e Farias (2007), a restrição do voto ao analfabeto não conseguiu aumentar as matrículas nos cursos de EJA. Além disso, essa restrição inaugurou o analfabetismo no Brasil pela via política e não pela via econômica, fato que somente foi considerado pelas teorias do desenvolvimento, que embasaram a concepção neoliberal, lançadas após a segunda guerra mundial findada em 1945, como explicita Ferraro (2002, p. 27-28):

O analfabetismo, portanto, emergiu no Brasil como uma questão política, não como uma questão econômica. Esta segunda dimensão do problema só seria levantada mais tarde, a partir do segundo pós-guerra, com as teorias do desenvolvimento que dariam sustentação teórica e ideológica ao período do Estado keynesiano ou do bem-estar.

Além disso, a restrição ao voto serviu tanto como ponto de partida para o preconceito contra as pessoas que se encontravam na condição de analfabetismo, como explicita Di Pierro e Galvão (2007), quanto para iniciar campanhas e projetos, visando apenas à captação de votos, com o intuito de promover a manutenção da ordem social vigente, sem a preocupação real com a aquisição da leitura e da escrita.

O conjunto de medidas contidas na Constituição Federal permitiu o afastamento, por grande parte da população do centro de decisão política. Nesse sentido, consideramos que ao retirar do texto constitucional a referencia a gratuidade, excluindo a maioria da população ao exercício do voto, a Constituição inviabilizou a conquista da cidadania, desconsiderado mais uma vez a importância do desenvolvimento do ensino elementar, sendo completamente incongruente com o novo regime proposto. Nesse sentido, Cury (2002a, p. 246), ao explicar sobre a importância dos preceitos legais relata: “[...] a educação escolar é um princípio fundante da cidadania, e esse princípio é indispensável para as políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais e políticos [...]”.

Com essa situação instalada, não temos no Brasil, o desenvolvimento do ensino primário e conseqüentemente do ensino de jovens, adultos e idosos. Assim, o Brasil, de

acordo com o Censo Demográfico realizado na década de 1920, possuía 71,2% das pessoas acima dos cinco anos de idade na condição de analfabetismo.

Essa estatística revelava o fato do Brasil não ter tido, desde o período colonial até a década de 1930, nenhuma sistematização mais aprofundada com relação à EJA nas legislações promulgadas, sendo que nesse período, as poucas iniciativas existentes eram voltadas apenas para a educação primária.

Essa situação só vai começar a mudar com o processo de industrialização e urbanização brasileira, ocorrido após a revolução de 1930, onde ocorreu o início de rompimento com a estrutura política vigente.

Assim os anos iniciais de 1930 até 1945 foram marcados pela promulgação de duas constituições federais, que refletiram em seu texto a ordem social vigente. Nesse sentido, Paiva (1987) e Vieira e Farias (2007), dividem esse intervalo de tempo em dois períodos, sendo o primeiro caracterizado pelos ideais democrático-liberais, assentado em grande medida no pensamento dos renovadores da educação, que encontrou seu auge na promulgação da Constituição de 1934, e o segundo período, trazido pelo Estado Novo e oficializado pela promulgação da Constituição de 1937, que marcou a área educacional pelas discussões de caráter quantitativo, enfatizando o ensino técnico e buscando a ampliação de algumas disciplinas escolares, necessárias a difusão ideológica da nova ordem social.

Temos, no período anterior a Constituição de 1934, a intensificação de pensamentos antagônicos, representados pela igreja católica e pelos liberais, provocando vários embates, que traziam em seu bojo a questão do ensino privado em contraposição ao ensino público respectivamente.

Com isso, havia de um lado, o pensamento liberal refletido pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que servindo de contraponto ao conservadorismo, buscavam desenvolver uma escola pública, laica e de qualidade, tendo para isso, que ser ofertada de forma gratuita e obrigatória para todos. Os renovadores, considerando a educação como sendo marcada pela fragmentação e descontinuidade política, propunham a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), de responsabilidade do Estado, visando o desenvolvimento de uma educação articulada. (Saviani, 2008a). Já por outro lado, havia o movimento que buscava a manutenção do poder conservador, refletido na manutenção do ensino religioso católico e na preservação do ensino privado, em detrimento do ensino público.

Levando esses fatores em consideração, houve em 16 de julho de 1934 a promulgação de uma nova Constituição Federal, que procurou abrigar em seu texto, ideais antagônicos tão em voga nesse período, sendo por isso, considerada por Vieira e Farias (2007) e Saviani (2008a), a Carta que mais refletiu os ideais liberais e que por isso possuiu o menor tempo de vigência.

Contudo, antes de analisar a Carta Magna, vale à pena mencionar a reforma do ensino secundário proposta pelo ministro da educação e saúde pública Francisco de Campos em 1931, por meio dos Decretos Federais n. 19.890/31 e 21.241/31. Essa reforma trouxe por definitivo o regime de seriação, que de uma maneira geral determinou a sincronização da faixa etária com a série a ser cursada. Foi justamente nessa medida que se assentará mais tarde, o argumento de reposição dos estudos trazido pelo ensino supletivo, que encontrou seu auge no governo militar pós 64, principalmente com o advento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e com a reforma do ensino de primeiro e segundo grau, proposta em 1971. (PAIVA, 1987).

A Carta Magna, sendo a primeira constituição que dedicou um capítulo próprio para a educação, ampliou a presença da União na área educacional. Para além da manutenção do ensino secundário e superior, a União passou a ser responsável em traçar as diretrizes da educação nacional, com o intuito de ofertar uma articulação entre os diferentes sistemas, exercendo para isso a função supletiva.

No artigo n. 149, a Constituição reconhece pela primeira vez a educação como um direito de todos, sendo dever tanto da família, quanto dos poderes públicos. (BRASIL, 1934).

Se considerarmos em nível mundial que a primeira Constituição a garantir à educação como direito de todos, foi promulgado em 1647 pelo estado de Massachusetts (EUA), o Brasil após duzentos e oitenta e sete anos de ação educativa conseguiu contemplar esse direito em uma Carta Magna.

Independente do atraso na implantação do direito à educação para todos, faz-se necessário destacar que concordamos com Cury (2002a, p.259), quando relata que a declaração de um direito pelo Estado é muito significativa, pois:

[...] Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece socialmente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e

garantido como esse pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo.

Já no seu artigo de n. 150, a Constituição previu no parágrafo único, a instituição de um PNE, que deveria contemplar em suas metas: ãa) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos; b) tendência a gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível. (BRASIL, 1934).

Nesse sentido, faz-se necessário mencionar que a EJA, apesar de ter sido contemplada na Constituição Federal como um dos objetivos que deveriam integrar o PNE e não como um direito autônomo descrito diretamente no corpo do texto, representa um avanço, na medida em que, pela primeira vez na história da educação brasileira, tivemos em uma Carta Magna a referência à gratuidade e à obrigatoriedade, voltada à educação de jovens e adultos no ensino primário.

A Constituição Federal, de uma forma singular, trouxe por meio do artigo n. 156, a vinculação de uma parcela de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Assim, a União e os municípios destinariam o mínimo de 10% e os estados e o Distrito Federal, o mínimo de 20%. Além disso, estabeleceu por meio do artigo n. 157, uma reserva do patrimônio da União, dos estados e do Distrito Federal para a formação de fundos de educação, estipulando ainda, a responsabilidade direta das empresas com mais de cinquenta funcionários, na oferta do ensino primário gratuito. (BRASIL, 1934).

Descritos os principais artigos, podemos perceber que a Constituição Federal, representou um avanço, principalmente se comparada com as constituições anteriores, constando pela primeira vez a menção de uma vinculação de impostos para a área educacional, necessária para a concretização dos objetivos propostos.

Apesar de a Carta Magna fazer referência ao PNE, este não conseguiu ser votado pelo Congresso Nacional, devido ao golpe que instituiu o Estado Novo. Assim, refletindo essa nova realidade política trazida pelo golpe, tivemos a promulgação de uma nova constituição.

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937, influenciada pelos regimes fascistas desenvolvidos na Europa, trouxe a centralização do poder, ampliando a responsabilidade da União para com o ensino. Assim, essa entidade federada, ficou responsável por meio do artigo n. 15, parágrafo IX,

em fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes para a educação física, intelectual e moral da infância e da juventude. (BRASIL, 1937).

Silenciando sobre o financiamento da educação, a Carta Magna retira do seu texto a referência da educação como direito de todos, estabelecendo apenas o dever do Estado, por meio do artigo n. 128, em contribuir direta ou indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino. (BRASIL, 1937).

A Constituição estipula no seu artigo n. 130 que:

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigido aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar a escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937).

Ao vincular a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário a uma contribuição mensal dos alunos mais abastados, tivemos, por parte da Carta Magna, um estreitamento do direito, privilegiando o ensino primário privado em detrimento da educação primária pública. Esse fato levou ao aumento da distância entre o ensino privado, considerado de melhor qualidade, e ensino público considerado de qualidade inferior. Nesse sentido Vieira (2007, p.298) afirmam que: "A educação gratuita é, pois, a educação para o pobre".

Além disso, apesar do artigo supracitado não mencionar a idade abrangida pela gratuidade e obrigatoriedade, não tivemos no Estado Novo, segundo Paiva (1987) um crescimento de matrículas do ensino primário voltado a EJA, sendo que as poucas sistematizações ocorridas em nível estadual foram voltadas para o ensino primário regular, que obteve um crescimento quantitativo gradual.

Levando esse fato em consideração, o governo federal, segundo Paiva (1987), Suano (1987), Haddad (1987), Fávero (1996), Haddad e Di Pierro (2000a), Vieira (2007), Vieira e Farias (2007) e Saviani (2008a), ofertou nesse período, uma ênfase maior no ensino técnico-profissional, necessário à perpetuação do novo sistema político e econômico, em detrimento ao ensino primário, tanto ao vinculado a EJA, quanto ao regular.

Descritos as Constituições Federais promulgadas nesse primeiro período de análise, percebemos que o direito a educação foi pouco contemplado pelas constituições de 1824 e de 1891. Já a Constituição de 1934 contemplou inúmeros direitos,

principalmente em relação ao ensino primário, descrevendo em seu texto a EJA de uma maneira indireta.

Apesar disso, o golpe militar, seguido da promulgação da Constituição de 1937, retrocedeu o avanço educacional conquistado, mantendo apenas os direitos necessários a perpetuação da nova ordem. Esses direitos como descreveremos no próximo item, somente serão reconquistados novamente a partir da Segunda Guerra Mundial, onde houve na EJA o início do desenvolvimento de várias campanhas e movimentos, que buscando desenvolver uma ação educacional conscientizadora, pleitearam em lei um maior reconhecimento dessa modalidade de ensino.

1.2 - De 1945 a 1985: a tentativa de construção e afirmação da Educação de Jovens e Adultos.

Com término da Segunda Guerra Mundial, tendo como vitoriosos os países de regime democrático, que dentre outras coisas, permitiu a elevação do nacionalismo, temos no Brasil o início do processo de abertura política, realizada por Getúlio Vargas (1882-1954), que, contraditoriamente na década anterior havia instituído o Estado Novo. Esse fato, aliado a criação, em nível internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945, que passou a revelar os altos índices de analfabetismo apresentado pelo país, gerou um processo que permitiu, por parte do governo, ofertar maior atenção ao problema da EJA.

Com isso, temos nesse período uma preocupação crescente por parte do governo em desenvolver a escolarização das camadas mais populares, o que gerou a necessidade de uma maior sistematização na formulação de políticas próprias para a EJA, estreitando paulatinamente o vínculo com o ensino primário regular.

Registra-se ainda nesse período a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que influenciou de sobremaneira a política de fundo desenvolvida atualmente. Apesar de ter sido assinado em 1942, o fundo começou a exercer efetivamente a sua função apenas em 1945. Tratava-se de um fundo no qual o governo federal, por meio de convênios prestava assistência aos demais entes federados. Os estados, ao assinarem o convênio, se comprometiam a vincular uma parcela dos impostos para o desenvolvimento do ensino primário. Por ser um fundo progressivo, o valor mínimo atingido no ano de 1945 foi de 20%. Por sua vez, os estados deveriam assinar convênios

com os municípios, sendo que no final da progressão cada município deveria aplicar no ensino primário 10% de suas receitas derivadas dos impostos. (PAIVA, 1987).

Os valores a serem pagos por alunos, eram contabilizados por meio das pesquisas apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado em 1938, que relatavam o número de crianças em idade escolar que estariam fora do processo educativo.

Dos recursos que compunham o fundo, 25% deveriam ser gastos com a educação primária de jovens e adultos. Nesse sentido, Paiva (1987, p.141), relata que:

Com a efetivação do FNEP a educação de adultos ganhou autonomia em relação à educação popular (enquanto educação elementar), dispondo de recursos próprios para se desenvolver. Ela passa a ser objeto de discussões específicas desligadas do problema da difusão do ensino elementar para a população em idade escolar.

Após a promulgação do fundo primário, houve em 18 de setembro de 1946, a promulgação de uma nova Carta Magna, que refletiu em seu texto o retorno à democracia, com uma maior abertura política. Assim, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil retomou os principais pontos contidos na Constituição Federal de 1934.

Sendo coerente com o princípio liberal, a Carta Magna, por meio do artigo n. 166, descreveu a educação como direitos de todos sendo dada no lar e na escola. (BRASIL, 1946).

Ao estabelecer esse artigo, a Constituição, por não mencionar a responsabilidade do Estado com o desenvolvimento da educação, permitiu a possibilidade da iniciativa privada assumir essa responsabilidade. Concretizando essa abertura, houve a determinação trazida pelo artigo n. 168, parágrafo II, de que o ensino ulterior ao primário fosse gratuito apenas para quem provasse falta ou insuficiência de recursos. (BRASIL, 1946).

Com relação ao ensino primário, a Carta Magna estipulou por meio do artigo n. 168, parágrafo I: o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional. (BRASIL, 1946).

Nesse sentido, temos novamente a extensão do direito à EJA pelo fato do artigo não mencionar em seu texto a referência à idade abrangida pela obrigatoriedade do ensino primário. Esse fato representou um avanço, permitindo o desenvolvimento de programas a nível governamental para essa modalidade de ensino. Apesar da maioria

desses programas, segundo Fávero (2004) e Saviani (2008a) procurarem aumentar a base eleitoral, por meio da alfabetização dos adultos, conseguiram, de acordo com Paiva (1987), diminuir as altas taxas de analfabetismo apresentada pelo país.

A constituição ofertou a União, por meio do artigo n. 5, parágrafo XV, inciso ôdô, a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 1946). Esse fato foi de suma importância, pois possibilitou o desenvolvimento de projetos, com vistas ao desenvolvimento da primeira lei de diretrizes e bases, específica para a área educacional.

Além disso, a União ficou responsável em legislar, manter e desenvolver o sistema de ensino federal, tendo que exercer a função supletiva nos estados e municípios. Já os estados e o Distrito Federal ficaram responsáveis por organizarem seus próprios sistemas de ensino.

Com relação ao financiamento da educação, a Constituição relatou no seu artigo de n. 169, a vinculação para a área educacional, da receita advinda de impostos, sendo que a União ficou responsável por aplicar no mínimo 10%. Já os estados, Distrito Federal e municípios ficaram responsáveis em aplicar o mínimo de 20%, para manutenção e desenvolvimento do ensino. Especificamente para o ensino primário, determinou a vinculação dos recursos advindos do Fundo Nacional, incumbindo a União de prestar auxílio pecuniário no desenvolvimento dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1946). A novidade trazida por esse artigo, se comparado com a Constituição de 1934, foi o aumento da vinculação, de 10% para 20%, da receita vinculada pelos municípios.

Após a Constituição, houve o desenvolvimento de mais outras duas ações consideradas importantes para a EJA, à criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) e o desenvolvimento da Campanha Nacional de Educação de Adultos em 1947, ambas desenvolvidas em 1947.

O SEA, vinculado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, tinha como objetivo a reorientação e organização geral dos trabalhos no ensino supletivo. Esse órgão integrou as atividades já existentes na área de EJA, assim como produziu e distribuiu material didático, mobilizando tanto opinião pública, quanto os governos estaduais, municipais e a iniciativa privada. (HADDAD, DI PIERRO, 2000a).

Derivada do SEA implantou-se em 1947, a Campanha de Educação de Adultos, desenvolvida por Lourenço Filho (1897-1970), que teve destaque, na medida em que

concebia a EJA como tendo particularidades em relação ao ensino primário, sendo interligadas apenas pelo objetivo comum de elevação dos níveis educacionais. (BEISIEGEL, 1997).

Seguindo as orientações da UNESCO e voltada basicamente ao atendimento do meio rural, essa campanha buscava a ampliação da escolaridade elementar dos jovens e adultos. Para isso, a campanha previu a alfabetização como um processo que duraria, segundo Paiva (1987), três meses, condensando o ensino primário em duas etapas de sete meses cada.

Apesar da campanha não alcançar o sucesso desejado por seu proponente, sendo extinta em 1950, tivemos o fato de ter sido a principal responsável em realizar uma reflexão pedagógica em torno, tanto do analfabetismo no Brasil, quanto da importância de desenvolver políticas próprias para a EJA. Além disso, segundo Haddad e Di Pierro (2000a), a Campanha criou nos estados e municípios uma infraestrutura que posteriormente foi assumido pelas administrações locais.

Já no final da década de 1950, tivemos a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro. Esse congresso segundo Paiva (1987), Haddad e Di Pierro (2000a) e Fávero (2004), foi de suma importância, na medida em que, superou a concepção que considerava o analfabeto como sendo imaturo e ignorante, proporcionando um momento de renovação pedagógica, no qual o analfabeto passou a ser considerada peça chave no processo de ensino-aprendizagem, concretizando de vez, a importância de se estabelecer uma linguagem própria para os adultos sendo, portanto, diferenciada do processo de aprendizagem desenvolvida no ensino primário regular.

As discussões realizadas nesse congresso, juntamente com as condições políticas, econômicas e sociais, propiciaram no início da década de 1960, o desenvolvimento de vários movimentos, campanhas e programas voltados a EJA. De uma maneira geral, esses movimentos, de uma forma singular, buscaram por meio da educação, desenvolver a conscientização das camadas populares.

[...] a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão "educação popular" assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (SAVIANI, 2008a, p.317).

Contudo, antes de descrevermos os principais movimentos realizados nesse período, faz-se necessário destacar a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ocorrida em 20 de dezembro 1961 e sancionada pela lei n. 4.024, sendo esta a primeira lei, após quatro séculos de ação educativa, voltada especificamente para a área educacional.

A LDBEN foi marcada, segundo Saviani (1987; 2008a) e Vieira e Farias (2007), por um embate de concepções que envolveram novamente os católicos e os liberais, trazendo como pano de fundo a tentativa de conquistar maiores espaços no texto da lei entre o ensino privado e o ensino público respectivamente.

Esse embate, fez com que a LDBEN permanecesse em discussão durante treze anos, fazendo com que essa lei tivesse, de acordo com Vieira e Farias (2007, p.115), um nascimento ôvelhoö, na medida em que as idéias desenvolvidas nesse período estavam muito além das idéias retratadas pela LDBEN, principalmente se levarmos em consideração as campanhas e movimentos de EJA desenvolvidos nesse período.

Nesse sentido, diferentemente do que ocorreu na Constituição de 1934, a LDBEN, segundo Vieira e Farias (2007) e Saviani (2008a), ofertou uma maior atenção ao ensino privado, demonstrando em seu texto certa contradição.

Houve assim, por um lado, a referência do artigo n. 2, que garantia a educação como direito de todos, e por outro, a referência, no parágrafo único desse mesmo artigo, de uma maior abertura a iniciativa privada, descrevendo que: òa família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhosö. (BRASIL, 1961). Esse fato é reforçado ainda pelo parágrafo I do artigo n. 03, que descrevia que o direito a educação é assegurado pela obrigação do Estado e pela liberdade a iniciativa privada. (BRASIL, 1961).

Com relação ao ensino primário, a LDBEN apesar de restringir a obrigatoriedade do ensino primário por idade, trouxe um ganho significativo para a EJA. Assim, temos no parágrafo n. 27, a referência do ensino primário como:

[...] obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 1961).

Ofertando maiores subsídios para a EJA e completando o artigo supracitado, a LDBEN estabeleceu por meio do artigo n. 31, a obrigação das empresas, como mais de

cem empregados, de desenvolverem para os funcionários e seus respectivos filhos, cursos primários, sendo que na impossibilidade de fazê-lo deveria facilitar o acesso à escola mais próxima. (BRASIL, 1961).

Com relação ao financiamento, a LDBEN, se comparada com a Constituição de 1946, estipulou um aumento dos recursos vinculados pela União à educação. Temos assim, por meio do artigo n. 92, a responsabilidade da União em aplicar 12% no mínimo de sua receita, e os estados, distrito federal e municípios, o mínimo de 20% dos recursos derivados de impostos. (BRASIL, 1961).

Paralelamente à promulgação da LDBEN, observamos o desenvolvimento de várias campanhas, desenvolvidas por integrantes da sociedade brasileira, que entendiam que a melhoria da situação nacional estava fortemente vinculada à superação do analfabetismo. Essas campanhas ãprofessavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forcas exógenasö. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2002, p.61).

Dentre as campanhas desenvolvidas, nesse período destaca-se o Movimento de Cultura Popular (MPC) de 1960; o Movimento de Educação de Base (MEB) de 1961 e os Centros Populares de Cultura (CPCs) de 1962. Esses movimentos possuíam em comum o objetivo de transformar a estrutura social vigente, valorizando para isso, a cultura do povo.

Os CPCs desenvolveram suas atividades entre os anos de 1961 a 1964, tendo como referência o CPC criado em 1961 e vinculado a União Nacional dos Estudantes (UNE). Por meio da difusão da arte, possuíam o objetivo de contribuir para o processo de transformação da estrutura social vigente. (PAIVA, 1987).

Os CPCs, segundo Fávero (1996), se difundiram por vários estados brasileiros e construindo material próprio, buscavam empregar uma alfabetização voltada para a conscientização política da população.

Já o MCP, originou-se da preocupação da prefeitura do Recife, PE, com os altos índices de analfabetismo apresentado pelo município naquele período. Tendo entre seus participantes artistas, intelectuais e estudantes, o movimento, de acordo com Paiva (1987), possuía o objetivo de ir além da alfabetização empregada, buscando elevar o nível de conscientização da população.

O MCP também se espalhou por diversos estados brasileiros, contudo, as suas experiências mais significativas foram a do Recife, PE, e a ãCampanha de Pé no Chão

Também se Aprende a Lerö, desenvolvida pela prefeitura de Natal, RN, em conjunto com estudantes, intelectuais e artistas.

Com relação ao MEB, tivemos a sua origem derivada do convênio entre a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a União, sendo oficializado pelo Decreto 50.370 de 21 de março de 1961. O MEB atuava diretamente na educação radiofônica, desenvolvendo as suas atividades, em um primeiro momento nas regiões subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro Oeste do Brasil, passando, em um segundo momento a atuar em todo o território nacional.

Se afastando da concepção na qual foi criado, o movimento buscou após seu segundo ano de funcionamento, a conscientização, politização e valorização da cultura popular. Dentre os movimentos surgidos nesse período, o MEB, foi o único que conseguiu sobreviver ao golpe militar de 1964, contudo, sem o seu caráter conscientizador. (PAIVA, 1987).

Registra-se ainda nesse período, mais precisamente em 1962, o advento da proposta de Paulo Freire (1921-1997), que foi o principal responsável por desenvolver no Brasil, uma nova perspectiva de EJA, combatendo de uma forma direta o preconceito contra o analfabeto, elevando-o a condição de homem capaz, valorizando, dessa forma a sua cultura.

Tendo sua proposta, segundo Paiva (1987) e Saviani (2008a), assentada na õteoria do trãnsitoö, que relata que a sociedade esta em transição, passando de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta, Freire (1921-1997), propunha o desenvolvimento de uma educação considerada õcorajosaö, na medida em que buscava, por meio da conscientização, a participação popular nesse processo. Com isso, a participação, a decisão, a reflexão e o diãlogo, seriam pontos fundamentais para tornar o sujeito participante e construtor da sua própria cultura. Nesse sentido, Paulo Freire (1921-1997), propunha o trabalho com palavras geradoras, advinda do cotidiano das pessoas, incitando com isso às discussões necessárias a conscientização.

Barreto (1986, p.10), relata que com essa proposta, Paulo Freire (1921-1997) ao:

[...] identificar na relação autoritãria um dos pilares centrais ao sistema social em que vivemos e apresentar uma alternativa para a superaãõ desta relaãõ, Paulo Freire vai ao õfãgadoö deste sistema. Desafia-o naquilo que ele tem de mais sagrado. Ameaãa a õordemö, torna-se um õsubversivoö desta õordemö. Mais ainda, faz isto dentro da educaãõ, tradicionalmente um dos redutos mais sãlidos da reproduãõ ideolãgica desta õordemö.

Sendo a proposta favorável e contando com um processo de alfabetização bastante rápido, Paulo Freire (1921-1997), encontrou resultados positivos, tendo em um primeiro momento o desenvolvimento de sua proposta em Angicos, RN; em Osasco, SP e em Brasília, DF. Já, em um segundo momento, houve a tentativa de implantação da proposta por todo o Brasil, por meio do Plano Nacional de Alfabetização, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, pelo Decreto n. 53.465 de 21 de janeiro de 1964.

Contudo esse plano não logrou sucesso devido ao golpe militar ocorrido em 1º de abril de 1964, que instaurou no Brasil o regime de exceção. Com o golpe, Paulo Freire (1921-1997) foi exilado e à maioria dos programas de EJA, que trabalhavam com o ideário conscientizador e emancipador, foram extintos, justamente por serem considerados uma ameaça a nova ordem governamental instaurada, permanecendo apenas alguns programas que tiveram as suas programações revisadas de acordo com o ideário do novo regime. (PAIVA, 19987).

Em face ao fechamento e ao insucesso dos programas que permaneceram, o governo federal propõe a execução do MOBRAL, concebido pelo governo como meio principal na resolução do problema do analfabetismo.

Utilizando como meio de justificar o regime militar, o governo promulga em 24 de janeiro de 1967 uma nova Constituição, que apesar ter sido promulgada em um período centralizador, caracterizado entre outras coisas pela supressão de direitos, manteve segundo Vieira e Farias (2007), muito dos princípios educacionais contidos na Constituição anterior.

Assim, a Constituição inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade humana, assentados no liberalismo, determinou no artigo n. 168 que a educação é direito de todos, sendo dada no lar e na escola, assegurada inclusive a igualdade de oportunidades. (BRASIL, 1967).

O parágrafo III, contido no mesmo artigo n. 168, determina que o ensino primário dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais. (BRASIL, 1967).

Apesar de Suano (1987), relatar que o artigo supracitado representou um avanço, na medida em que trouxe a extensão da obrigatoriedade do ensino, temos por outro lado, a desconsideração da obrigatoriedade, aos jovens, adultos e idosos, representando, naquele momento, certa contradição, na medida em que o governo, um pouco depois da

promulgação da Carta Magna, iniciou o desenvolvimento do Mobral, que foi considerado o maior programa de jovens e adultos, desenvolvido pelo governo federal.

O mesmo artigo de n. 168, ainda descreve, no seu inciso III, uma maior abertura da educação à iniciativa privada:

[...] o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior; (BRASIL, 1967).

A Constituição Federal, apesar de não mencionar em seu texto os valores mínimos que deveriam ser aplicados pelos entes federados à educação, estabelece no artigo n. 170, a obrigação das empresas comerciais, industriais e agrícolas, em manter o ensino primário gratuito aos seus empregados e filhos. Estabeleceu ainda, por meio do parágrafo único desse mesmo artigo, a obrigatoriedade de ministrar, em regime de cooperação, à aprendizagem aos seus trabalhadores menores de idade.

Nesse sentido, a Constituição suprimiu a referencia a quantidade de funcionários para o cumprimento desse artigo, que foi trazido anteriormente pela LDBEN. Consideramos que essa medida gerou margem para o descumprimento integral da lei, ficando essa ação revestida apenas pela cooperação da aprendizagem aos trabalhadores menores, desenvolvida, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e posteriormente pelo Mobral, em uma segunda fase do seu desenvolvimento.

A Constituição apresenta ainda, uma forte presença centralizadora, que determinou como responsabilidade da União: legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (artigo n. 8, parágrafo XVII alínea ôqö); manter com os entes federados e a igreja relações de colaboração (artigo n. 9); desenvolver o ensino no território, tendo a função supletiva de acordo com a necessidade de cada região do país (artigo n. 169). (BRASIL, 1969)

Após essa Constituição, houve a promulgação da Emenda Constitucional n. 01 de 17 de outubro de 1969. Essa emenda trouxe uma mudança no artigo n. 176, que passou a mencionar o dever do Estado para com a educação, fato esse que não ocorria. Assim, a educação, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade era, nesse

período, direito de todos e dever do Estado, sendo dada no lar e na escola. (BRASIL, 1969).

Esse instrumento legal, de acordo com Horta (1998), representou um ganho, na medida em que foi a primeira vez que um texto constitucional assinalou explicitamente a educação como dever do Estado. Nesse sentido, se levarmos em consideração que o processo educativo iniciou-se no Brasil em 1549, demorou quatrocentos e vinte anos para que a educação fosse reconhecida como dever direto do Estado.

Com relação ao financiamento, a Emenda Constitucional, por meio do artigo n. 178, insere como responsabilidade das empresas comerciais, industriais ou agrícolas, o salário educação destinado ao desenvolvimento do ensino primário.

Faz-se necessário mencionar, que a estrutura do financiamento da educação, sem uma referência clara no texto constitucional, da porcentagem aplicada pelos entes federados, foi mantida até a promulgação da Emenda Constitucional n. 24, em 1º de dezembro de 1983. Conhecida como Emenda João Calmon, esse proposta passou a determinar que a União devesse aplicar no ensino 13% da arrecadação de impostos e os estados, Distrito Federal e municípios, o mínimo de 25%. Nesse sentido, essa emenda, se comparada com a Constituição de 1946, aumentou a vinculação tanto por parte da União, que era de 10%, quanto dos outros entes federados que era de 20%. (MONLEVADE, 2000).

Temos ainda nesse período, outras duas iniciativas oficiais que retrataram a educação de jovens e adultos, a primeira refere-se à criação do MOBREAL pela lei n. 5.379/67 e a segunda, refere-se à reforma do nível básico, por meio da lei n. 5.962/71, que fixou as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo grau.

O Mobreal estava voltado inicialmente para a alfabetização de pessoas entre quinze a trinta anos de idade, promovendo para isso cursos de nove meses de duração. De início o movimento pretendia atingir 11.400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, para que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975. (PAIVA, 1987, p.293).

Tendo uma ação centralizada, implantando nos municípios comissões que eram responsáveis pela execução das atividades, os propositores do Mobreal, retirando a parte conscientizadora da proposta de Paulo Freire (1921-1997), buscavam uma alfabetização por meio de palavras-chaves, introduzidas por cartilhas unificadas, transmitindo aos seus alunos, mensagens que apelavam para o esforço individual, como se a culpa por

estarem ainda no nível de analfabetismo, fosse dos próprios alunos, e não da omissão histórica do Estado, que ainda não conseguiu resolver essa problemática.

Em um segundo momento, o Mobral diversifica as suas atividades, ofertando apóio a entidades públicas e privadas no desenvolvimento de campanhas na área da saúde e cultura, promovendo teatros e musicais. Além disso, o movimento ofertava na área educacional, a alfabetização, a pré-escola e o ensino profissionalizante.

Possuindo um montante de recursos jamais visto na EJA, o Mobral se espalhou por quase todo o território nacional, possuindo uma estrutura bem definida. Por essa estrutura, Arelaro e Kruppa (2002, p.94), classificam o Mobral como sendo uma: [...] resposta militar para sufocar os anseios e realizações que a experiência popular da EJA pré-64 havia produzido, uma política nacional pretensamente voltada para universalizar o atendimento à população de baixa escolaridade.

Levando esse fato em consideração, o Mobral, por traz das suas atividades buscava legitimar e perpetuar a nova ordem política vigente no país naquele momento. Nesse sentido, Tratemberg (1982, p.75), relata que o Mobral:

Inicialmente volta-se para a alfabetização, estrutura-se nos centros urbanos e zonas rurais onde havia e há grande tensão social (luta de terras) a pretexto de alfabetizar, mas na realidade, preocupado em detectar focos cruciais de conflitos para que o Estado possa administrá-los ou õpreventivamenteõ adotar medidas acauteladoras.

Com o passar do tempo, o Mobral foi acumulando críticas, na medida em que não conseguia cumprir o seu objetivo inicial, que era de superar o analfabetismo. Com todas essas críticas, o movimento é extinto no ano de 1985 com o fim da ditadura militar.

Logo em seguida ao início do Mobral, mais precisamente em 11 de agosto de 1971, houve no Brasil, a reforma do ensino de primeiro e segundo e grau. Esse reforma, por alterar substancialmente o sistema de ensino até então existente e por trazer em sua ementa a pretensão de fixar as diretrizes e bases para os respectivos níveis de ensino, passou equivocadamente a ser denominada por muitos autores desatentos como sendo uma nova LDBEN.

De uma maneira geral, a reforma determinou a junção do ensino primário e ginásial que passou a ser denominado de ensino de primeiro grau, com duração de oito anos, sendo obrigatório e gratuito dos sete aos quatorze anos de idade.

Apesar de não mencionar a extensão da obrigatoriedade e gratuidade para os adultos, tivemos nessa lei, o capítulo IV, dedicado ao ensino supletivo. Desse capítulo destaca-se o artigo n. 24, parágrafo 1º, que relatava que o objetivo do ensino supletivo era de suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não concluíram o ensino em idade apropriada. (BRASIL, 1971).

A lei estipulou ainda, um conceito amplo de ensino supletivo, que abrangia desde o processo de alfabetização, a aprendizagem e a qualificação. Esse ensino poderia ser ministrado via sala de aula, via rádio, via televisão, via correspondência ou quaisquer outros meios de comunicação que permitissem alcançar o maior número de alunos, (Haddad, Di Pierro, 2000a), ofertando assim uma ênfase muito maior na questão quantitativa em detrimento da qualitativa.

Com relação aos exames supletivos, a lei fixou por meio do artigo n. 28, parágrafo I, alíneas 1ª e 2ª, a idade mínima para prestação de exames supletivos, sendo de dezoito anos de idade para o primeiro grau e de vinte um anos de idade para o segundo grau. (BRASIL, 1971).

Contudo, como o Conselho Federal de Educação, teve função normativa sobre o ensino supletivo, tivemos o parecer n. 699, publicado em 28 de janeiro de 1972, relatado pelo conselheiro Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006), que expressou melhor as concepções acerca do ensino supletivo. (SAVIANI, 2008a).

Esse parecer destacou quatro funções para o ensino supletivo. A primeira delas seria a suplência, caracterizada pela substituição compensatória do ensino regular, posta em prática por meio de cursos e exames. A segunda função seria o suprimento, com a tentativa de suprir a educação por meio do aperfeiçoamento ou da atualização, para aqueles que tinham cursado o ensino ao todo ou em partes. Já a terceira função seria a aprendizagem que, segundo Haddad e Di Pierro (2000a), correspondiam à ação metódica para o trabalho, assumida, pelo SENAI e SENAC, e a quarta e última função seria a qualificação, que possuía o objetivo de formar recursos humanos para o trabalho.

Em decorrência de uma série de fatores históricos ocorridos no período de ditadura militar, dentre eles: a luta constante da sociedade civil organizada, mediante os atos criminosos praticados pelos militares representantes do governo, que por meio de torturas e mortes indevidas suprimia os críticos do regime instalado; a luta constante dos grupos armados, que praticando ações contra a ditadura imposta, queriam em sua grande maioria implantar, de acordo com Figueiredo (2009), o regime comunista no Brasil, como uma forma de melhorar as injustiças sociais praticadas pelos dirigentes do país; e

a falência do modelo econômico, que gerou a falta de apóio dos grupos industriais; tivemos principalmente, a partir do governo do general João Batista de Oliveira Figueiredo (1979-1985), uma maior abertura política, pautada na transição para um regime democrático, institucionalizando a falência das propostas desenvolvidas nesse período, em decorrência do retorno a democracia.

No momento de transição da ditadura militar para o regime democrático, houve, após o encerramento do Mobral, o desenvolvimento da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação EDUCAR), que se tratava de um órgão de fomento. Desenvolvendo atividades descentralizadas, a Fundação, oferecia apóio financeiro, por meio de convênios, aos estados, prefeituras e organizações da sociedade civil. Esses convênios, segundo Haddad e Di Pierro (2000a), visavam um retorno político, pois faziam com que os estados e municípios ficassem atrelados e dependentes do poder central.

Apesar de ter tido uma existência curta, as iniciativas vinculadas à fundação se espalharam por quase todas as unidades da federação, aproveitando, em nível municipal a estrutura física desenvolvida e deixada pelo Mobral. Além disso, a fundação, recebendo a influência do Mobral, possuía segundo Haddad (1992), um mesmo padrão administrativo e um único modelo pedagógico, tendo apenas um número reduzido de experiências que consideravam os interesses locais.

Assim como outros programas, a Fundação Educar é extinta no ano de 1990 por uma medida provisória, em decorrência da nova estruturação econômica, sofrida pelo Estado naquele momento, sendo que o governo federal, não propôs nada que a substituísse, deixando para os estados e municípios a responsabilidade por ofertar a educação de jovens e adultos. (DI PIERRO, 2001).

Na vigência da Fundação Educar, houve a promulgação de uma nova Constituição Federal em 1988, que será analisada no capítulo seguinte, juntamente com as demais leis vigentes que ofertam a base e a manutenção para o desenvolvimento da EJA.

Podemos perceber assim, que a EJA a partir da década de 1940 ganha novos contornos com a formulação de políticas públicas próprias para essa modalidade de ensino, fato que permitiu em grande medida, o desenvolvimento de ações de caráter popular principalmente a partir da década de 1960.

Apesar desse avanço tanto qualitativo, quanto quantitativo na EJA, houve a ditadura militar, que suprimiu violentamente todas as ações propostas, estabelecendo no

lugar o Mobral, que permaneceu durante todo o regime de exceção. Com a extinção do Mobral e tendo no governo apenas o desenvolvimento da Fundação Educar, os atores ligados diretamente a EJA retomam novamente as discussões, com o intuito de reestabelecer nessa modalidade de ensino novos direitos ou direitos suprimidos na nova Constituição Federal que se apresentava como porta de abertura para uma nova democracia. Nesse sentido, passamos a analisar no próximo capítulo, a Carta Magna atual, bem como as principais leis que ofertam a base para a manutenção e desenvolvimento dos anos iniciais da EJA.

CAPÍTULO 2

A movimentação política na EJA: problemas e perspectivas.

Descrevemos nesse capítulo, as principais iniciativas governamentais que oferecem suporte para a manutenção e desenvolvimento da EJA, procurando demarcar, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, a movimentação política ocorrida em nível federal.

Por ser um período de tempo onde a EJA possui múltiplos enfoques, restringimos nesse capítulo, as análises apenas das leis, não englobando nesse sentido, a grande variedade de ações da sociedade civil que abrange nos anos iniciais EJA.

Demonstramos assim que a Constituição Federal estabeleceu para a EJA plenos direitos. Contudo, com a nova orientação do Estado, trazida pelo neoliberalismo, houve no Brasil um período de restrições no campo do direito dessa modalidade de ensino, sendo que atualmente, os sujeitos sociais que compõem essa modalidade de ensino, buscam conquistar maiores espaços, tentando fomentar novas políticas públicas.

Para finalizar, apresentamos ainda que brevemente algumas considerações à respeito da atual política fomentada pelo estado de São Paulo nos anos iniciais da EJA.

2.1 ó Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): leis complementares ou antagônicas?

Apesar da década de 1980 ter iniciado com a proposta de uma maior abertura política, está somente foi concretizada em 1985, com o termino da ditadura militar. Em decorrência disso, tivemos a promulgação de uma nova Constituição, que representou o ãmomento fundador da reconstrução democrática no Brasilö. (FISCHMANN 2009, p.157).

De acordo com o IBGE, o Brasil iniciou a década de 1980 apresentando um índice de analfabetismo de 25,5% entre pessoas acima de 15 anos de idade. Contudo, esse índice aumentava, na medida em que, o ensino de primeiro grau, apesar de ter uma cobertura de 80% entre crianças de 7 a 14 anos de idade e de 95% entre crianças de 7 a 10 anos de idade, apresentava um grande índice de alunos em defasagem idade/série, chegando a atingir 80% entre a faixa etária dos 08 aos 17 anos de idade. Nesse sentido, o ensino de primeiro grau ã[...] fabricava a evasão e, mas tarde, o crescimento em

volume e em demanda por parte de jovens e adultos candidatos a cursos e exames supletivos. (MONLEVADE, 2000, p.29).

Percebemos assim, que nesse período, o ensino de primeiro grau necessitava de maiores suportes qualitativos tanto em relação à prática escolar, quanto em relação à formulação de políticas públicas para a educação básica, na medida em que os níveis de ensino são interligados.

Levando esse fato em consideração, houve em 15 de novembro de 1988 a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, que ficou conhecida como a Constituição Cidadã por dedicar uma maior atenção aos direitos humanos e conseqüentemente as políticas sociais.

A Carta Magna estabelece no seu artigo n. 205 que a educação é direito de todos, sendo dever tanto do Estado, quanto da família. Esse artigo se interliga ao artigo n. 206 que estabelece, dentre outros fatores, que o ensino será ministrado com base na gratuidade e na igualdade de condições, tendo para isso um padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal inovou ainda ao garantir uma oferta educacional gratuita por parte do Estado, aliada a um padrão de qualidade. Esse direito, de acordo com Arelaro (2005, p.1040), corresponde à oferta:

[...] de uma escola com um padrão de qualidade, que possibilite a todos os brasileiros e brasileiras ó pobres ou ricos, do sul ou do norte, negro ou branco, homem ou mulher ó cursar uma escola com boas condições de funcionamento e de competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico, que lhes permita identificar e reivindicar a ó escola de qualidade comumõ de direito de todos os cidadãos.

Tratando especificamente do ensino fundamental e conseqüentemente da EJA, a Constituição Federal por meio do artigo n. 208³, parágrafo I, estabeleceu esse nível de ensino como obrigatório e gratuito, quando ofertado pelo poder público, estendido ó inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

Esse artigo se fez bastante representativo, na medida em que pela primeira vez na história da educação brasileira, depois de quatro séculos e meio de ação educativa,

³ Como um dos objetivos desse capítulo é de analisar a movimentação política ocorrida em nível federal, descrevemos nesse momento, o parágrafo I do artigo n. 208, em formato original trazido pela Constituição Federal.

tivemos a referência, em uma Carta Magna, a gratuidade e a obrigatoriedade como pertencentes à EJA.

O artigo supracitado trouxe ainda a referência nos incisos 1º e 2º, do parágrafo VIII, de que o ensino fundamental é possuidor do direito público subjetivo⁴. (Brasil, 1988). Esse direito, como a própria nomenclatura preconiza, possui duas faces de um mesmo sentido, ou seja, uma pública voltada ao todo social e uma subjetiva voltada à individualidade. Nesse sentido, Duarte (2004, p.113) relata que:

[...] o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo).

Tendo em vista essa caracterização, a falta de oferta do ensino fundamental, independentemente da idade ou sua oferta irregular pelo Estado, pode ser pleiteado judicialmente por qualquer pessoa que se sentir lesionada, como nos lembra Cury (2002b, p.18):

[...] Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata desse direito quando negado. Qualquer criança ou adulto que não tenha se beneficiado do ensino fundamental pode exigí-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades a cumprir a decisão sem mais demora. O não cumprimento por parte das autoridades implica responsabilidade da autoridade competente.

O direito público subjetivo, sendo descrito por Bobbio (2004), como um direito que caracteriza o estado de direitos, se bem utilizado pela sociedade, coopera de uma forma direta para a universalização do direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, sendo, portanto, um direito necessário, voltado à concretização prática do sistema democrático. Caminhando nessa mesma direção, Cury; Horta; Fávero (2001, p.26) relatam que: õ[...] o direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacionalö.

⁴ O termo direito público subjetivo surgiu na Alemanha no final do século XIX. Sobre esse assunto, consultar Clarice Seixas Duarte em dois momentos: em tese defendida no ano de 2003 e em artigo publicado no ano de 2004.

Reassumindo em seu texto a vinculação da receita de impostos para a área educacional, a Carta Magna, de acordo com o artigo n. 212, estabeleceu como responsabilidade da União aplicar no mínimo 18% da sua arrecadação de impostos com a educação, enquanto estados, Distrito Federal e municípios, aplicarem o mínimo de 25%. (BRASIL 1988).

Esse ordenamento jurídico, se comparado com a Emenda Constitucional n. 24/83, representou uma avanço, na medida em que trouxe um aumento de 5% na vinculação de recursos a nível federal. Contudo, apesar desse fato, Davies (2006), relata que a Constituição, ao reproduzir em seu texto a vinculação de impostos para a área educacional, como ocorrido em 1934 e em 1946, manteve o percentual mínimo a ser gasto com o ensino, o que representou uma perda, na medida em que, esse preceito, tendo uma vinculação fixa e inflexível de impostos, acabou por transformar o valor mínimo em valor máximo, prejudicando de sobremaneira o desenvolvimento de um ensino de qualidade, previsto pelo artigo n. 206. Nesse sentido, o autor relata:

[...] Ora, a referencia para uma educação de qualidade para todos não pode ser o percentual mínimo dos impostos, mas sim *no* mínimo este percentual. Não é por acaso que a imensa maioria dos governos alega aplicar apenas o percentual mínimo, como se isso fosse suficiente para atender as necessidades educacionais da população. (DAVIES, 2006, p. 755). (grifo do autor).

A Constituição atribuiu ainda, por meio do artigo n. 214, como responsabilidade do Estado, a elaboração de um PNE, com duração de dez anos, tendo como metas prioritárias a universalização do ensino fundamental e a conseqüente superação do analfabetismo. Para que tais prioridades se concretizassem, a Carta Magna estipulou no artigo n. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que as três esferas do governo fossem obrigadas a aplicar nos primeiros dez anos, contados a partir da sua promulgação, pelo menos 50% dos recursos destinados à educação. (BRASIL, 1988). Com isso, até o ano de 1998 o analfabetismo no Brasil deveria estar superado.

Faz-se necessário destacar, que a Carta Magna, por meio dos artigos supracitados, proporcionou uma separação entre o analfabetismo e a educação de adultos tornando-a com um conceito mais amplo, na medida em que subscreveu a EJA como obrigatória, gratuita e protegida pelo direito público subjetivo, quando ofertada no ensino fundamental, proporcionando a base para que a LDBEN a assumisse como uma

modalidade de ensino possuidora de características próprias. Essa ação ganhou maiores contornos com a realização em nível internacional da V CONFITEA, em Hamburgo na Alemanha, que definiu para a EJA o conceito de educação por toda a vida.

Tendo sua base assentada no federalismo, a Constituição Federal, optou pela descentralização das atividades educacionais, concedendo de uma forma singular aos municípios, por meio do artigo n. 18, o status de ente federado, com deveres e responsabilidades próprias. Com isso, a Constituição gerou um estímulo para que os municípios ampliassem a capacidade de investimento na área educacional, mais especificamente no ensino pré-escolar e fundamental, que segundo previu o artigo n. 211, passou a ser de sua responsabilidade. (BRASIL, 1988).

Como podemos perceber a Carta Magna representou um grande avanço para a EJA, na medida em que ampliou o direito e o dever do poder público com essa modalidade de ensino. Ao fazer isso, a Constituição, além de reconhecer sob a forma da lei que o Estado não fora capaz de garantir escolarização básica para todos os cidadãos, aumentou a possibilidade de concretização prática dos direitos conquistados. Nesse sentido, houve imediatamente após a promulgação da Constituição Federal, de acordo com Haddad (2007), Ferraro (2002) e Di Pierro (2001), um aumento das matrículas em EJA, em nível municipal.

Apesar dos direitos da EJA contemplados na Constituição Federal e de toda expectativa gerada pela sua concretização, o transcorrer da década de 1990, marcou um período de cerceamento de alguns direitos conquistados por essa modalidade de ensino, que será detalhada no próximo item desse capítulo. Nesse sentido, faz-se necessário descrever nesse momento a segunda LDBEN brasileira, que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, por meio da lei n. 9.394. Apesar de a Carta Magna indicar no seu artigo n. 22, parágrafo XXIV, como responsabilidade da União em fixar as diretrizes e bases da educação, esta, segundo Silva (1998), começou a ser discutida, já na assembléia constituinte, antes mesmo da regulamentação do artigo supracitado.

Devido a esse longo tempo de discussão, tivemos, como em alguns outros momentos da história da educação brasileira, a presença de grupos antagônicos que buscavam maiores espaços nessa lei. Esse fato ficou clarificado nos anteprojotos de lei apresentados tanto na Câmara dos Deputados, quanto no Senado Federal.

Dentre os projetos de LDBEN que estavam em tramitação, dois deles se tornaram principais, sendo o relatado por Fernando Henrique Cardoso (1931), que nesse período ocupava a vaga de senador da república, posteriormente assinado pelo senador

Darcy Ribeiro (1922-1997) e o projeto de autoria do deputado federal Octávio Elísio Alves de Brito (1940), posteriormente ampliado por uma equipe de trabalho coordenada pelo deputado Florestan Fernandes (1920-1995) e relatado pelo deputado federal Jorge Hage (1938):

[...] Produziu-se um impasse entre dois projetos educacionais antagônicos: o projeto originário das lutas pela democratização do país, que daria continuidade às conquistas presentes na Constituição Federal de 1988, e o projeto consolidado no contexto das tendências internacionais, que se apresentava como inovador e capaz de trazer modernidade para o país. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 51).

O projeto de Octávio Elísio (1940), sendo mais discutido entre os diretamente envolvidos com a educação pública de qualidade, buscou desenvolver uma EJA com características próprias, desvinculando essa modalidade de ensino do nível fundamental regular, tentando suprimir a concepção de ensino supletivo que, dentre outras características, se pautava como já salientado no capítulo I, na reposição dos estudos.

Esse projeto definiu que seria dever do Estado ofertar as condições necessárias para que os alunos trabalhadores pudessem freqüentar essa modalidade de ensino, gerando, portanto uma atitude indutória e convocatória por parte da União.

Contudo, esse projeto de lei, segundo Abbade (1998), foi arquivado por meio de uma manobra jurídica no senado federal, sendo substituído pelo projeto assinado pelo senador Darcy Ribeiro (1922-1997), que sendo aprovado no Congresso e sancionado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), se converteu na atual LDBEN. Saviani (2008b), ao analisar a tramitação dos projetos da LDBEN no Congresso Nacional, relata que por conta das posições antagônicas existentes tanto no momento das discussões dos projetos, quanto no momento da promulgação, a LDBEN começou a ser regulamentada, antes mesmo de ser sancionada, por meio da sanção de vários mecanismos legais, dentre eles a Emenda 14/96.

A LDBEN estabelece logo no seu artigo n. 4, parágrafo I: o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1996b), que como vimos, repete na íntegra o artigo n. 208 da Constituição Federal, antes de sofrer a alteração trazida pela Emenda 14/96. Esse fato nos leva a um imbróglio, na medida em que a lei maior da educação admite a obrigatoriedade da EJA e a Carta Magna não admite essa obrigatoriedade. Nesse sentido, levando em consideração a descentralização do ensino e

a possibilidade dos estados e municípios legislarem de uma forma complementar, sobre seus próprios sistemas, vale observar as leis formuladas em nível estadual e municipal, com o intuito de verificar a manutenção e a concretização desse direito.

No artigo n. 8, a LDBEN reitera o preceito trazido pela Constituição de que o ensino deverá ser promovido em regime de colaboração entre as entidades federadas. (BRASIL, 1996b). Para tanto, a LDBEN trouxe uma mudança no papel da União. Se antes a União possuía um papel centralizado, promovendo campanhas para a EJA e gerando estímulos técnicos e financeiros para que estados e organismos da sociedade civil assumissem essa modalidade de ensino, com a LDBEN a União passa a exercer as funções: supletiva e redistributiva, posta em prática por meio do estabelecimento de diretrizes curriculares e coordenação das políticas que induziram a descentralização. (Di Pierro, 2005).

No artigo n. 21, a LDBEN, apresenta a estrutura da educação brasileira, estabelecendo que a educação escolar compõe-se da educação básica e do ensino superior. A educação básica, por sua vez, é composta pela educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio, sendo que a EJA, faz parte tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. (BRASIL, 1996b).

Contudo, faz-se necessário mencionar que a LDBEN, ao dispor a EJA no título V denominado; todos níveis e modalidades de educação e ensino (BRASIL, 1996b), concedeu a ela o status de modalidade de ensino, possuidora de características próprias. Nesse sentido, essa modalidade de ensino, se interliga ao ensino fundamental e médio, apenas pela via do currículo, que nesse caso específico deve levar em consideração além das multiplicidades existentes na EJA, o respeito às especificidades dos educandos, com vista, dentre outros fatores, a não infantilização dessa modalidade de ensino.

Tratando especificamente da EJA, temos na LDBEN apenas dois artigos que retratam de uma forma direta essa modalidade de ensino. O artigo n. 37 que reitera o direito à escolarização de pessoas jovens e adultas, definindo os objetivos e as condições de seu atendimento, estabelecendo no parágrafo 2º um possível estímulo do poder público com relação ao acesso e a permanência do educando trabalhador na escola; e o artigo n. 38 que reduz as idades exigidas para a prestação de exame supletivo na EJA, passando de 18 para 15 anos de idade no ensino fundamental e de 21 para 18 anos de idade no ensino médio. (BRASIL, 1996b).

Essa diminuição de idade, além de entrar em conflito com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA⁵), provocou uma série de críticas advindas da comunidade acadêmica. Para Haddad, (2001), o artigo n. 38, além de ter concebido a EJA sob a óptica da aceleração dos estudos, induziu a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado da educação, principalmente por meio de telessalas e cursos a distância. Já para Arelaro e Kruppa (2002) o artigo supracitado ao promover o aumento de idade incitou a saída de alunos do ensino médio para a EJA, com vistas a concluírem seus estudos o mais rápido possível, objetivando ingressarem no mercado de trabalho, diminuindo assim a pressão por maiores vagas na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio. Com relação às séries iniciais da EJA, Soares (2002) relata que essa medida provocou a entrada de pessoas mais jovens, complexificando ainda mais a heterogeneidade existente na EJA, reforçando um possível afastamento dos alunos com idade elevada.

Descritos os principais artigos que retratam a EJA, podemos perceber que a nova LDBEN, diferentemente do anteprojeto desenvolvido por Jorge Hage, não contemplou uma atitude mais ativa por parte da União no sentido de gerar condições necessárias para a inclusão e permanência desses educandos na escola:

[...] Nesse sentido, foram deixados de lado vários aspectos, como por exemplo: escola próxima do trabalho e da residência; criação de condições próprias para a recepção de teleducação em empresas com mais de cem funcionários; apoio de programas de alimentação, saúde, material escolar e transporte, implementação de formas e modalidade diversas que contemplem os estudantes das diferentes regiões do país; ações com os empregadores mediante processo de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia para a empresa que facilite a educação básica dos seus empregados; incentivo à ação do Estado para a escolarização dos funcionários públicos. (HADDAD, 2007, p. 9).

Apesar disso, faz-se necessário destacar que a LDBEN trouxe para a área educacional pontos considerados importantes e até certa medida inovadores, como o reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino possuidora de características próprias e também o próprio o conceito de educação básica, no qual a EJA está inserida.

⁵ O Estatuto determina em seu artigo n. 2 que as pessoas que se encontram na faixa etária entre os doze aos dezoito anos de idade são consideradas adolescentes e não jovens.

2.2 - A EJA nos anos de 1990 ó período de supressão de direitos:

Após a saída de Itamar Franco (1992-1995) da presidência da república, houve no Brasil o desenvolvimento com mais afinco da política neoliberal. Essa política, de acordo com Azevedo (2002), Arretche (1999) e Draibe (2003), propôs uma reestruturação do Estado, por seus idealizadores entenderem que a ação burocratizante, na qual o Estado se encontrava, era incompatível com o novo modelo econômico e político ocorrido no plano internacional, na medida em que impedia, dentre outras coisas, a prestação eficiente dos serviços públicos à população e gerava, no seu extremo, ações patrimonialistas dentro do próprio Estado. Nesse sentido, buscava-se com essa reforma, atingir um alto grau de racionalidade técnica nas decisões e ações políticas, utilizando-se para isso, o modelo gerencial do Estado, que se fundamenta nas teorias e técnicas da gerência empresarial. Com isso a administração gerencial:

[...] Procura estabelecer um replanejamento institucional, inspirado tanto no neoliberalismo como nas práticas peculiares à gestão empresarial, segundo os pressupostos da qualidade total: privilegiamento da administração por projetos com objetivos previamente estabelecidos, baseados localmente e com traços competitivos. (AZEVEDO, 2002, p. 59).

Esse modelo de administração do Estado, sendo contrário no Brasil às lutas sociais que almejavam maior democratização nas relações sociais, traz em seu bojo: õa retomada da identificação de direitos sociais com o alívio da pobreza, negando a conquista histórica de *direito* dos trabalhadores e dos movimentos organizados.õ (PAIVA, 2009b, p. 62, grifo da autora).

Na área educacional, o modelo de administração gerencial, de acordo com Azevedo (2002), preconiza, entre outras coisas, a necessidade de ajustar a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial, conforme estabelecido pelo poder central, que em contrapartida, está em consonância com o discurso das agências externas de cooperação e financeira.

Dentre as agências externas, se fez presente o Banco Mundial, que nesse período, apresentava oito recomendações a serem seguidas não somente pelo Brasil, como em outros países:

a) descentralizar os sistemas educacionais; b) concentrar-se no ensino primário e secundário inferior (correspondente ao ensino fundamental em nosso país); c) realocar recursos do ensino superior para a educação básica; d) concentrar recursos nesse segmento para reduzir a pobreza; e) quem puder deve pagar pelo serviço educacional; f) avaliar os estabelecimentos pelos resultados na aprendizagem; g) oferecer um pacote de insumos; e h) capacitar o corpo docente mediante programas paliativos em serviço. (ARAUJO, 2006, p. 8).

Com essa reforma política instalada, houve nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), várias modificações à Constituição Federal, que por meio de emendas constitucionais⁶ tencionou adaptar essa lei na nova óptica de ação do Estado. Na área da EJA, tivemos além da modificação dos preceitos constitucionais, a promulgação de um conjunto de leis, que afetaram negativamente o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, ofertando a EJA, de acordo com Arelaro e Kruppa (2002), Fávero (2004), Haddad (2007) e Di Pierro, Andrade e Vóvio (2008), uma condição secundária, em relação aos outros níveis e modalidades de ensino existentes. Essa movimentação política eliminou de vez a expectativa, dos diretamente envolvidos com a EJA, de concretização prática dos direitos constitucionais, como também de um maior aprofundamento dos direitos conquistados, pelas legislações posteriores à Constituição.

Sob o viés da política neoliberal, observamos nesse período, o desenvolvimento com mais afinco de alguns discursos, que objetivavam descaracterizar a EJA. O discurso mais fluente buscava e ainda busca privilegiar a educação das crianças, colocando-a em posição antagônica e concorrente com a EJA. Esse discurso revelou que o problema do analfabetismo não estaria vinculado a EJA e sim ao ensino fundamental regular, sendo que o analfabetismo se extinguiria tanto pela ação sistemática do Estado, em garantir a alfabetização das crianças na escola, quanto pela falta de uma ação eficaz do Estado na EJA, que pela eliminação geracional das pessoas adultas, reduziria os altos índices de analfabetismo, de uma forma rápida e eficiente.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que esse discurso além de ser contrário aos preceitos constitucionais, provoca certo reducionismo no próprio conceito de analfabetismo, concebendo-o, como sendo um movimento passageiro de fácil solução. Contrária a essa corrente de pensamento, temos o fato de, o analfabetismo ser um

⁶ Somente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) tivemos trinta e quatro Emendas Constitucionais sancionadas, sendo três delas para a área educacional. Já no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1991) tivemos apenas duas emendas sancionadas sendo que nenhuma delas era referente à educação. No governo de Itamar Franco (1992-1994) não tivemos nenhuma emenda promulgada. Já o governo Luiz Inácio Lula da Silva, (2003-2011) sancionou vinte e cinco emendas, sendo duas para a área educacional. Dessa forma, o governo de Fernando Henrique Cardoso, até o presente momento, foi o que mais modificou a Constituição Federal em vigor.

problema que para ser resolvido necessita de uma ação permanente, que envolva tanto ações externas á educação, por meio de articulações entre as políticas sociais, quanto ações internas, por meio de articulações entre os profissionais diretamente envolvidos e entre os níveis e modalidades de ensino, que compõe a educação básica e o ensino superior. Levando esse fato em consideração, Haddad e Di Pierro (2000b, p.31), relatam que:

O analfabetismo no Brasil não é, pois, apenas um problema residual herdado do passado (suscetível de tratamento emergencial ou passível de superação mediante a simples sucessão geracional), e sim uma questão complexa do presente, que exige políticas públicas consistentes, duradoras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural.

Caminhando nessa mesma direção, Torres (2006, p.25), argumenta que: [...] No se puede luchar contra el analfabetismo sin luchar contra la pobreza y sin asegurar la satisfacción de las necesidades básicas de la población.

Refletindo os princípios da política neoliberal, houve no Brasil, em 12 de setembro de 1996, a promulgação da Emenda Constitucional 14, que modificou os artigos constitucionais n. 34, 208, 211, 212 e o artigo 60 do ADCT. (BRASIL, 1996a).

Dentre os artigos alterados pela Emenda, o que mais influenciou o desenvolvimento da EJA foi o artigo 2º, que ao ofertar nova redação ao artigo n. 208 da Constituição Federal imputou a obrigatoriedade da EJA apenas ao Estado, ao estabelecer no seu parágrafo I: õensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1996a).

Ao retirar do texto constitucional a obrigatoriedade dos alunos em frequentar a EJA o Estado, por consequência, se desobrigou em ofertar essa modalidade de ensino, ficando a oferta de vagas atrelada a procura pelos alunos. Nesse sentido, Haddad, (2001, p.113), ao considerar a obrigatoriedade como meio essencial para a conquista de um direito pleno, relata:

Diferentemente da educação fundamental regular, a experiência e os estudos realizados na América Latina apontam para o fato de que é a oferta de serviços que modela as características da demanda nesse nível de ensino. Não igualando-se à educação fundamental regular,

onde há um grande consenso social (particularmente dos pais) sobre a necessidade de crianças irem à escola, no caso da educação de pessoas jovens e adultas isso não ocorre, exigindo, portanto, uma atitude ativa do poder público.

Contudo, percebemos que a obrigatoriedade da EJA é um tema polêmico, que divide opiniões inclusive entre aqueles que a defendem. Assim, para Pinto (2002), a obrigatoriedade deveria ser tanto uma obrigação do Estado, em ofertar a vaga em potencial, quanto uma obrigação do aluno em frequentar essa modalidade de ensino, justificando para isso que a educação não deva ocorrer apenas pela via do interesse individual, mas sim por meio de um interesse maior, voltado a construção de uma sociedade letrada e democrática. Já para Carlos Roberto Jamil Cury, relator do Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000a), concebendo também a obrigatoriedade como ponto chave para a construção de uma sociedade letrada e democrática, relata que esse direito deveria ser imputado apenas ao Estado, na medida em que, obrigar o aluno maior de idade⁷ a frequentar essa modalidade de ensino seria por si só inconstitucional e, portanto, inviável, na medida em que a grande maioria dos alunos matriculados na EJA tanto no ensino fundamental, quanto no médio são maiores de dezoito anos de idade.

Para nós, a obrigatoriedade se aproximaria mais dessa segunda concepção, ou seja, acreditamos que, se o Estado fosse obrigado a ofertar as vagas em potencial existente na EJA e se realizasse a chamada pública estabelecida em lei, os alunos, aos poucos retornariam a frequentar essa modalidade de ensino, especialmente se os responsáveis cumprissem a risca o inciso VI do artigo n. 208 da Constituição Federal, no qual estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (BRASIL, 1988), que a nosso ver remete, para além da oferta de subsídios que facilitem a entrada e permanência dos educandos na EJA, a adequação do processo de ensino-aprendizagem aliada a uma melhor adequação estrutural.

A falta de obrigatoriedade se faz atualmente um dos grandes problemas enfrentados pela EJA e ganha maior relevância quando analisamos o índice de analfabetismo apresentado pelo país em comparação ao número de vagas ofertadas. Contrariando o ministro Fernando Haddad⁸ (2006), que ao explicar sobre o programa

⁷ Para efeito de lei, de acordo com o artigo n. 5 da lei n. 10.406 de 10 de janeiro de 2002, a pessoa somente poderá exercer de uma forma plena seus direitos civis, completado os dezoito anos de idade.

⁸ Passagem retirada da entrevista concedida pelo ministro da educação Fernando Haddad ao programa Roda Viva em 10 de julho de 2006, disponível para consulta em:

Brasil Alfabetizado, o único desenvolvido em âmbito federal, relatou que õ[...] a oferta existe, o que não existe é a demanda, temos de acordo com os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD/IBGE de 2003, 61 milhões de pessoas, entre analfabetos absolutos e funcionais, com mais de quinze anos de idade que não completaram o ensino fundamental, sendo que, desse total, apenas 10% estavam buscando completar a sua escolaridade.

Nesse sentido, a obrigatoriedade juntamente com uma adequada metodologia de trabalho, aliada a uma adequação estrutural, traria aos alunos novas possibilidades de ingresso e permanência na EJA.

A Emenda Constitucional n. 14/96 trouxe ainda uma mudança na forma do financiamento da educação básica. Se antes a proposta constitucional era investir 50% dos recursos gastos com a educação para a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, com a emenda, esses recursos, por meio do artigo n. 5, aumentaram para 60% nos estados, Distrito Federal e municípios e reduziram para 30% para a União. (BRASIL, 1996a). Além disso, houve a propositura de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), um fundo focalizado e engenhoso, de natureza contábil, que por meio de transferências de recursos, acabou por induzir a municipalização do ensino fundamental.

Sendo sancionado pela lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996, quatro dias após a promulgação da atual LDBEN, o Fundef foi inspirado no FNEP justamente por trabalhar com transferências de recursos entre os entes federados, destinados constitucionalmente para a área educacional. Essas transferências se pautavam no número de alunos matriculados nesse nível de ensino sob a forma presencial. Para isso, a lei determinou um valor mínimo por aluno a ser atingido pelos estados e municípios, como garantia de uma qualidade mínima para o desenvolvimento do ensino. Quando esses entes federados não conseguissem atingir esse valor, a União deveria complementá-lo.

Essas transferências, se por um lado revelaram um ponto positivo, por conta da maior transparência na utilização dos recursos, por outro lado revelaram o descumprimento da complementação a ser realizado por parte da União, fato que

prejudicou de sobremaneira o desenvolvimento desse fundo, gerando um saldo devedor do governo para com a educação:

Com base nisso, podemos estimar que a complementação devida só no governo Lula, terá alcançado R\$ 20 bilhões, que acrescidos aos R\$ 12,7 bilhões não aplicados pelo governo FHC, totalizariam mais de 30 bilhões devidos aos fundefs estaduais e municipais. (DAVIES, 2006, p. 757).

Nesse sentido ao ligar a vinculação dos impostos ao número de alunos atendidos, o Fundef acentuou as distorções já existentes entre os estados da federação, entre os municípios da federação e até mesmo entre municípios de um mesmo estado.

Apesar de ser um fundo focalizado no ensino fundamental, houve na lei n. 9.424/96, que regulamentou o Fundef, o veto presidencial que retirou a EJA do computo das matrículas que faziam jus ao recebimento desse fundo. Para o veto, o presidente Fernando Henrique Cardoso se utilizou da justificativa de que o INEP não dispunha de dados fidedignos que revelassem o percentual da população que necessitava freqüentar a EJA, e que por isso, o recebimento do fundo poderia gerar nos estados e municípios, a criação de salas visando apenas à vinculação de recursos, não atentando assim, para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Sobre o veto presidencial, Comparato (1997), argumenta que além de ter sido uma medida contrária a Constituição, colocou em discussão a eficiência do INEP que é um serviço estatal, relatando que com essa medida, o governo federal eximiu-se de cumprir um ordenamento constitucional sob a alegação de incompetência burocrática do seu próprio governo. Nessa mesma direção, Cury (2002b, p.21), se utilizando dos preceitos trazidos pela LDBEN, argumenta a total incoerência do veto na medida em que: ãcomo a educação de jovens e adultos é modalidade da educação básica, na há base legal para que as matrículas, quando existentes sob a forma presencial, deixem de ser computadas para recursos do Fundefö.

Sendo concretizado na prática, o veto presidencial refletiu diretamente no número de matrículas para a EJA, fazendo com que a expansão dessa modalidade de ensino fosse retida bruscamente, ficando a EJA em nível municipal em situação concorrencial com a educação infantil. Nesse sentido os municípios, segundo Di Pierro, Andrade e Vóvio (2008), Haddad (2007), Paiva (2004), Fávero (2004), Soares (2002), procuraram diversas maneiras para manter e em alguns casos desenvolver essa

modalidade de ensino, dentre elas destacam-se: a manutenção da EJA com recursos próprios; o desenvolvimento de aulas em EJA em escolas destinadas ao ensino fundamental regular; a declaração no Censo Escolar das matrículas em EJA, como pertencentes ao ensino regular em classe de aceleração para estudantes com defasagem idade/série, categoria esta passível de recebimento do fundo, contudo bem diferente da EJA; e à busca de parcerias entre estados e municípios, com organismos da sociedade civil. Essas alternativas, para serem concretizadas pelo poder público passaram a depender tanto da pressão popular pela abertura de vagas, quanto pela vontade política individual dos gestores municipais e estaduais.

Sobre as parcerias, Di Pierro (2001), ao analisar os programas: Alfabetização Solidária (ALFASOL), Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA) e Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR), todos desenvolvidos em nível federal por meio de parcerias com vários organismos da sociedade civil, concluiu que, para além das diferenças de gestões internas, sob a designação da palavra *parceria* manifesta-se um ganho para o poder público que, por meio de programas de caráter assistencialistas, atende a demanda reprimida e permite o fracionamento do dispêndio com essa modalidade de ensino.

Mediante os argumentos apresentados, percebemos que a Emenda 14/96 e o Fundef, tornaram mais intenso à municipalização do ensino proposta pela Constituição Federal e especificada pela LDBEN. Apesar disso, essas leis de acordo com Davies (2006), Pinto (2002) e Monlevade (2000), não garantiram o desenvolvimento de um ensino de qualidade, gerando no próprio sistema de ensino pessoas com sérias dificuldades de aprendizagem, fato que mais tarde aumentaria substancialmente o contingente de pessoas nas séries iniciais da EJA. Levando em consideração essa situação, Souza (1999, p. 174), conclui que: *“[...] o estoque de analfabetos na população é, por um lado, consumido pela morte dos analfabetos mais velhos e, por outro, reposto pela não alfabetização de parte da população jovem”*.

Sendo assim, a municipalização do ensino fundamental garantiu apenas o acesso em níveis quantitativos, não garantindo o acesso em níveis qualitativos, gerando a não permanência dos educandos na escola fundamental. Sobre essa problemática, Tedesco (1998), relata que um dos processos necessários para uma maior qualidade na oferta educacional seria a busca de uma promoção educacional, pautada tanto em aspectos quantitativos, quanto em aspectos qualitativos, que são concebidos pelo autor, como sendo fatores complementares, integrantes inseparáveis de um mesmo processo.

Levando em consideração esse argumento, faz-se necessário mencionar que concordamos em parte com Beisiegel (2006), quando relata que a escola pública, pelo fato de ter possibilitado o acesso a quem no passado era excluído do sistema, representou por si só um fator de qualidade, na medida em que discordar dessa afirmação seria validar uma escola restrita a poucos. Contudo, faz-se necessário mencionar que a garantia do acesso à escola foi realizada apenas a uma parcela restrita da população, que se encontra entre os 06 aos 14 anos de idade, em detrimento dos outros níveis e modalidades de ensino, sendo que esse acesso, não foi seguido de propostas qualitativas. Nesse sentido, mesmo considerando que a palavra "qualidade" possui na área educacional múltiplos significados, não podemos referenciar por completo, nos moldes retratados por Tedesco (1998), que a escola atual possui qualidade.

O desenvolvimento do ensino, se pautando apenas nos aspectos quantitativos, gerou uma municipalização do nível fundamental, que se aproximou mais da desconcentração do ensino, na medida em que, essa ação como assevera Casassos (1990), não veio acompanhada de recursos técnicos e financeiros que viabilizassem aos municípios, o desenvolvimento de uma educação de qualidade, prejudicando de uma forma direta o regime de colaboração entre os entes federados previstos tanto na Constituição Federal, quanto na LDBEN.

Contudo, faz-se necessário destacar que a municipalização da EJA, enquanto uma ação política pública ocorreu de uma maneira diferente do ensino fundamental regular. Se para esse nível de ensino houve a desconcentração de atividades, mesmo tendo a formulação de políticas focalizadas, para a EJA, houve apenas a transferência de responsabilidades, perceptíveis tanto no momento da extinção da Fundação Educar, quanto no momento do veto presidencial imposto ao Fundef, não havendo, portanto, nenhuma política estruturada que garantisse a descentralização dessa modalidade de ensino. É claro que essa transferência não ocorreu como no passado, nos moldes propostos pelo Ato Adicional de 1834, mas esse movimento, como observa Di Pierro (2001), reduziu o papel da União, que anteriormente a esse conjunto de leis sancionadas, desenvolvia atividades centralizadas promovendo campanhas e gerando estímulos técnicos e financeiros para que os estados e os organismos da sociedade civil assumissem a oferta da EJA.

Outro problema trazido pela municipalização do ensino e que pode ser agravado pela extinção da política de fundos, refere-se ao fato do rompimento entre a capacidade

financeira dos municípios e o total de alunos atendidos, movimento que contrariou o artigo n. 74⁹ da LDBEN. (PINTO, 2002). Esse fato torna-se ainda mais preocupante quando verificamos que do total de municípios brasileiros revelados pelo Censo Demográfico de 2010, 73% são considerados de pequeno porte, ou seja, abrigam no máximo vinte mil habitantes, sendo que, para sobreviverem, dependem das transferências de recursos de outras instâncias de governo.

Outra ação do governo federal imposta nesse período, que demonstrou a tendência em relegar a EJA a um segundo plano comprovando o recuo da União para com essa modalidade de ensino, foi o veto presidencial imposto ao Programa Empresarial de Alfabetização de Adultos, que estabelecia que qualquer empresa privada ou órgão público com mais de cem funcionários, com pouca ou sem nenhuma escolarização, deveria oferecer cursos para promoção da alfabetização, no qual, os gastos referentes a essa prática de ensino deveriam ser das empresas. Esse veto surgiu da argumentação de que o programa, na forma como foi proposto, aumentaria o desemprego entre os adultos que estariam na condição de analfabetismo.

Com todos esses vetos, houve em 2001, por conta da pressão dos diretamente envolvidos com a EJA que reivindicavam melhores condições para essa modalidade de ensino, a instituição por parte do governo federal, do programa Recomeço. Esse programa, denominado por Cury (2002a) de Fundef seletivo, buscava financiar a EJA nos municípios de baixo IDH, entre as pessoas que se encontravam na faixa etária dos quinze aos vinte e nove anos de idade. No ano de 2003, o programa passa a ser denominado de Fazendo Escola e estende a sua cobertura para todas as regiões do Brasil. O programa é extinto no ano de 2007, momento em que houve a sanção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), conseguindo, ao menos, auxiliar os municípios na redução dos altos índices de analfabetismo apresentado pelo país.

Já no final do governo de Fernando Henrique Cardoso, mais precisamente em 09 de janeiro de 2001, houve a promulgação do PNE pela lei n. 10.172. Esse documento é

⁹ O artigo estabelece: A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade. Além disso, o artigo determina no seu parágrafo único que: O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

de extrema importância, pois indica os objetivos a serem cumpridos pelo país em relação aos seus níveis e modalidades de ensino.

O plano, ao diagnosticar a EJA, reconhece às altas taxas de analfabetismo persistentes no país, descrevendo que a superação desses índices deva ocorrer em ações voltadas tanto as gerações mais velhas por meio da oferta da EJA, quanto às gerações mais novas, por meio da oferta de uma educação básica de qualidade.

O plano inclui entre os objetivos globais a garantia de escolarização a todas as pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental. Com relação à EJA, o plano estabelece vinte e seis metas, dentre elas: garantir até o ano de 2006 as séries iniciais do ensino fundamental para 50% das pessoas que não concluíram essa etapa de ensino; duplicar o atendimento no ensino médio; erradicar o analfabetismo; e oferecer até o ano de 2011, os anos finais do ensino fundamental para todas as pessoas que possuem menos de oito anos de estudos. (BRASIL, 2001).

Apesar das metas propostas, o governo federal vetou todos os artigos constantes no plano, que propunham aumento de recursos para a educação, dentre eles, o artigo que previa um aumento do PIB em 7%, com vista à concretização das metas propostas. Esse fato descaracterizou o plano, tornando-o, segundo Cury (2007), um ato somente declaratório.

O aumento de recursos, sendo um fator indispensável para a melhoria do ensino, divide opiniões entre os especialistas em educação, tanto com relação ao valor a ser destinado, quanto em relação a sua forma de aplicação. Para Saviani (2008b), o valor gasto com a educação deveria ser imediatamente dobrado, chegando à casa dos 8% do PIB, fato que faria com que o país se aproximasse dos países que mais gastam com a educação do mundo. Para Pinto (2002), o valor a ser gasto com a educação, deveria ser aumentado para 10% do PIB, durante apenas o tempo de vigência do plano, para que, depois de cumpridas as suas metas o valor voltasse ao seu índice original. Já o documento formulado em 1997 pelo II Congresso de Educação (CONED), intitulado: "Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira" o valor a ser gasto com a educação deveria ser, de início, 7%, sendo que esse valor aumentaria gradativamente até atingir 9% do PIB. (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997).

Apesar dessas diferenças, todas as três propostas mencionadas concordam no aprofundamento do sistema de colaboração entre os entes federados, tendo, em comparação com os dias atuais, uma maior participação da União tanto em nível financeiro, quanto no nível técnico.

Relatadas as principais propostas, concordamos com os autores supracitados que a área educacional brasileira necessita de maiores recursos. Nesse sentido, nos posicionamos contrariamente a corrente de pensamento que concebe que a melhoria do ensino viria apenas por uma ação mais efetiva dos recursos já existentes. É claro que não podemos desconsiderar o fato latente da necessidade dos entes federados rever o controle sobre as aplicações dos recursos empregados na área educacional, tendo nas comissões de controle dos fundos de financiamentos e nos tribunais de contas da União e dos estados meios importante de controle das contas públicas. Acreditamos assim que tanto o aumento, quanto o maior controle dos recursos públicos, traria, aliado a outros fatores, como por exemplo, uma formação inicial e continuada dos professores mais sistematizada; a ressignificação do papel da escola, nos moldes propostos por Di Giorgi (2004), entre outros, traria uma melhoria qualitativa do ensino.

Ainda em relação à EJA inscrita no PNE, mesmo se o veto presidencial do não tivesse ocorrido, as metas destinadas a essa modalidade de ensino não conseguiriam ser cumpridas, na medida em que a movimentação política ocorrida em nível federal, pautada na supressão de direitos, não ofertou suporte para a concretização dos objetivos propostos.

Além disso, apesar do plano reconhecer a importância da educação ao longo da vida, as metas relataram apenas a preocupação com o analfabetismo, não dedicando nenhuma meta à concretização de um sistema próprio para a EJA.

Com isso, apesar das metas indicarem o ano de 2011 para a oferta de ensino fundamental para todos, sem exceções, o Brasil, considerando a movimentação política na EJA ocorrida na segunda metade da década de 1990 e aplicando apenas 4,5% do PIB com educação, não irá conseguir cumprir nem na metade as metas propostas.

2.3 - Encontros Internacionais que retrataram a EJA.

Após a Declaração Mundial dos Direitos Humanos realizada em 1948 estabelecer que a educação devesse ser gratuita em todos os níveis, principalmente nos elementares e fundamentais, ocorreu em nível internacional vários encontros que retrataram a educação básica.

Entre os anos de 1990 a 2010, houve a realização de doze conferências internacionais, que sob o fomento da UNESCO, discutiram, de uma maneira geral, questões em torno dos direitos humanos, dentre elas a liberdade fundamental e o direito

ao desenvolvimento da pessoa humana. (IRELAND, 2009). Apesar das doze conferências, analisaremos ainda que brevemente, os principais aspectos contemplados na EJA realizados pelas três últimas conferências, sendo elas: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jontiem na Tailândia; a V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos realizada em 1997, em Hamburgo na Alemanha; e a VI Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos realizada em 2009, em Belém no Brasil.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, foi realizada em um momento em que o Brasil passava por inúmeras expectativas voltadas à concretização dos direitos da recém-promulgada Constituição Federal. Essas expectativas aumentavam na medida em que o país apresentava um índice muito alto de analfabetismo, estando entre os piores índices registrados. Apesar disso, no plano formal, houve um mês após a realização da Conferência a extinção da Fundação Educar, que representou uma perda para a EJA, pois praticamente extinguiu as ações diretas do governo federal para com essa modalidade de ensino.

Sendo organizada por vários agentes internacionais, dentre eles a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o PNUD e o Banco Mundial, originou-se dessa conferência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos ó satisfação das necessidades básicas para todos, que sendo assinada pelos países que registravam os maiores índices de analfabetismo no mundo¹⁰, possuía dez artigos, descrevendo dentre eles a garantia de educação básica para todos os cidadãos, independente da idade, assegurando para isso a equidade em relação aos recursos e a garantia de um padrão de qualidade. Para isso, cada país signatário deveria elaborar um plano especificando o cumprimento das metas firmadas, tendo o prazo máximo de dez anos para cumpri-las.

Segundo Torres (2001) e Ireland (2009), as metas estabelecidas na Conferência, foram centradas em uma visão ampliada de educação, que abrangia toda a educação básica, incluindo a educação de jovens, adultos e idosos. Além disso, foi enfatizada na Conferência, uma maior preocupação com os resultados dos processos de aprendizagem e a divulgação pública de seus dados, com vistas a contribuir para a melhoria da vida das pessoas.

¹⁰ Entre os países signatários tivemos Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, que ficaram conhecidos como a Cúpula dos Nove.

Apesar desses fatos, Saviani (2008b) e Torres (2001) ao analisarem as ações políticas dos países signatários pós-declaração, observaram que as metas formuladas na Conferência foram reduzidas em apenas uma, voltada a universalização da educação primária regular, com ênfase no acesso nesse nível de ensino, concebendo-a, portanto, como sendo equivalente ao conceito de educação básica. Essa redução dos objetivos foi trazida, pelo advento com mais afinco da política neoliberal.

Esse fato nos remete a uma caracterização realizada por Bobbio (2004), que ao diferenciar os "Estados de direito" dos "Estados de não direito" relata que apesar dos últimos serem Estados que necessitam de maiores direitos, tendo na proteção internacional um caminho para isso, na prática suas ações não são efetivadas:

Não há dúvida de que os cidadãos que têm mais necessidade de proteção internacional são os cidadãos dos Estados não de direito. Mas tais Estados são, precisamente, os menos inclinados a aceitar as transformações da comunidade internacional que deveriam abrir caminho para as instituições e o com funcionamento de uma plena proteção jurídica dos direitos do homem. (BOBBIO, 2004, p.40).

Nesse sentido, houve no Brasil, logo após a Conferência, a tentativa de concretização das metas por meio de duas ações governamentais. A primeira ação, ocorrida em um âmbito mais específico para EJA, foi à formulação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como principal objetivo mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de adultos, jovens e crianças. Essa tarefa seria realizada por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais. Contudo, sem haver um apoio financeiro e político, o PNAC foi extinto um ano depois de sua homologação. Já a segunda ação, ocorrida em um âmbito mais geral, foi à formulação do Plano Decenal de Educação para Todos, que incluíam todas as metas previstas na declaração. Contudo, esse plano não conseguiu lograr maiores resultados, servindo apenas, de acordo com Saviani (2007), de documento para a busca de maiores recursos junto a órgãos de fomento, principalmente o Banco Mundial.

Logo após a "Conferência Mundial de Educação para Todos", a UNESCO, valendo-se de suas atribuições compôs uma comissão denominada de "Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI", composta de quinze educadores, coordenados por Jacques Delors (1995), para a realização de um estudo com o objetivo

principal de propor aos países interessados e necessitados em desenvolver seus processos educativos, algumas recomendações voltadas à prática educativa.

Considerando esse objetivo, depois de se passados três anos, a Comissão apresentou o relatório intitulado "Educação: Um tesouro a descobrir". Nesse relatório, Delors (1996) e equipe assumem uma concepção de educação básica voltada diretamente para a melhoria de vida das pessoas, promovendo para isso uma maior coesão social. Nesse sentido, a educação se volta à diminuição das desigualdades sociais e a distribuição de renda.

Prevendo o desenvolvimento de um ensino marcado pela flexibilização com vistas à adequação da ação educativa as necessidades cotidianas das pessoas, o relatório indica a presença de quatro pilares essenciais ao desenvolvimento de um processo educativo integralizado, sendo eles: "aprender a viver juntos", ressaltando a importância de se viver em sociedade para o desenvolvimento da humanidade; "aprender a conhecer" ressaltando a importância de conhecer os principais conhecimentos acumulados pela sociedade; "aprender a fazer" ressaltando a importância de adquirir competências para a resolução de problemas ocorridos em situações imprevistas, facilitando o trabalho em equipe; e "aprender a ser" ressaltando a importância do autoconhecimento, tendo nisso um meio capaz de tornar o sujeito um interventor consciente dos fenômenos sociais e culturais. (Delors, 1996).

Seguindo de perto as orientações trazidas pelos órgãos de fomento internacionais e se apoiando em uma interpretação reduzida do conceito de educação como direito de todos, houve no Brasil a supressão de alguns direitos na área da EJA, trazido por um conjunto de leis promulgadas em nível federal, na segunda metade da década de 1990.

Contraditoriamente a esse movimento de supressão de direitos, houve a realização da V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, realizada em Hamburgo.

Nessa Conferência, houve a formulação da "Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos" que reafirmou o direito à educação e introduziu um conceito ampliado de EJA, que remete a educação por toda a vida. Esse conceito, apesar de não ser muito inovador pelo simples fato de que todas as pessoas que vivem em sociedade aprendem independente de estarem ou não na escola, trouxe, de acordo com Torres (2006), uma reviravolta na EJA, na medida em que, tradicionalmente, a alfabetização dessa modalidade de ensino era concebida como sendo separada do sistema educacional, sendo pautada em uma oferta educativa de caráter emergencial, não

formal, de curta duração, voltada exclusivamente para as pessoas pobres que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola em idade regular. Nesse sentido, diferentemente da convenção social que estabelece que a infância seja a idade ideal para a aprendizagem inicial da leitura e a escrita, a alfabetização pode ocorrer em qualquer fase da vida, independente da idade: ã[...] El aprendizaje de la lectura y la escritura no tiene edad, es um proceso que se realiza em cualquier momento y a lo largo de la vida, en la infancia, en la juventud y en la edad adulta. (TORRES, 2006, p.26).

Contudo, a educação ao longo da vida, para ser desenvolvida necessita de articulações em um aspecto maior, não se restringindo apenas a processos escolares. Assim, segundo Torres (2006, p.27):

En definitiva, alfabetización para todos y educación para todos requieren intervenciones complejas y políticas intersectoriales. Solamente desde la política educativa es imposible avanzar sobre la democratización de la educación y de la cultura escrita.

A concepção de educação ao longo da vida influenciou diretamente no Brasil, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que será analisada no próximo tópico. Além disso, segundo Paiva (2009a), a preparação para a V conferência, gerou no Brasil o desenvolvimento dos Fóruns da EJA, que se espalhando por todo o país está cumprindo um papel fundamental no desenvolvimento de políticas para essa modalidade de ensino:

Nos fóruns houve a confecção de propostas de várias ações em EJA, contando para isso, com uma maior participação popular em busca de conquistas para a formulação e proteção dos direitos a essa modalidade de ensino. Nesse sentido, Paiva (2009b, p.69), relata que os fóruns: ãcontinuum com a missão de ampliar a compreensão de EJA, abrindo-a para novas possibilidades e necessidades do fazer educativo e para fazer prática o *direito* proclamado. (Grifo da autora).

Já no ano de 2000 houve em Dakar a reafirmação dos objetivos traçados na Conferência Mundial de Educação para Todos, na medida em que os países signatários não conseguiram cumprir as metas propostas, postergando essas metas para 2015. Nesse sentido, Paiva (2009a, p.208) relata:

[...] observa-se que todos os demais países, inclusive os desenvolvidos, chegam ao final da década em situação educacional mais grave do que exibiam antes de assumir os compromissos da Declaração. Constatando o descaso com a educação, fruto das políticas neoliberais que grassaram na década de 1990, redefiniram-se metas e dilataram-se os acordos para os próximos quinze anos, na tentativa de recuperar o tempo perdido.

No ano de 2009 houve no Brasil a VI Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos, que ocorreu no mesmo mês em que foi promulgada a Emenda Constitucional 59/09, onde a EJA foi contemplada indiretamente.

A Conferência, que em seu preparatório contou com a participação de vários setores da sociedade, não trouxe nenhuma mudança significativa em relação à Conferência anterior, mantendo a concepção de educação ao longo da vida. A única mudança mais perceptível em relação ao analfabetismo, diz respeito à supressão do termo erradicação do analfabetismo para o termo superação do analfabetismo. Essa mudança reflete mais uma conquista no tortuoso caminho de fixar tanto a EJA quanto o analfabetismo no campo do direito, sendo o primeiro passo, para o possível fim de práticas preconceituosas contra as pessoas que se encontram em nível de analfabetismo.

2.4 - Sistemas de ensino municipais: legislação própria ou uma reprodução da legislação vigente?

Os municípios brasileiros, de uma forma singular, foram contemplados pela Constituição Federal como sujeitos integrantes do sistema federativo, que de acordo com o parágrafo 1º da Carta Magna remete a (...) união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal. (BRASIL, 1988).

Apesar desse artigo, o caráter federativo dos municípios gera polêmica na área educacional, especialmente entre os estudiosos das políticas públicas. Saviani (1999), conceituando sistema como um todo ordenado composto por atividades organizadas, relata que a Constituição Federal não indicaria em seu texto a possibilidade dos municípios organizarem seus próprios sistemas de ensino, na medida em que o legislador utilizou na Carta Magna, o termo sistemas inadvertidamente, confundindo-o com o termo rede escolar. Já para Carlos Roberto Jamil Cury, relator do Parecer 30/2000, que versa sobre sistemas de ensino municipal, a Constituição Federal permite

em seu texto a possibilidade dos municípios constituírem seus próprios sistemas de ensino, na medida em que essa entidade faz parte do sistema federativo brasileiro.

Contudo, ambos os autores concordam que os municípios brasileiros são dotados de autonomia, mediante os aparatos jurídicos existentes. Nesse sentido, tendo em seu texto um complexo ordenamento jurídico, a Constituição Federal, concebendo os municípios como entidade autônoma, determinou no seu artigo n. 30 várias competências diretas e indiretas, sendo elas:

I ó legislar sobre assuntos de interesse local;
II ó suplementar a legislação federal e a estadual no que couber;
VI ó manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental.
(BRASIL, 1988).

Além disso, os municípios em conjunto com os estados e a União, são responsáveis, por meio do inciso n. V do artigo n. 23, de proporcionar os meios de acesso à cultura, educação e ciência. (BRASIL, 1988).

Com isso, a Constituição Federal destaca que os municípios mesmos tendo responsabilidades compartilhadas com os estados e com a União no desenvolvimento da educação, principalmente no ensino fundamental e pré-escolar, possuem ainda, o direito de legislar sobre assuntos de seus interesses, de modo a suplementar as legislações promulgadas em instâncias superiores e de modo a garantir que não haja antinomias nas leis promulgadas.

Sendo assim, a palavra suplementar utilizada na lei maior significa acréscimo, que remete, a nosso ver, a três princípios básicos: a) manutenção dos direitos já promulgados por outras instâncias maiores de governo; b) restituição de direitos suprimidos pelas leis maiores; e c) estabelecimento de novos direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), indo na mesma direção da Constituição Federal, reiterou tanto a autonomia da entidade municipal, quanto as suas responsabilidades. Reconhecendo em seu texto a heterogeneidade política, econômica e social presente nos municípios brasileiros, a LDBEN estabeleceu no seu artigo n. 11 que os municípios poderão manter um sistema próprio de ensino; manter um sistema de ensino articulado com o estado ou ainda submeter seus próprios sistemas de ensino ao sistema de ensino dos respectivos estados dos quais fazem parte.

Faz-se necessário destacar que a possibilidade dos municípios desenvolverem seus próprios sistemas de ensino não interfere no regime de colaboração, trazido tanto

pela Constituição, quanto pela LDBEN, que determina que a responsabilidade pelo desenvolvimento do ensino ocorra de uma forma a envolver as três esferas administrativas do governo.

2.5 - Diretrizes Curriculares e as medidas do governo Lula.

No ano de 2000, houve no Brasil a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio do Parecer CEB 11/2000 e da Resolução CNE/CEB 1/2000. (BRASIL, 2000a; BRASIL, 2000c). Apesar de ter sido promulgada na segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso (1999-2003), as diretrizes refletiram melhor as expectativas dos diretamente envolvidos com essa modalidade de ensino, reinsertando novamente a EJA no campo do direito à educação. Nesse sentido, foram realizadas várias conferências públicas com o intuito de melhor discutir com a comunidade acadêmica e os demais interessados, as propostas das diretrizes, como relata Paiva (2009a, p. 204):

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, realizada após um processo de ampla discussão viabilizada por variados instrumentos, dentre eles o das audiências públicas, como instrumento de construção democrática, permitiu o conselheiro Jamil Cury entabular um diálogo plural com os atores da EJA pelo país e, ouvindo-os, sensivelmente, incorporar e aprender sentidos e significados que vêm constituindo as práticas nos mais diversos espaços de atuação.

Assumindo em seu texto o conceito de EJA que remete a aprendizagem ao longo da vida, a lei definiu três funções para essa modalidade de ensino, que se diferenciam das funções anteriores, fixada pelo Parecer n. 699/72 detalhadas no capítulo 1. Temos assim a função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis por meio da restauração de um direito negado; a função equalizadora, voltada para a garantia de maior redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola e a função qualificadora, descrita como uma função permanente da EJA, que de acordo com Soares (2002), corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínua.

As diretrizes declaram ainda, de uma forma direta, que o direito público subjetivo é parte integrante da EJA. Essa afirmação se deve ao fato da descaracterização

desse direito trazida pela Emenda 14/96, na medida em que uma das interpretações do direito público subjetivo, realizada nesse período, o interligava diretamente a obrigatoriedade do ensino.

Apesar de considerarmos de suma importância que o direito público subjetivo faça parte da EJA, consideramos necessário mencionar - já apontando para a necessidade de maiores estudos que retrate essa temática - que a maioria das pessoas que necessitam frequentar essa modalidade de ensino ignora o significado de esse aparato jurídico. Nesse sentido, além desse fato demonstrar que a educação de massas de jovens e adultos analfabetos e pouco escolarizados é sempre foi mais uma preocupação de quem a propõem do que daqueles a quem é dirigida (BEISIEGEL, 2003, p.35), prejudica o desenvolvimento da EJA, pois transfere para as pessoas que necessitam frequentá-la, a responsabilidade de procurar pela vaga em potencial.

A lei que fixou as diretrizes curriculares apresenta ainda a possibilidade de maior autonomia dos sistemas de ensino, que ficaram encarregados de definir a organização, a estrutura e o funcionamento dos cursos da EJA. Nesse sentido, com o intuito de evitar maiores problemas nessa matéria, as diretrizes apontam para o bom senso dessa organização, relatando que a carga escassa aligeira e que a carga imposta padroniza e engessa. (BRASIL, 2000a).

As diretrizes fixam a idade de quinze anos para o ingresso nos cursos de EJA e prestação de exames supletivos no ensino fundamental e de dezessete anos para o ensino médio.

Com relação às idades mínimas exigidas, mediante as pressões advindas principalmente dos Fóruns de EJA, foram realizados vários Pareceres e Resoluções da Câmara da Educação Básica (CEB) pertencente ao Conselho Nacional de Educação (CNE), fixando as idades de ingresso e prestação de exames supletivos, assim como as durações dos cursos. A última Resolução sancionada foi a CNE/CEB n. 3 de 15 de junho de 2010, que traz em sua ementa a seguinte descrição:

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos 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. (BRASIL, 2010).

A resolução relata no artigo n. 2 à possibilidade de institucionalização do sistema público educacional de EJA como sendo uma política pública do Estado e não apenas de governo.

Com relação à duração dos cursos presenciais na EJA a resolução estipula para as séries iniciais, que a duração dos cursos ficará a critério dos sistemas de ensino. Nesse sentido, deve-se levar em consideração a ponderação sobre o bom senso trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, para não haver prejuízo no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio do seu artigo n. 5, a resolução determina que a idade mínima para ingresso e prestação de exames será de 15 anos completos no ensino fundamental e de 18 anos de idade para o ensino médio. A resolução relata ainda que os sistemas de ensino podem pedir auxílio técnico e financeiro para o INEP, com vista à melhoria dos exames de certificação. Nesse sentido, a União ficou com a responsabilidade de coordenar, além de ofertar a função supletiva nos exames de certificação nacional, inserindo a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Com relação ainda as diretrizes curriculares, ao dispor sobre o atendimento dos cursos de EJA e exames supletivos, determinam que as necessidades dos educandos sejam levadas em consideração na elaboração do projeto pedagógico. Estabelece ainda que a autorização de funcionamento, credenciamento e as verificações dos cursos da EJA pertencem aos sistemas, que devem obedecer às normas gerais contempladas pela Constituição Federal e pela LDBEN.

Já com relação à formação docente, as diretrizes relatam que a formação inicial deve ir além da exigência formativa de todo e qualquer professor buscando adaptar a função, à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Apesar disso, as diretrizes reconhecem que as instituições de ensino superior não estão acompanhando o desenvolvimento da EJA. Nesse sentido, o documento é bem claro ao relatar que na falta de uma formação inicial específica, os sistemas de ensino deve buscar uma formação continuada em serviço, com articulação com as instituições de ensino superior.

Podemos perceber que as diretrizes traçam uma EJA bastante inovadora para um país que negou por muito tempo o direito a educação para pessoas jovens, adultas e idosas.

Após a promulgação das diretrizes curriculares, houve no ano de 2003, a entrada do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O seu governo, que terminou em 1º de janeiro

de 2011, apresentou propostas importantes para a área educacional. Dentre essas propostas, podemos destacar quatro delas, que incidiram diretamente na EJA.

A primeira medida foi à reestruturação pelo Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ocorrida em 2004. Esse fato, além de ter representado um maior comprometimento da União com essa modalidade de ensino, representou um ganho para a EJA, na medida em que, por meio da Secretaria, poderemos ter uma maior sistematização dessa modalidade de ensino com uma possível formulação de políticas públicas próprias, com vista à ampliação do direito a educação. Além disso, temos a presença de um canal aberto pelo governo para discussões, principalmente com relação aos fóruns da EJA.

A segunda medida é referente à substituição do Fundef pelo Fundeb, proposto pela Emenda Constitucional n. 53/06 e regulamentado pela lei n. 11.494/07. (BRASIL, 2006; BRASIL, 2007) Apesar do fundo sancionado seguir os mesmos princípios norteadores do Fundef, temos a extensão do seu financiamento para todos os níveis e modalidades de ensino pertencentes à educação básica.

Nesse sentido, houve na lei que o regulamenta, um aumento dos impostos vinculados à educação pelas entidades estaduais e municipais, passando de 15%, dos 25% previstos constitucionalmente, para 20% a serem gastos na educação básica.

Se por um lado esse fundo representa um avanço para a EJA, na medida em que essa modalidade de ensino não era contemplada pelo Fundef, por outro lado, a lei n. 11.494/07 que o regulamenta trouxe dois mecanismos que restringe o financiamento da EJA. O primeiro mecanismo refere-se aos valores dos fatores de ponderação, que de acordo com Pinto (2007), estão sendo estabelecidos sem levar em consideração os valores reais de gastos dos alunos frequentadores dessa modalidade de ensino. Dessa forma, a EJA, dentre os níveis e modalidades de ensino que compõem a educação básica, possui os menores valores de financiamento. Já o segundo mecanismo refere-se ao artigo n. 11 que estabelece um limite de gasto para a EJA, no qual, os recursos destinados a essa modalidade de ensino não podem ser superiores a 15% dos recursos advindos do fundo.

Tendo o seu termino previsto pela lei que o regulamenta em 2021, o Fundeb, apesar de representar um ganho de gestão, não representou, de acordo com Saviani (2007), um ganho financeiro para a educação básica, na medida em que a porcentagem de aumento de recursos para o fundo não ocorreu em consonância com o aumento dos alunos contemplados, ficando o fundo, impossibilitado de alterar o *status quo* vigente.

Nesse sentido, acreditamos que os recursos para a EJA, apesar de representarem um novo momento, não garantirão o desenvolvimento de uma modalidade de ensino com características próprias. Com isso, essa modalidade de ensino, para ser mantida em nível municipal, dependerá tanto de outros níveis de ensino, quanto da parceria com organismos da sociedade civil organizada.

Outro ponto importante trazido pelo Fundeb refere-se ao aumento da participação popular no Conselho que fiscaliza os recursos financeiros para esse fundo. Esse fato é de extrema importância para assegurar a garantia de que os recursos destinados, não apenas para a EJA, sejam realmente utilizados para o desenvolvimento do ensino. Nesse sentido, a sociedade civil deve utilizar bem esse mecanismo, para que não volte à tona o discurso presente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) no momento do veto da EJA no Fundef, ou seja, de que recursos destinados a essa modalidade de ensino poderiam induzir a criação de salas visando apenas à vinculação de recursos, não atentando para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

A terceira ação proposta refere-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), desenvolvido pelo governo federal em 2007. Esse plano, segundo Saviani (2007), agregou todas as ações desenvolvidas na área educacional pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, surgindo em resposta à criação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), formulado pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), o PDE, não se constitui, como a sua própria nomenclatura indica um plano no sentido próprio da palavra, como ocorreu com o PNE, na medida em que, dentre outros aspectos, as ações que fazem parte do PDE não se interligaram organicamente. Assim, o PDE: õ[...] se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNEö. (SAVIANI, 2007, p.1239).

Já para Pinto (2007) o PDE foi lançado mediante a completa descaracterização sofrida pelo PNE ocasionado pelo veto presidencial dos artigos que determinava um aumento dos recursos destinados à educação.

O PDE possui dentre as metas globais, o Fundeb e o Plano de Metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que por meio de algumas metas, pretende elevar o índice¹¹, que considera o rendimento dos educandos do ensino

¹¹ Esse índice é medido de acordo com o cruzamento dos dados do desempenho dos alunos nas disciplinas de português e matemática, nas quartas e oitavas séries do ensino fundamental e série final do ensino

fundamental e médio, com pretensão de atingir progressivamente, até o ano de 2022, o índice dos países mais desenvolvidos educacionalmente do mundo.

Com relação aos programas específicos do PDE, temos para a EJA, a referencia apenas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. Segundo o plano, 70% dos professores que ministram aulas nesse programa devem ser concursados em redes públicas de ensino, que trabalhariam no programa, em turnos diferentes dos que foram contratados. Além disso, a EJA também é proferida no Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, que tenciona distribuir livros didáticos, aos sistemas de ensino participantes do Programa Brasil Alfabetizado.

Nesse sentido, pelo fato do Programa Brasil Alfabetizado ser o único desenvolvido pelo governo federal, as ações do PDE ficaram restritas não levando em consideração as múltiplas realidades existentes na EJA.

A quarta ação mais recente refere-se à Emenda Constitucional 59/09, que estende a obrigatoriedade do ensino, por idade. Alterando o artigo n. 208 da Constituição Federal, essa emenda estabelece no inciso I: educação básica obrigatória dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (Brasil, 2009). Essa emenda deverá com a ajuda técnica e financeira da União ser implantada até o ano de 2016.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que, toda e qualquer extensão da obrigatoriedade do ensino deve ser validada. Contudo, a promulgação da emenda afetou de uma maneira direta a EJA e as creches que não foram contempladas.

Ao que tudo indica a Emenda ao ser promulgada, não levou em consideração o conceito de educação básica, trazido pela LDBEN, que, como vimos, é composta pela educação infantil, que por sua vez é formada pelas creches e pré-escola, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, incluindo nesses dois últimos níveis de ensino a EJA.

Ao desconsiderar esse conceito, a Emenda, rompe com a finalidade da educação básica, descrita no artigo n. 22 da LDBEN, ou seja: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996b).

Nesse sentido, Cury, (2008, p. 295), é enfático ao relatar que:

médio, com os dados obtidos pelo fluxo escolar, que inclui entre os indicadores, taxa de repetência, evasão escolar e promoção.

Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é o seu acabamento. É dessa visão holística de õbaseõ, õbásicaõ, que se pode ter uma visão conseqüente das partes.

Dessa forma, surge o questionamento: como atingiremos a plenitude de uma educação básica que tenha como finalidade o desenvolvimento integral do educando, havendo tratamentos diferentes entre os níveis e modalidades de ensino?

Outro ponto a ser considerado é que a Emenda restringiu ainda mais os gastos com EJA, ao determinar no artigo n. 211, parágrafo 3º que:

A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (BRASIL, 2009).

Esse artigo pode acirrar ainda mais nos municípios, a disputa entre a EJA e as creches por buscas de maiores vagas, ou então, delegar ainda mais para a sociedade civil, uma responsabilidade do poder público em ofertar essa modalidade de ensino, complexificando ainda mais a relação existente entre sociedade civil e poder público, principalmente nas ações ligadas ao terceiro setor.

A Emenda estabelece ainda uma nova redação ao artigo n. 214, onde destaca a proposta de criação de um novo PNE. Esse plano que tem como objetivo principal buscar desenvolver o regime de colaboração entre os entes federados, já se encontra em discussão no Congresso Nacional e faz um importante documento, pois:

[...] oferece uma oportunidade para enfrentarmos com um olhar renovado, crítico e esperançoso alguns dos antigos desafios colocados para que os direitos educativos dos jovens, adultos e idosos sejam assegurados. (DI PIRRO, 2010, p. 953).

Nesse sentido, a formulação da proposta de plano encaminhada ao Congresso, contou com a participação dos interessados na área educacional, por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que organizou vários encontros pelo país, com o intuito de melhor discutir as metas propostas.

Ao todo, foram propostas vinte metas a serem cumpridas no decênio de 2011 a 2020. De uma maneira geral, o plano dedica uma grande atenção aos professores, concebidos como ponto principal para a melhoria qualitativa do ensino. Além disso, o plano determina na sua meta de n. 20, a fixação de 7% do PIB, a serem destinados à área educacional.

A proposta do plano contempla a EJA em três metas, sendo elas:

08. Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para a população do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

09. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

10. Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Podemos perceber assim, que as metas que envolvem a EJA são mais sintéticas e objetivas do que as metas contidas no plano anterior. Apesar disso, a principal questão que se coloca no momento é a garantia de que as metas dispostas no projeto do plano sejam realmente aprovadas pelo Congresso Nacional, especialmente a que se refere ao aumento dos recursos destinados à educação.

2. 6 - O Estado de São Paulo nos anos iniciais da EJA:

A Constituição do Estado de São Paulo, promulgada em 05 de outubro de 1989, descreve indiretamente a EJA apenas no parágrafo 03 do artigo n. 249, que determina que o ensino fundamental público e gratuito será também garantido aos jovens e adultos que, na idade própria, a ele não tiveram acesso, e terá organização adequada às características dos alunos. (SÃO PAULO, 1989).

A Constituição reforça ainda, por meio do seu n. 238, que o ensino será desenvolvido no estado sob o princípio da descentralização, estipulando no seu artigo de n. 240 que os municípios atuaram prioritariamente no ensino fundamental, estendido aqueles que não tiveram acesso a esse nível de ensino em idade própria, e no ensino pré-escolar, só podendo atuar em outros níveis de ensino, quando a demanda prioritária

estiver plenamente atendida do ponto de vista quantitativo e qualitativo. (SÃO PAULO, 1989).

Com isso, a Constituição Estadual descreve o que a Constituição Federal já havia apregoado, ou seja, o município deve desenvolver o ensino fundamental e pré-escolar, ofertando um ensino de qualidade para todos que necessitam.

Sob essa determinação, o estado se encarrega de desenvolver na EJA em nível fundamental em conjunto com os municípios e garantir a progressiva universalização do ensino médio tanto regular, quanto na EJA.

Atualmente, o estado de São Paulo desenvolve a EJA por meio de programas, coordenados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; pela Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP); pela Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

O principal programa desenvolvido por essas coordenadorias é o Programa de Alfabetização e Inclusão (PAI), que oferta cursos na segunda etapa do ensino fundamental e médio, sendo o único programa a atuar nos anos iniciais da EJA. Os cursos são desenvolvidos tanto sob a forma presencial, quanto sob a forma semipresencial.

Para ofertar os cursos nos anos iniciais da EJA, o PAI promove parcerias com instituições da sociedade civil organizada. Nessas parcerias, assinadas por meio de um convênio com a Secretaria Estadual de Educação, o estado repassa os recursos necessários às entidades conveniadas, que são responsáveis por administrar esses recursos, tendo que disponibilizar o espaço físico e os professores para o desenvolvimento das aulas.

Mediante a sistemática de trabalho do PAI, acreditamos que melhor seria que o estado, ao invés de repassar dinheiro público a outras instituições da sociedade civil organizada, devesse auxiliar a entidade municipal na oferta dos anos iniciais da EJA, aprimorando o regime de colaboração já existente, com vistas a reduzir os altos índices apresentados ainda pelo estado. Além disso, ao invés de promover programas de alfabetização, o estado deveria incluir os anos iniciais da EJA em sua rede de ensino, como o faz com os níveis fundamental e médio.

Descrito as análises das políticas atuais que ofertam atualmente base para a manutenção e desenvolvimento dos anos iniciais da EJA, percebemos que a Constituição Federal representou um grande avanço para essa modalidade de ensino.

Esse documento, ao garantir a gratuidade e a obrigatoriedade, juntamente com o direito público subjetivo e a vinculação de impostos, fez com que as matrículas da EJA, aumentassem em nível municipal.

Contudo, após essa importante lei, tivemos a reestruturação do Estado brasileiro por meio da política neoliberal. Nesse sentido, houve na segunda metade da década de 1990 a promulgação de um conjunto de leis que ofertaram a supressão de direitos na EJA. É interessante notar que nesse período houve várias tentativas de mudanças dos preceitos constitucionais, tentando adaptar a lei maior à nova óptica de ação do Estado. Essas políticas promoveram a descentralização do ensino, reduzindo o papel da União para o provimento da EJA. Nesse período, apesar do Brasil ter uma Constituição Federal que garantia plenos direitos a EJA e um acordo assinado internacionalmente, pouco se fez para essa modalidade de ensino.

Essa situação começa a ganhar novos contornos, com a reestruturação de uma secretaria no MEC voltada a EJA e com um fundo específico para o desenvolvimento da educação básica. Apesar de essas duas ações terem representado um ganho para a EJA, a Emenda 59/09, por não contemplar essa modalidade de ensino, retirou a possibilidade da EJA de reconquistar direitos suprimidos na década anterior.

Enquanto isso em nível estadual, notamos o recuo do estado na oferta dos anos iniciais da EJA, que mantém atualmente essa modalidade de ensino apenas o PAI, fato que prejudica o regime de colaboração, como teremos oportunidade de demonstrar nos próximos capítulos. Nesse sentido, após descrevermos a metodologia de análise empregada por essa pesquisa, analisamos nos capítulos 4, 5 e 6 o desenvolvimento dos anos iniciais da EJA ocorrido nos municípios de Marília e Presidente Prudente.

CAPÍTULO 3

Metodologia de Pesquisa:

Apresentamos nesse capítulo a metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa. Em um primeiro momento, relatamos o objeto de estudo, assim como as suas justificativas pertinentes. Logo em seguida apresentamos a problemática de pesquisa e o objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento desse trabalho.

Findada essa etapa, apresentamos a metodologia de pesquisa, descrevendo que o trabalho apresentado trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em estudo de caso realizado no município de Marília. Visando ampliar o entendimento do leitor aos processos que envolvem o desenvolvimento dos anos iniciais da EJA em nível municipal analisamos, ainda que brevemente, o município de Presidente Prudente, por meio de um estudo exploratório. Para finalizar o capítulo, descrevemos as etapas que resultaram na pesquisa por ora apresentada.

3.1 - Objeto de estudo e justificativas:

A pesquisa que descrevemos nesse momento surgiu da inquietação provocada pela inacessibilidade à educação sistematizada, ocorrida em apenas alguns grupos sociais, interligados por algumas características socioeconômicas. Nesse sentido, de acordo com o relatório *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*, realizado pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social em 2010, o analfabetismo incide mais desfavoravelmente entre as pessoas que residem em áreas rurais, contidas nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil, entre as pessoas das raças negra e/ou parda e entre os economicamente desfavorecidos.

Atualmente o Brasil, de acordo com dados da PNAD, realizado pelo IBGE em 2009, possui 14.104.984 pessoas acima dos quinze anos de idade na condição de analfabetismo. A pesquisa revelou ainda, que desse total, 70,4% possuem entre vinte e cinquenta e nove anos de idade e 27,7% possuem acima de sessenta anos de idade. Esse índice, se comparado com o índice obtido pelo país em 2005, que representava quinze milhões de analfabetos, teve uma redução de 1,5 pontos percentuais, fato que não representou os resultados esperados pelos governantes e pela sociedade em geral.

Dentre as possíveis considerações a serem realizadas com o intuito de reduzir e/ou solucionar o problema que envolve o analfabetismo, temos o fato de se propor ações mais efetivas nas políticas públicas sociais, com vistas a garantir o acesso e a permanência de jovens, adultos e idosos na escola. Nesse sentido, apesar da EJA envolver em seu conceito um processo educacional mais amplo, perpassando a resolução do problema do analfabetismo, os dados supracitados demonstram a importância não apenas no desenvolvimento dessa modalidade de ensino, como também de concretização definitiva da EJA como um campo pedagógico.

Se por um lado o índice de analfabetismo não vem sendo reduzido como esperado, por outro, a EJA, como revela Haddad (2007) e equipe, é cercada atualmente por multiplicidades de ações que englobam várias experiências positivas, que marcaram e ainda marcam o campo formal e o campo não formal dessa modalidade de ensino, sendo, portanto, “[...] um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular. (SOARES, GIOVANETTI, GOMES, 2005, p.17). Essa complexidade, se de um lado revela a dificuldade em se pesquisar os processos que envolvem a EJA, por outro pode indicar as novas possibilidades de desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

Inserida nesse campo complexo, as políticas públicas educacionais desenvolvidas na EJA, possui também várias formas de desenvolvimento, que varia de acordo com o ente federado que a promove, trazendo em seu bojo uma intensa relação entre os politicamente envolvidos, que em alguns momentos históricos possibilitou avanços e em outros recuos no campo dos direitos estabelecidos na EJA.

Nesse sentido, pretendendo agregar novos conhecimentos à área e contribuir para a melhoria dos anos iniciais da EJA, optamos por analisar as políticas públicas voltadas a essa modalidade da educação básica, uma vez que elas constituem elementos capazes de garantir a manutenção desse atendimento, justificar a existência e, por conseguinte, a necessidade de instituições e programas não vinculados à iniciativa governamental, para atender à demanda da população que procura por esse atendimento.

Dentre a movimentação política ocorrida em nível federal, houve, no final da década de 1980 e no decorrer da década de 1990, a promulgação de um rol de leis que estabeleceram e induziram à municipalização do ensino, propiciando a entidade municipal uma relativa autonomia frente aos outros entes federados.

Com a municipalização, os municípios ampliaram consideravelmente a sua cobertura nos anos iniciais da EJA. De acordo com os dados dos Censos Escolares, realizados pelo INEP entre os anos de 1997 a 2009, os municípios passaram a sua cobertura nos anos iniciais da EJA, de 40,21% para 88,77% respectivamente.

Os mesmo dados demonstram que no estado de São Paulo, a municipalização do ensino foi potencializada, sendo que os municípios paulistas, de 1997 a 2009, ampliaram seu atendimento nos anos iniciais da EJA, passando a sua cobertura de 80,00% para 98,74% respectivamente. Por outro lado, o estado diminuiu consideravelmente a sua cobertura nessa modalidade de ensino, passando nesse mesmo período de 8,66% para apenas 0,51% respectivamente.

Para além da importância quantitativa, a entidade municipal, de acordo com Ribeiro (2003), possui ainda uma relevância qualitativa, na medida em que é a principal responsável por ofertar ao indivíduo a base no processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, conduzi-lo a estudos posteriores.

Apesar de destacada a importância tanto quantitativa, quanto qualitativa, que a entidade municipal assumiu na configuração atual da educação brasileira, a sua análise é marcada por certa complexidade, na medida em que os municípios brasileiros possuem várias diferenças regionais, sociais e econômicas, fatos que geram certa heterogeneidade frente aos processos educativos:

Os municípios, ora com mais e maiores encargos no âmbito da educação básica, não possuem uma realidade homogênea nem quanto ao seu tamanho, nem quanto à sua inserção em diferentes regiões e contextos. Assim, é preciso reconhecer que muitos, seja por falta de tradição na área, seja por carência de recursos, não estão tendo capacidade e condições de assumir os encargos que lhes foram atribuídos. Ao mesmo tempo muitas administrações municipais vêm buscando assumir este compromisso com propostas curriculares, formação docente e produção de material didático. Onde a importância da existência de uma fonte permanente de recursos, a fim de viabilizar o caráter incluyente deste direito (BRASIL, 2000a).

Levando em consideração essa complexidade, optamos por analisar municípios categorizados como cidades médias. Esse termo, apesar de ser muito discutido entre os pesquisadores, apresenta uma caracterização que pode ser bem percebida nas palavras de Spósito (2001, p. 239-240):

Quando nos referimos às cidades médias, estamos nos referindo às cidades que não compõem estruturas metropolitanas. [...] As cidades médias têm suas formas espaciais marcadas pela formação de pequenas aglomerações de mais de uma cidade, ou mesmo pela ausência dessas formas de aglutinação espacial [...] do ponto de vista funcional, desempenham papéis que se revelam no âmbito regional, e são elos importantes de articulação econômica entre os grandes centros metropolitanos e as pequenas cidades, em hierarquias que estruturam redes urbanas continuamente mais complexas.

Podemos perceber assim, que os municípios categorizados como cidades médias se articulam politicamente, economicamente e socialmente tanto com os grandes centros urbanos, quanto com as pequenas cidades. Nesse sentido, Soares (1999, p.55) relata que esses municípios òvem assumindo um papel importante na dinâmica territorial brasileira promovendo a desconcentração de pessoas e atividades.

Considerando tanto a complexidade de se analisar a entidade municipal face à sua heterogeneidade, quanto o fato do estudo de caso exigir um maior aprofundamento das questões analisadas por essa pesquisa, optamos por analisar em um primeiro momento, apenas um município, na medida em que a análise de mais de um município, seria inviabilizada pelo curto espaço de tempo disponibilizado pelo curso de mestrado em educação.

Do rol de cidades médias pertencentes ao estado de São Paulo, escolhemos como foco de análise o município de Marília, SP. Esse município nos chamou a atenção, em um primeiro momento, mediante o fato do índice de analfabetismo, de acordo com o PNAD 2009, ficar em 6,6%, portanto abaixo da média nacional, apesar do município estar localizado em uma região em que o índice de analfabetismo ficou acima da média nacional, em 12,3%. Esse índice, somado ao fato da prefeitura municipal veicular em sua propaganda oficial que o município é a cidade amiga da educação, fez com que surgisse a necessidade de desenvolvimento dessa pesquisa.

Em segundo momento, a escolha foi concretizada com base no fato de que no período da graduação em Pedagogia, cursado na Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista òJúlio de Mesquita Filhoö (UNESP), campus de Marília, ter sido desenvolvida uma pesquisa de iniciação científica nesse município, que teve foco de análise a EJA. Nessa pesquisa, analisamos uma iniciativa em EJA mantida pelo poder público municipal e uma iniciativa mantida pela própria UNESP, adquirindo assim, alguns conhecimentos prévios do desenvolvimento dessa modalidade de ensino

no município, fato esse, bastante positivo, pois garantiu um maior aprofundamento das questões pesquisadas por essa pesquisa.

Buscando ofertar ao leitor maiores entendimentos em relação ao desenvolvimento dos anos iniciais da EJA, realizamos um estudo exploratório em outro município, também categorizado como cidade média. Esse município foi escolhido considerando a facilidade em se coletar os dados. Nesse sentido, optamos por analisar, em linhas gerais, o município de Presidente Prudente, pelo fato do curso de mestrado em educação ser desenvolvido nesse mesmo município.

3.2 - O problema de pesquisa:

A fim de nortear o desenvolvimento dessa pesquisa formulamos o seguinte problema: analisar quais e se os caminhos percorridos pelo município de Marília permitem o desenvolvimento de propostas nos anos iniciais da EJA, levando em consideração a movimentação política ocorrida em nível federal, estadual e municipal.

Visando desenvolver a problemática formulada, foram estruturados os seguintes objetivos:

3.3 - Objetivo Geral:

- Verificar em que medida as políticas públicas vislumbram a possibilidade de desenvolvimento no município de Marília de propostas nos anos iniciais da EJA.

3.4 - Objetivos Específicos:

- Analisar a trajetória histórica dos anos iniciais da EJA no Brasil;
- Descrever as principais leis desenvolvidas a nível federal estadual e municipal que oferecem suporte ao desenvolvimento dos anos iniciais da EJA;
- Verificar, face à heterogeneidade municipal, os principais caminhos percorridos pelo município de Marília, SP, em relação as suas políticas educacionais fomentadas nos anos iniciais da EJA;

- Verificar em que medida o desenvolvimento das políticas públicas fomentadas nos anos iniciais da EJA em nível municipal, possibilitou o surgimento de ações permanentes nessa modalidade de ensino;
- Analisar todas as propostas educativas presentes no município de Marília que ofertam os anos iniciais da EJA;
- Verificar os principais aspectos que permitiram o desenvolvimento dessas propostas;

3.5 - Metodologia:

Apresentada as justificativas pertinentes e buscando cumprir os objetivos propostos desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativa, contando com o estudo de bibliografia especializada e também com certos procedimentos de análises que nos garantiu uma precedente coleta de dados, relacionados ao desenvolvimento dos anos iniciais da EJA em nível municipal.

Apesar de não existir um conceito uniforme entre os pesquisadores da área educacional, do que venha a ser pesquisa qualitativa, Esteban (2010, p. 127), a luz de outros autores da área, descreve esse tipo de pesquisa como:

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa remete a fatos que indicam não apenas os procedimentos metodológicos, como também os fundamentos teórico-epistemológicos que ofertam a base para o desenvolvimento dessa forma de pesquisa.

Para além da sua possível conceituação, a pesquisa qualitativa é classificada por Bogdan e Biklen (1994) como tendo cinco principais características, que até certo ponto são complementares e flexíveis, sendo elas: a) a exigência de analisar o seu objeto de estudo dentro do contexto, observando o objeto no ambiente em que ele ocorre, fato que exige um maior tempo no desenvolvimento da pesquisa; b) é minuciosamente descritiva, ou seja, analisa todos os processos que circundam o objeto, com vistas a chegar o mais próximo possível da realidade da qual esse objeto pertence, fato esse que

exige uma análise qualitativa, apesar de comportar dados quantitativos; c) enfatiza mais os processos do que simplesmente aos resultados finais; d) não possui uma hipótese prévia, sendo que as hipóteses são construídas no decorrer do próprio processo de pesquisa, e d) busca descrever os dados do ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, considerando as características apresentadas, o processo que envolve toda a pesquisa qualitativa é um processo político, pautado no diálogo entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e não simplesmente um processo neutro, como sugere outros tipos de pesquisas existentes na área educacional:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Mediante os objetivos propostos pela pesquisa e os meios que dispomos para efetivá-la, optamos por realizar dentro da pesquisa qualitativa o delineamento denominado de estudo de caso. Como ocorrido na pesquisa qualitativa, o estudo de caso não possui um conceito consensual entre os pesquisadores que o adotam. Para Stake (1995, p. 11), estudo de caso é definido como o estudo da particularidade e da complexidade de um simples caso, tendo na focalização do caso um fenômeno original que apesar de ser um sistema delimitado, possui partes integradas a esse sistema.

Levando em consideração o conceito de estudo de caso descrito por Stake (1995), faz-se necessário mencionar que a palavra "simples" descrita no conceito não significa o desenvolvimento de uma pesquisa de fácil resolução, como descrevem indiretamente Bogdan e Biklen (1991), que ao compará-lo com outros delineamentos de pesquisa, o indica para ser realizado por pesquisadores iniciantes, sendo que essa indicação, segundo Alves-Mazzotti (2000, p. 640) trouxe muitos equívocos na área educacional, pois "escamoteia a complexidade desse tipo de pesquisa, bem como as dificuldades que lhe são inerentes". Nesse sentido, o estudo de caso, como nos lembra Gil (2009, p. 8), exige muitas habilidades do pesquisador, pois:

[...] Precisa estar apto para desenvolver um trabalho cujas etapas não são previamente definidas. Precisa dispor de habilidades para

entrevistar, observar e analisar documentos. Precisa também de muita competência para analisar e interpretar dados sem o auxílio dos testes estatísticos que conferem tranquilidade aos pesquisadores que realizam pesquisas experimentais e levantamentos.

Complementando até certo ponto a definição descrita por Stake (1995), Yin (2005, p. 32), define o estudo de caso como: “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Considerando os conceitos supracitados, o estudo de caso possui, portanto, como característica mais marcante, o fato de estudar a singularidade e o particular, o que implica: “que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada.” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Partindo das várias definições de estudo de caso presente na área das Ciências Sociais, Antonio Carlos Gil (2009, p. 07) destaca algumas características principais desse delineamento de pesquisa, sendo elas: o estudo de caso não se iguala a uma técnica simples de coleta de dados; investiga um fenômeno contemporâneo, não separando em sua análise o fenômeno do contexto; e exige um estudo em profundidade, assim como requer a utilização de vários instrumentos de coletas de dados, visando garantir a qualidade e a fidedignidade das informações coletadas.

O estudo de caso, por envolver entre as suas características principais a singularidade e o estudo aprofundado, indica a primeira vista, a falta de possíveis generalizações do estudo aplicado. Apesar disso, o estudo de caso possui a generalização naturalística, termo cunhado por Stake (2005), que indica um processo subjetivo, onde o próprio leitor da pesquisa irá realizar as suas possíveis generalizações, “na medida em que o sujeito (leitor) percebe a equivalência deste caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciadas anteriormente, ele estabelece as bases da generalização naturalística.” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Nesse sentido, a partir do estudo de caso, o leitor poderá desenvolver novas idéias, novos significados e novas compreensões, generalizando aquilo que lhe é de singular na pesquisa.

Apesar dessa valorização do leitor nas generalizações das pesquisas que envolvem o estudo de caso, André (1984) observa que esse fato somente será possível, se o autor pesquisador redigir um texto claro e coerente, tendo o pesquisador no

processo de generalização, um papel tão importante quanto o leitor. Com isso é essencial que a pesquisa possua:

[...] o retrato vivo e completo produzido pelo estudo de caso apresente todos os elementos necessários para que o leitor possa fazer as suas interpretações, reiterando ou não, as representações do autor. O relato do caso deve deixar muito claro a distinção entre descrição e interpretação, evidências primárias e secundárias, afirmações gerais e depoimentos, resumos e citações. (ANDRÉ, 1984, p.53).

Levando esse fato em consideração e tencionando desenvolver uma pesquisa que se aproxime ao máximo da realidade apresentada utilizamos para coleta dos dados, análises documentais, entrevistas com os envolvidos com a EJA e observações do funcionamento dessa modalidade de ensino.

Na análise documental, investigamos todos os documentos que retratam os anos iniciais da EJA que possuíam alguma ligação com a problemática de pesquisa desenvolvida por essa pesquisa, pertencentes às instituições que ofertam essa modalidade de ensino dos municípios analisados.

Em contrapartida, as observações foram realizadas com vistas a conhecer melhor a sistemática de funcionamento das instituições que ofertam dos anos iniciais da EJA. Anteriormente as observações, traçamos um plano dos principais pontos a serem observados, com o intuito de aproveitar melhor o tempo de observação. Faz-se necessário mencionar que desde o primeiro momento em que as observações foram realizadas, foi revelada aos investigados a identidade do pesquisador, bem como os objetivos propostos pela pesquisa.

Com vistas a uma maior sistematização dos dados e buscando evitar maiores constrangimentos aos observados, deixando-os mais a vontade no ambiente de análise, realizamos as anotações das observações no final dos períodos de observações em lugares distintos dos observados.

Já para as entrevistas, optamos por realizar entrevistas semi-estruturadas, por possibilitar a coleta de dados entre os vários sujeitos que compõem o universo da pesquisa, deixando-os mais a vontade para falar livremente sobre seus pontos de vistas em relação ao desenvolvimento dos anos iniciais da EJA.

Visando facilitar e incrementar o diálogo entre o entrevistador e os entrevistados, optou-se por lançar algumas idéias consideradas chaves, pedindo para que os entrevistados comentassem os fatos narrados, na medida em que o apego excessivo

as perguntas previamente formuladas poderia inibir os entrevistados e comprometer de uma forma irredutível às entrevistas. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 135), relatam:

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais. Mesmo quando se utilizam de um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo.

Todas as entrevistas da pesquisa foram realizadas individualmente, com cada um dos sujeitos pesquisados, nos horários de trabalho dos sujeitos participantes, em salas separadas, e em dias diferentes, com o intuito de favorecer maior liberdade aos entrevistados, para que pudessem se expressar livremente sobre as questões que envolviam as entrevistas.

Faz-se necessário mencionar que, apesar de assumirmos o compromisso ético de não revelar a identidade dos entrevistados, mantivemos, com o consentimento dos mesmos, a nomenclatura dos cargos ocupados pelos entrevistados quando necessário.

Todas as entrevistas foram gravadas mediante o consentimento dos entrevistados, sendo que o gravador foi disposto em lugares a não constranger o entrevistado, tentando propiciar ao máximo que o entrevistado falasse a vontade. Além do gravador utilizamos anotações dos pontos considerados mais importantes da entrevista, assim como alguns gestos ou expressões dos entrevistados. Todas as entrevistas foram transcritas, nos mesmos dias em que foram realizadas, com o intuito de melhor preservar as informações necessárias à interpretação e análise dos dados.

Depois de transcritas, todas as entrevistas foram apresentadas aos sujeitos entrevistados, com vista a demonstrar suas falas e a proceder a possíveis correções.

Além das entrevistas semi-estruturadas, como uma forma de confrontar as informações levantadas por outros instrumentos de coleta de dados, desenvolvemos a entrevista estruturada que, apesar de não ser um tipo de entrevista muito desenvolvida em estudos de casos, permitiu um maior aprofundamento das questões a serem confrontadas:

Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de entrevista é muito adequado aos levantamentos de campo. Mas é pouco útil para os estudos de caso, assim como para pesquisas qualitativas de modo geral. Pode ser utilizado, no entanto, numa etapa avançada da pesquisa, quando há interesse em confrontar, por exemplo, as opiniões dos empregados de uma empresa com as de suas dirigentes. (GIL, 2009. P. 64).

Anteriormente as entrevistas foram realizadas um roteiro, contendo perguntas pré-determinadas, com o intuito de focalizar os assuntos desenvolvidos em apenas alguns tópicos.

Posteriormente à coleta dos dados, visando a sua análise, criamos quadros comparativos, divididos por temáticas construídas acerca do objeto de estudo, com o intuito de confrontar as informações coletadas das diferentes fontes, promovendo assim uma maior sistematização dos dados.

Utilizando-se desses instrumentos de análise e buscando desenvolver uma melhor sistematização dos dados, dividimos a pesquisa realizada no município de Marília em duas grandes etapas, sendo a primeira composta da investigação das políticas públicas desenvolvidas pelo poder público municipal em relação aos anos iniciais da EJA, e a segunda etapa composta pela investigação das instituições que ofertam os anos iniciais da EJA no município de Marília.

Na primeira etapa, analisamos as políticas públicas desenvolvidas no município que ofertam a base para a manutenção e desenvolvimento dos anos iniciais da EJA. Para compreender as políticas públicas, tivemos contato direto com a Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria da Saúde, Secretaria Municipal de Governo, Inclusão e Trabalho, Câmara Municipal dos Vereadores e Diretoria Regional de Ensino, órgão vinculado a Secretaria Estadual de Educação.

Nessa etapa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados análises documentais e entrevistas. Nas análises documentais, verificamos todas as leis, decretos e portarias em vigência ou não, que ofertam ou ofertavam a base para a manutenção e desenvolvimento dos anos iniciais da EJA. Além disso, analisamos documentos internos da Secretaria Municipal de Educação como portarias, planilhas de gastos públicos com a educação, dados estatísticos dos anos iniciais da EJA e outros documentos referentes a essa modalidade de ensino. Com vistas a cruzar as informações obtidas, analisamos dados estatísticos do Programa Saúde da Família, fornecido pela Secretaria Municipal de Saúde, do programa Bolsa Família, gerenciado no município pela Secretaria

Municipal de Governo, Inclusão e Trabalho e as planilhas dos gastos públicos com a educação, fornecidas pela Câmara dos Vereadores.

Após a análise documental, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os diversos atores que direta ou indiretamente, atuam ou atuaram nos anos iniciais da EJA. As entrevistas, que apresentavam algumas diferenças entre elas, foram realizadas de modo a deixar os entrevistados à vontade, com o intuito de registrar os seus posicionamentos acerca da temática investigada.

Nesse sentido, entrevistamos na Secretaria Municipal de Educação a assistente técnica responsável pelo desenvolvimento de ações diretas nos anos iniciais da EJA, a secretária municipal de educação, o supervisor de ensino e a assistente técnica especial.

Durante as entrevistas, apenas a assistente técnica se demonstrou bastante nervosa, se esquivando de algumas perguntas, principalmente as referentes ao financiamento da educação. Os restantes dos entrevistados, apesar de demonstrarem certa apreensão inicial, foram ficando a vontade com o passar do tempo.

Buscando confrontar algumas informações retiradas das entrevistas semi-estruturadas e da análise documental realizamos entrevistas estruturadas com alguns atores sociais, que versaram apenas sobre assuntos específicos, sendo eles: o secretário da saúde, a secretária da pasta governo, inclusão e trabalho, um advogado integrante do Comitê Municipal de Educação, cinco presidentes da associação dos moradores, cinco subprefeitos, uma supervisora e uma diretora de uma escola que oferta a EJA ambas da rede pública estadual de ensino e nove alunos dos anos iniciais da EJA ofertados pela rede pública municipal de ensino.

A entrevista estruturada foi utilizada também para aprofundar a análise histórica dos anos iniciais da EJA desenvolvidos no município, onde entrevistamos alguns atores sociais, que participaram diretamente desse processo histórico de desenvolvimento.

A maior dificuldade em realizar essas entrevistas foi encontrar pessoas que participaram do desenvolvimento da EJA. Para isso nos dirigimos, em um primeiro momento, à Diretoria de Ensino localizada no município, com vistas a identificar os professores mais antigos pertencentes à rede pública estadual de ensino, que poderiam nos relatar algumas informações sobre pessoas que participaram de algum modo desse processo. Contudo, não obtivemos sucesso nessa localização, na medida em que os dados estavam desatualizados, sendo que os professores ou haviam se mudado do endereço registrado, ou haviam morrido.

A partir desse insucesso, passamos a visitar as escolas estaduais mais antigas do município, na tentativa de encontrar alguém na escola, que conhecesse alguma professora que tivesse participado do desenvolvimento da EJA no município.

Apenas na quinta escola visitada, encontramos uma professora, cuja sogra havia ministrado aulas na EJA, no início da década de 1940. Nesse sentido, encontramos a professora A., de 92 anos de idade. Em contato com essa professora, encontramos o professor J., de 87 anos de idade.

Além desses dois professores, entrevistamos nessa etapa duas pessoas que foram monitoras do Mobral, cujo contato foi repassado pela Diretoria de Ensino, sendo a monitora C. e a monitora T. Em contato com a monitora T., encontramos a sua cunhada, a professora V., que havia participado de um projeto na EJA, desenvolvido no município no final da década de 1950 e início da década de 1960, que vivenciou o golpe da ditadura militar.

Já na história mais recente do município, buscamos encontrar as iniciativas presentes no município que ofertavam os anos iniciais da EJA. Para isso entramos em contato, em um primeiro momento, com cinco diretoras das escolas estaduais mais antigas do município, que nos relataram a existência de três projetos. Visando confrontar as informações repassadas, pesquisamos em um segundo momento os registros da Diretoria de Ensino que possuíam dados de todas as iniciativas existentes no município. Com isso, encontramos a presença de três projetos desenvolvidos no município no decorrer da década de 1990 e início da década de 2000, sendo eles o projeto desenvolvido pelo *Rotary Club*, pelo *Lions Club* e por uma igreja católica. Nesse sentido, entrevistamos o presidente e a ex-coordenadora do projeto do *Rotary Club*, o presidente do *Lions Club* de Marília e o padre O., que idealizou e coordenou o projeto de EJA.

Para finalizar a parte histórica, entrevistamos três professoras da educação infantil, que após a municipalização do ensino, ministraram aulas nos anos iniciais da EJA.

Realizada a análise documental e as entrevistas, dividimos as informações coletadas em algumas categorias, buscando uma maior sistematização na análise empregada, sendo elas:

- 1- Formação histórica do município;
- 2- Histórico dos anos iniciais da EJA no município;

- 3- A municipalização do ensino;
- 4- As leis municipais que regulamentam os anos iniciais da EJA no município;
- 5- O financiamento dos anos iniciais da EJA no município;
- 6- Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação.

Na segunda etapa, analisamos as instituições que ofertam atualmente os anos iniciais da EJA. Para isso, utilizamos de análises documentais, observações do funcionamento da EJA e entrevistas com os principais atores que participam do desenvolvimento dessa modalidade de ensino no município.

Nessa etapa, cadastramos todas as cinco iniciativas que ofertam os anos iniciais da EJA no município de Marília, sendo elas: a rede pública municipal de ensino, a Fundação Bradesco, o Serviço Social da Indústria (SESI), o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e a Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso Professor Doutor Manuel Pedro Pimentelö (FUNAP), que desenvolve as atividades nos anos iniciais da EJA no presídio de Marília.

Após o cadastramento, entramos em contato com os responsáveis direto dessas instituições, com a finalidade de expor aos sujeitos envolvidos, os objetivos da pesquisa e solicitar a autorização dos mesmos para a coleta dos dados. Assumimos, pois, a responsabilidade de preservar as identidades dos sujeitos e sua autorização foi registrada em um termo que esclarecia o consentimento dos sujeitos em participar da pesquisa e o compromisso do pesquisador em não divulgar as suas identidades.

Passado esse primeiro contato, iniciamos a coleta dos dados por meio da análise documental, onde recolhemos junto à parte administrativa dessas instituições documentos relacionados ao desenvolvimento da EJA, como atas, dados estatísticos, cadernos de registros e portarias normativas do funcionamento, entre outros. Faz-se necessário mencionar, que a coleta dos dados, envolveu todas as escolas pertencentes à rede pública municipal de ensino que ofertam atualmente os anos iniciais da EJA.

Após a coleta dos dados, realizamos as observações com vistas a conhecer a estrutura física das instituições e o funcionamento prático dos cursos ofertados. As observações foram realizadas durante cinco dias, em cada uma das escolas ou instituições que ofertam os anos iniciais da EJA, sendo que as observações iniciavam as segundas feiras com término as sextas feiras. Nesse sentido foram observadas nove

escolas da rede pública municipal de ensino, cinco instituições onde são desenvolvidas as aulas do PEJA, a Fundação Bradesco, o SESI e a instituição prisional de Marília.

Terminada as observações, realizamos entrevistas com os diretores, coordenadores e professores das instituições que ofertam os anos iniciais da EJA. Tal qual na primeira etapa de pesquisa, utilizamos nesse momento, entrevistas semi-estruturadas. Nesse sentido, entrevistamos as diretoras, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas e todos os professores que atuam nos anos iniciais da EJA, pertencentes à rede pública municipal de ensino, a Fundação Bradesco e ao SESI. Em relação ao PEJA, entrevistamos o coordenador e os bolsistas que compõe atualmente o projeto. Já na instituição prisional entrevistamos o diretor da unidade, o monitor coordenador e os monitores que ministram aulas nessa modalidade de ensino.

Com todos os entrevistados, apenas os professores da rede pública municipal se mostraram, em um primeiro momento, bastante nervosos reiterando por diversas vezes o compromisso do pesquisador em garantir o anonimato, que foi relatado a eles, no momento inicial das entrevistas. Contudo, com o decorrer das entrevistas os professores foram se acalmando, tendo apenas uma professora que se negou a responder algumas perguntas, principalmente às interligadas a Secretaria Municipal de Educação. Por outro lado, os restantes dos entrevistados se mostraram bastante receptivos, sem demonstrarem apreensão, realizando as entrevistas de uma forma tranqüila, fato que contribuiu diretamente para seu êxito.

Como ocorrido na primeira etapa realizamos algumas entrevistas estruturadas, com vistas a cruzar informações obtidas nas entrevistas semi-estruturadas, mas especificamente com relação às entrevistas das diretoras da Fundação Bradesco e do SESI. Nesse sentido, entrevistamos vários alunos dessas duas instituições, com vistas a validar ou refutar as informações narradas pelas diretoras.

Finalizada essas etapas, procedemos à análise dos dados. Para isso, dividimos essa análise em categorias, sendo elas:

- 1- A estrutura organizacional dos anos iniciais da EJA desenvolvido no município de Marília;
- 2- Articulações, parcerias e projetos das instituições que ofertam os anos iniciais da EJA no município;
- 3- Estrutura, equipamentos disponíveis e funcionamento das instituições que ofertam os anos iniciais da EJA;

4- Os professores e suas formações.

Faz-se necessário mencionar que os dados coletados por meio de documentos, observações e principalmente das entrevistas, permitiram uma análise mais acurada acerca do desenvolvimento dos anos iniciais da EJA no município, indicando inclusive as dificuldades que marcam esse desenvolvimento.

Visando uma maior compreensão do desenvolvimento dos anos iniciais da EJA em nível municipal, procedemos a um estudo exploratório, que foi realizado no município de Presidente Prudente. Esse município foi escolhido pelo fato do mestrado em educação ter sido cursado nessa cidade, fato que facilitou a coleta dos dados e tornou a pesquisa menos dispendiosa.

Nesse estudo, utilizamos como coleta de dados análises documentais e entrevistas semi-estruturadas, com os diretamente envolvidos com essa modalidade de ensino, nos mesmo molde utilizado no município de Marília.

Em um primeiro momento realizamos na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, análises dos principais documentos que retratam a EJA. Nesse sentido, analisamos as principais leis que ofertam a base para a manutenção e desenvolvimento dessa modalidade de ensino, bem como portarias internas da própria Secretaria Municipal de Educação, dados estatísticos e planilhas de gastos com a EJA.

Após essa etapa, entrevistamos a secretária municipal de educação, as coordenadoras da EJA e a secretária especial de educação.

Findado esse primeiro momento, cadastramos no município as outras iniciativas que ofertam a EJA, sendo elas o SESI, o PEJA e a FUNAP. Conhecida as iniciativas realizamos análise dos principais documentos referentes à EJA e entrevistamos, por meio de entrevistas semi-estruturadas, os coordenadores e diretores das referidas instituições. Após essa etapa, reconhecendo que o desenvolvimento dos anos iniciais da EJA desenvolvidos pela FUNAP no presídio de Presidente Prudente, possui a mesma estrutura e funcionamento que o desenvolvido no município de Marília, resolvemos apenas descrever os anos iniciais da EJA desenvolvidos pelo SESI e pelo PEJA, na medida em que apresentam algumas características diferenciadoras no seu funcionamento em relação as iniciativas de Marília.

Nesse sentido, os dados coletados passam a ser analisados nos próximos capítulos, onde buscamos traçar um quadro do desenvolvimento dos anos iniciais da

EJA dessa modalidade de ensino presente tanto no município de Marília, quanto no município de Presidente Prudente.

CAPÍTULO 4:

OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA, SP:

Descrevemos nesse capítulo a EJA desenvolvida no município de Marília, utilizando como pano de fundo as políticas públicas. Com vistas a uma maior sistematização dos dados, iniciamos a análise com um breve histórico do município, bem como da EJA, narrando os principais fatos que marcaram o desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

Após a breve análise histórica, analisamos a municipalização do ensino e a entrada por definitivo do município na promoção dos anos iniciais da EJA, demonstrando que no processo de municipalização houve uma divisão rígida de responsabilidades entre o estado e o município.

Findada essa análise, passamos a discutir o desenvolvimento da EJA no momento atual, demonstrando que o poder público municipal desenvolve a essa modalidade de ensino de uma maneira parcial.

4.1- Formação Histórica do município de Marília:

O município de Marília está localizado na região centro-oeste do estado de São Paulo a uma distância de 443 quilômetros da capital paulista. A região administrativa onde o município se localiza é composta por cinquenta e um municípios, tendo uma população estimada, de acordo com os dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, em 909.801 habitantes. Dos municípios que compõem a região 60,8% abrigam apenas 14,5% da população total. Em contrapartida apenas 7,8% dos municípios abrigam 50,1% da população da região. Nesse sentido, a região reflete uma tendência dos municípios brasileiros¹² concentrando a maioria da população em poucos municípios, demonstrando que houve na região um processo desordenado de desenvolvimento e urbanização. Esse fato ganha maiores proporções quando verificamos que na região se localiza o menor município do estado, Borá que abriga apenas oitocentos e trinta e sete pessoas em uma área de 119 quilômetros quadrados.

¹² Segundo dados do IBGE (2009), o Brasil é composto por 5.560 municípios, sendo que desse total 73% possuem até vinte mil habitantes, sendo que apenas 5% dos municípios abrigam 70% da população brasileira.

O município possui atualmente, segundo dados do Censo Demográfico de 2010, um contingente populacional estimado em 216.684 habitantes, distribuída em uma área de 1.170 quilômetros quadrados, registrando uma taxa de 95,9% de urbanização. Atualmente o município é composto pelos distritos de Amadeu Amaral, Avencas, Dirceu, Fazenda do Estado, Lácio, Padre Nóbrega e Rosália.

De acordo com a PNAD de 2003, o município de Marília apresentou o IDH de 0,821, estando acima da média nacional registrada em 0,757. Com isso, o município ficou classificado em quinquagésimo oitavo lugar entre os municípios do estado de São Paulo e em ducentésimo décimo segundo lugar entre os municípios brasileiros, sendo considerado um município que possui um alto grau de desenvolvimento humano, favorável à moradia. Faz-se necessário mencionar, que esse índice foi obtido pela média de três indicadores: educação, longevidade e renda, tendo o indicador de educação o registro do maior índice, com 0,908 seguidos de 0,773 e 0,782 respectivamente.

Contudo, apesar do alto IDH, a desigualdade do município medido pelo Índice de GINI entre os anos de 1991 a 2000 aumentou, passando de 0,55 para 0,57 respectivamente. Nesse sentido, enquanto os 20% da população mais pobre possui uma participação de apenas 3,2% da renda apropriada, os 20% da população mais abastada possui uma participação de 61,4%. (PNUD, 2000).

A fundação do município de Marília ocorreu em 1929, momento em que o Brasil iniciava um período de grande recessão, em decorrência da crise mundial motivada pela superprodução dos produtos estadunidenses, cujo marco principal foi à quebra da bolsa de valores de Nova Iorque (USA).

Apesar desse final de grande recessão, o início da década de 1920 foi marcado no Brasil pelo avanço da indústria, tendo na agricultura o desenvolvimento do café, que desde a mudança do eixo econômico do Nordeste para o Sudeste, ocorrido no século XIX, havia se tornado o principal produto de exportação brasileira, principalmente na região do Vale do Paraíba¹³ e posteriormente por todo o oeste paulista.

A cultura cafeeira trouxe para o oeste paulista um intenso desenvolvimento econômico, político e social, destacando essa região como um pólo moderno da cafeicultura, em oposição ao pólo pertencente ao Vale do Paraíba. Saviani (2008) fulgura a região como tendo um papel decisivo na transição do regime monárquico para o regime republicano, cujo poder político e econômico nesse novo regime, ficaria sob o

¹³ O Vale do Paraíba é uma extensão de terras que abrange a região oeste do estado Rio de Janeiro e a região leste do estado de São Paulo.

controle dos denominados õbarões do caf e, no período histórico conhecido como õRep blica Velha. Esse período que vai de 1889 a 1930   caracterizado por Vieira e Farias (2007, p. 71) como uma fase:

[...] agitada, marcada por constantes trocas de presidentes e sentimentos de insatisfa o. Mesmo representando o advento de idéias democráticas e federalistas, a Primeira República não deixa de receber fortes influências das antigas oligarquias rurais e seus coronéis. Não por acaso, foi chamada de Velha República.

  justamente no final desse período marcado por contradi oes, onde os ideais democráticos e os ideais conservadores agitavam todo o país, que o município de Marília   fundado.

A região onde se localiza o município de Marília, anteriormente a sua funda o, era composta por duas grandes propriedades cafeeiras, pertencentes   Bento de Abreu Sampaio Vidal (1872-1948) e ao Cel. José Silva Nogueira (1873-1940), formadas em um antigo aldeamento de índios coroados. (Lara 1991).

Com o aumento da produ o do café e o conseqüente aumento das exporta oes, surgiu   necessidade de escoar a produ o mais rapidamente, fato que fez com que se implantassem as linhas férreas por todo o oeste paulista. Nesse sentido, nas proximidades das esta oes inauguradas iam surgindo polos de desenvolvimento, que mais tarde se tornariam municípios, como descreve Saviani (2008):

[...] A implanta o das estradas de ferro foi importante não apenas porque permitiu o escoamento mais rápido e a custos bem menores do café, nosso principal produto de exporta o. Na verdade, as ferrovias constituíram-se na base de um processo de urbaniza o e industrializa o. Com efeito, em torno de cada esta o desenvolvia-se um núcleo urbano e constituíram-se oficinas de manuten o que absorviam mão-de-obra imigrante para as tarefas mecânicas de manuten o, reparo e substitui o de peças das locomotivas e vagões, emergindo o gérmen de atividades industriais.

Com a chegada da linha férrea na região de Marília formalizada pela õCompanhia Paulista de Estrada de Ferro, que desde o município de Piratininga vinha inaugurando esta oes ferroviárias seguindo a ordem alfabética, o aglomerado populacional que ali residia deveria escolher um nome iniciado pela letra õM, na medida em que a última esta o inaugurada estava localizada no distrito de L cio. (MOREIRA; MAGALHÃES, 1936).

Mediante a esse fato, foram propostos vários nomes para o município, entre eles: ãMarathonaö, ãMogúncioö e ãMacauö, sendo escolhido o nome ãMaríliaö, proposto por Bento de Abreu Sampaio Vidal inspirado pelo livro ãMarília de Dirceuö publicado em 1792 pelo português Thomaz Antônio Gonzaga (1744-1810).

Tendo seu crescimento decorrente da produção de café, a cidade de Marília foi reconhecida como distrito de Cafelândia em 22 de dezembro de 1926, por meio da Lei Estadual n. 2161, sendo elevada a categoria de município três anos depois, em quatro de abril de 1929, pela Lei Estadual n. 2320. (LARA, 1991).

Uma das curiosidades da fundação do município e que demonstra o domínio oligárquico agrário nesse período, foi à contenda estabelecida entre Bento de Abreu Sampaio Vidal e o Cel. José Silva Nogueira. Como o município se originou entre as duas fazendas, as ruas do centro político e econômico de Marília não são interligadas, na medida em que, o que era construindo em uma fazenda, era duplicado na outra sem interligação, tendo como divisão a Avenida Sampaio Vidal. (LARA, 1991; MOREIRA; MAGALHÃES, 1936). Nesse sentido, o centro da cidade possui construções duplicadas, como revela o caso das igrejas católicas ãSanto Antônioö e ãSão Bentoö, construídas simultaneamente, com o mesmo projeto arquitetônico, tendo em lados opostos, o mesmo tamanho, a mesma distância e a mesma direção em relação à Avenida Sampaio Vidal.

Com a decadência da cultura cafeeira ocorrida na década de 1950, o município de Marília inicia o seu primeiro ciclo industrial assentado na agroindústria, principalmente no algodão e na pecuária.

Distanciando-se do setor agrícola, a industrialização foi intensificada na década de 1970, principalmente no setor de alimentos que, segundo Lara (1991), trouxe para o município mão de obra qualificada, contribuindo para o desenvolvimento do comércio local.

Atualmente o município de Marília se destaca no interior de São Paulo como um pólo da indústria de alimentos, tendo um comércio desenvolvido e concentrando todos os níveis educacionais. Contudo, a atividade econômica que mais se destacou na história do município foi à produção de café, tendo em referência a esse fruto a bandeira municipal disposta na cor vermelha, formalizada pela Lei Municipal n. 2.551 de 30 de novembro de 1978, sendo que os intentos para mudar as suas cores encontraram grande resistência popular.

4.2 ó Da fundação do município a municipalização do ensino: aspectos gerais do desenvolvimento dos anos iniciais da EJA.

Os anos iniciais da EJA começaram a ser ofertados no município de Marília na segunda metade da década de 1940 pela rede pública estadual de ensino e por associações filantrópicas, derivadas de instituições religiosas como a igreja católica e a religião espírita.

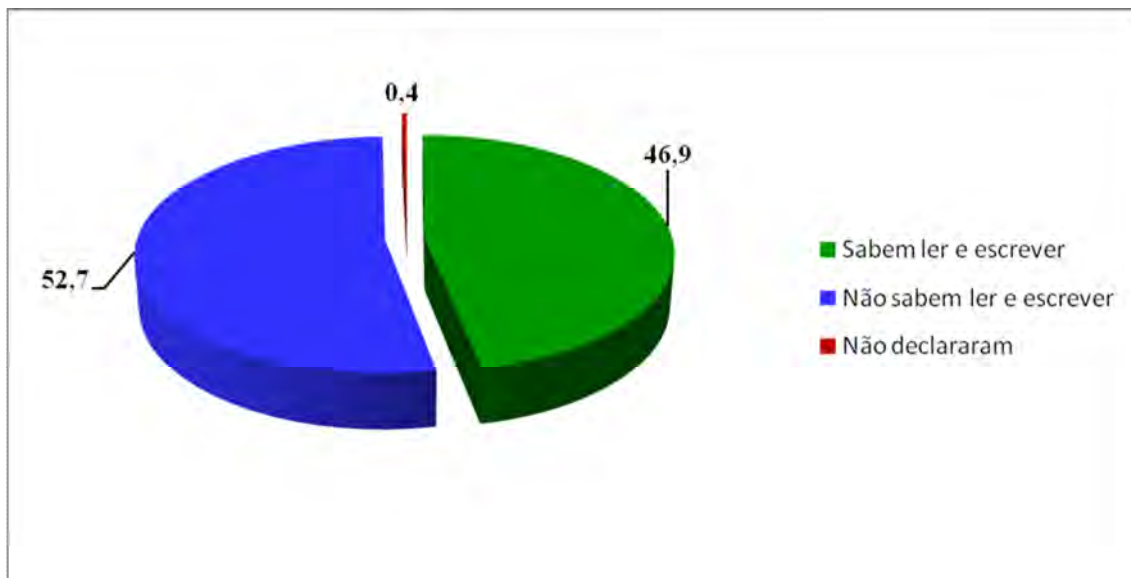
O início da EJA no município ocorre justamente no período em que, segundo Di Pierro (2005), Fávero (2004) e Paiva (1987), essa modalidade de ensino começa a obter notoriedade em nível nacional, com o desenvolvimento de políticas públicas nacionais, que em grande medida fomentaram programas e campanhas na EJA visando à redução dos altos índices de analfabetismo apresentado pelo país.

Anteriormente a esse início, o primeiro Censo Demográfico realizado em 1940 pelo recém-criado IBGE¹⁴, classificando as pessoas que declararam serem incapazes de assinar o próprio nome, como estando na condição de analfabetismo, demonstrou que o índice de pessoas acima dos cinco anos de idade, que não sabiam ler, era superior em 5,8 pontos percentuais em relação ao índice de pessoas que sabiam ler, como revela o gráfico 01:

¹⁴ Apesar do IBGE, responsável pelos Censos Demográficos, ter sido criado em 1934, o Brasil já desenvolvia pesquisas populacionais desde 1872.

Gráfico 01:

Índice de pessoas que declararam saber ou não ler e escrever residentes no município de Marília, no Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 1940.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo Demográfico de 1940.

Assim, das 81.064 pessoas acima dos cinco anos de idade residentes no município, 42.720 eram consideradas analfabetas. Mesmo estando abaixo da média nacional, registrada em 55%, esse resultado não destoava da realidade apresentada pelo restante do país e também divulgada pelo Censo de 1940, como assevera Fávero (2004, p. 14):

[...] pelo censo de 1940 foram mostrados os altos índices do analfabetismo: cerca de 55% para todo o país, considerando a população de 18 anos e mais; nos estados do Sul e Sudeste, em torno de 40%; no Norte e no Nordeste, 72%; no Leste e no Norte, os mesmo 55% nacionais [...].

Os dados registrados pelo Censo de 1940 demonstravam o desafio que todos os níveis de governo teriam na alfabetização inicial de crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, a professora ãA.õ atualmente com 92 anos de idade, que em 1944 estava iniciando a sua carreira docente nos anos iniciais do ensino fundamental pela rede pública estadual de ensino, relata a preocupação, nesse período, por parte do poder público em ofertar a EJA com vistas a reduzir os altos índices de analfabetismo revelado pelo Censo:

Depois que o governo demonstrou por meio do Censo que mais da metade da população residente no Brasil eram analfabetas, não daria mais para esconder essa vergonha nacional e começaram a ofertar a educação de adultos em vários municípios, com a finalidade de reduzir essa situação vexatória. Olhe bem, a finalidade era reduzir e não acabar. Ninguém pensava em acabar com isso aqui em Marília. Eles gostavam mesmo era de ofertar escolas para as crianças que aparece mais e os pais ficam mais felizes.

De acordo com o relato da professora A. o poder público possuía a intenção de reduzir e não superar o analfabetismo, revelando nesse fato a posição marginal que a EJA possuía em comparação aos outros níveis e modalidades de ensino.

Com vistas a reduzir o analfabetismo, as aulas nos anos iniciais da EJA eram ministradas no período noturno, em apenas uma escola estadual localizada na região central do município, como demonstra o relato do professor J. atualmente com 87 anos de idade, que na época estava iniciando a sua carreira docente na educação de adultos, com apenas dezoito anos de idade:

Em 1947 e 48 o município contava com poucas salas de adultos. A gente dava aulas em uma escola localizada aqui na Avenida Sampaio Vidal. Os alunos saíam do serviço e já ficavam com a gente, às vezes vinham de longe de algumas chácaras e sítios. Mas isso é tudo muito antigo! Para se ter uma idéia, nesse período a gente nem usava a expressão ensino supletivo que já é ultrapassada e sim salas para adultos.

Paralelamente a rede pública estadual de ensino, havia no município as associações filantrópicas que ofertavam a EJA. Dentre elas estava a comunidade espírita Eurípedes Barsanulfo que disponibilizando salas na educação infantil, passou a ofertar a EJA para os pais dos alunos atendidos nesse nível de ensino. Além da promoção educacional, a associação realizava um trabalho assistencial para as famílias atendidas, ofertando [...] alimentação, roupas e ensinamentos higiênicos e de puericultura. (LARA, 1991, p. 179).

A Igreja Católica por sua vez, foi responsável pela manutenção das Obras Unidas da Sociedade de São Vicente de Paulo de Marília, que ofertando aulas e assistências às crianças pertencentes à educação infantil, passou a atender posteriormente os adultos, em cursos noturnos, como explicita Lara (1991, p. 179):

O Lar São Vicente de Paulo recebia os menores ali conduzidos por suas mães, ofertando café completo pela manhã, almoço, lanche, jantar, banho e instrução maternal, regressando para os seus lares à tarde, retornando seus pais no período noturno para a instrução elementar.

De acordo ainda com o autor supracitado, a prefeitura municipal disponibilizava a essas instituições, por meio de convênios, o pagamento dos professores, que contratados pelo poder público municipal dobravam as suas cargas horárias, atuando tanto na educação infantil, quanto na educação de adultos.

Após esse momento inicial, segundo dados da Diretoria Regional de Ensino com sede em Marília, órgão vinculado a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o município de Marília apresentou na década de 1950 e início da década de 1960 um aumento significativo no número de matrículas ofertadas pela rede pública estadual de ensino. Além disso, o município registrou nesse período, um aumento no número de instituições não governamentais que passaram a ofertar a EJA, mediante a iniciativa de alguns grupos sociais que se identificavam com a essa modalidade de ensino. Esses grupos, diferentemente do que ocorria nas décadas anteriores, objetivavam não apenas superar o analfabetismo, como também ofertar uma educação consciente com vistas a um melhor desenvolvimento social, como revela a entrevista da professora ÕA.ö:

Nesse período tivemos inúmeras organizações presentes no município que começaram a ofertar a educação de adultos. Parecia que todo mundo queria ver os velhinhos alfabetizados. Eram estudantes ensinando em igrejas evangélicas e católicas, professores voluntários ensinando em associações comunitárias, projetos sociais de hospitais, havia de tudo. Eles não queriam apenas acabar com o analfabetismo, queriam também ensinar as pessoas, para melhorar a sociedade em que viviam.

Com essa ampliação no número de vagas, os Censos Demográficos realizados nas décadas de 1950 e 1960 demonstraram que o índice de analfabetismo para pessoas acima dos quinze anos de idade vinha sendo reduzido paulatinamente, registrando respectivamente 46,9% e 32,2%.

Com o advento da ditadura militar ocorrido em 1964, às instituições não governamentais que ofertavam a EJA foram se fechando aos poucos, temendo a repressão imposta pelo novo regime político, como revela a entrevista da ex-professora ÕV.ö atualmente com 55 anos de idade, que na época atuava em um dos projetos de EJA

e atualmente trabalha na parte administrativa de uma empresa de fundição com sede no município.

Com a ditadura a educação de adultos voltou a sua forma de início. As instituições que ofertavam essa modalidade de ensino foram se fechando aos poucos, com medo da repressão que poderia vir acontecer. A educação de adultos ficou apenas sendo ofertada apenas pelo estado. Não havia mais aquele entusiasmo de antes entre as pessoas que gostavam da educação e se identificavam com o público adulto.

Com essa situação instalada, o Censo Demográfico realizado em 1970 registrou uma redução do índice de analfabetismo de apenas 0,9 pontos percentuais, em comparação ao índice obtido pelo Censo anterior. O Censo 1970, de uma forma inédita revelou ainda que 70% dos 59.177 alfabetizados, acima dos quinze anos de idade, possuíam menos de quatro anos de estudos. Nesse sentido, os dados demonstravam que o poder público além de garantir o acesso a EJA deveria garantir a permanência desses educandos na escola.

Visando diminuir os altos índices revelados pelo Censo de 1970, o município de Marília, por meio da Lei Municipal n. 1.794 de 26 de março de 1971 assinou um convênio com o Mobral objetivando a execução do plano de Alfabetização Funcional e de Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, momento em que o movimento inicia em nível nacional a diversificação de suas atividades, com o intuito de obter melhores resultados qualitativos e quantitativos, passando a desenvolver atividades não apenas na EJA, como também em outras áreas sociais.

Promovendo a abertura de várias salas na educação de adultos, o Mobral ofertava os anos iniciais da EJA utilizando-se de monitores que não possuíam formação docente, contratados por uma comissão formada no município, cuja sistemática de trabalho é revelada por uma ex-monitora do Mobral, atualmente com 64 anos de idade, aposentada por uma empresa multinacional de remédios, com sede na cidade de São Paulo, que utiliza o município de Marília para passar às férias de finais de ano com os seus familiares:

Eu tinha terminado o segundo grau e estava procurando emprego. Fui à comissão e eles me contrataram para ser monitora do Mobral. A gente tinha que ir à casa das pessoas que eram analfabetas e convidá-las a frequentar o curso. Eles começavam a frequentar e iam se interessando cada vez mais. No final a gente ganhava por aluno

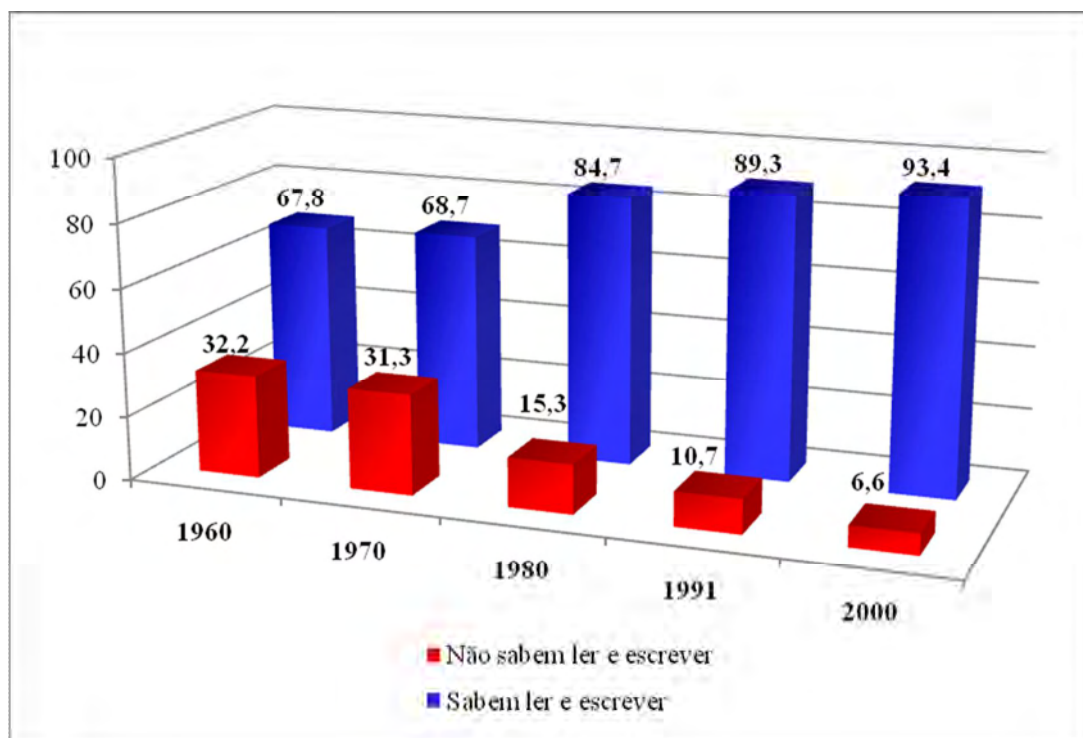
matriculado. [...] Esse foi o meu melhor emprego. Era muito gostoso ministrar aulas no Mobral. A sala era perto da minha casa, todos os alunos eram amigos de meu pai. Para você ter uma idéia dei aula até para minha sogra.

O Mobral manteve as suas atividades no município até o ano de 1985, data do seu encerramento, se fixando no imaginário popular como sendo um programa de grandes proporções voltado à alfabetização dos adultos, como revela a entrevista da ex-monitora do movimento ãT.ö, atualmente com 57 anos de idade, aposentada por uma indústria de alimentos com sede no município, onde ocupou o cargo de assistente administrativa:

Era muito interessante a gente ver as pessoas saindo de suas casas, todos nos mesmos horários, com as mesmas apostilas nas mãos para irem estudar, todos com a certeza de que iriam aprender tudo que necessitavam nas escolas do Mobral. O pessoal que os via saindo, logo diziam: - Lá estão indo os Mobrals. Isso pegou de um jeito que ainda ouço pessoas hoje, que nem sabem o que foi o Mobral falando isso para as pessoas que retornam aos seus estudos a noite.

No período de funcionamento do Mobral, o Censo Demográfico realizado em 1980 demonstrou uma queda de 16 pontos percentuais no índice de analfabetismo para pessoas acima dos quinze anos de idade, em relação ao Censo de 1970. Essa foi a maior queda registrada pelos Censos Demográficos realizados no município de Marília, como demonstra o gráfico 02 que compara o índice de analfabetismo com o índice de alfabetismo:

Gráfico 02:
Índice de analfabetismo apresentado pelo município de Marília, em comparação ao índice de pessoas alfabetizadas acima dos quinze anos de idade registrados pelos Censos Demográficos de 1960¹⁵ a 2000.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censos Demográficos de 1960, 1970, 1980, 1991 e 2000.

Não temos nesse momento como precisar os motivos para a redução no índice de analfabetismo registrado na década de 1970, pois isso exigiria uma análise mais detalhada do funcionamento do MOBREAL no município, da composição etária da população, da migração rural/urbana e da população inter-regional e do impacto da escolarização no grupo infanto-juvenil, fato que perpassaria o limite dos objetivos propostos por essa pesquisa.

Com a extinção do Mobral, o município tenta assinar alguns convênios com a Fundação Educar, visando assumir as salas de educação de adultos deixada pelo movimento. Contudo tais convênios não foram efetivados e as salas em sua maioria foram fechadas, sendo algumas repassadas para a rede pública estadual de ensino.

¹⁵ O Censo Demográfico realizado em 1960 foi o primeiro a demonstrar, no município, o índice de analfabetismo por idade. Anteriormente a ele, o índice de analfabetismo era categorizado por sexo.

Sem um auxílio direto da União, os anos iniciais da EJA ficaram sob a responsabilidade da rede pública estadual de ensino até a municipalização do ensino concretizada em 1998. Nesse ínterim, nota-se o desenvolvimento de algumas ações derivadas de organizações não governamentais, que desenvolveram suas atividades no município, permanecendo por um período, mesmo após a municipalização do ensino. Dentre as associações beneficentes, que possuem dados registrados de seu funcionamento, estavam às salas mantidas pelo *Rotary Club*, pelo *Lions Club* e pela igreja católica.

Sensibilizados com as altas taxas de analfabetismo existente no município, os associados ao *Rotary*, organizaram um projeto de alfabetização de adultos, iniciando as suas atividades no ano de 1995, permanecendo até o ano de 2002. Segundo a coordenadora de atividades do *Rotary*, o projeto possuía duas salas mantidas em associações de moradores, localizadas em dois bairros pertencentes à região norte e a região sul do município:

Durante os sete anos de funcionamento, o projeto atuou em associações de moradores localizadas nos bairros da *Nova Marília* e da *Santa Antonieta*, que eram os bairros considerados por nós como sendo mais necessitados, onde o número de analfabetos era maior.

As aulas eram ministradas no período noturno, com duas horas e meia de duração, de segunda a sexta feira, por professoras aposentadas voluntárias, associadas ao clube.

Sem conseguir efetivar articulações com instituições públicas ou privadas e contando com o número reduzido de alunos, apenas cinco no último ano de funcionamento, o projeto foi extinto no ano de 2002, conseguindo alfabetizar apenas uma pequena parcela da população residente nos bairros e arredores onde as salas do projeto foram abertas, como relata a ex-coordenadora do projeto:

Nesse tempo de funcionamento a gente não conseguiu efetivar nenhuma articulação com nenhum outro órgão público ou privado. Sem esse apoio e tendo poucos alunos frequentando, resolvemos fechar o projeto. Mas vale registrar que nesse pouco tempo de vigência a gente conseguiu sim alfabetizar algumas pessoas.

Com o término do projeto, o *Rotary* passou a auxiliar por meio de associados voluntários as iniciativas existentes no município que ofertam os anos iniciais da EJA.

Atualmente, segundo o diretor do clube, algumas associadas, por meio de trabalho voluntário auxiliam o desenvolvimento da EJA em escolas da rede pública municipal de ensino e no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

Já os associados aos *õLions Clubö*, também sensibilizados com o alto índice de analfabetismo presente no município, desenvolveram entre os anos de 1997 a 2001, um projeto voltado à alfabetização de adultos. Segundo o diretor do *õLionsö* no município, o projeto era desenvolvido por meio de três salas, espalhadas em associações de moradores, pertencentes a três bairros localizados na zona oeste e na zona leste do município. As aulas eram ministradas por duas professoras voluntárias, associadas do clube e por uma professora voluntária, moradora do bairro onde o projeto era desenvolvido, como relata o diretor do *õLionsö* no município:

Os associados sensibilizados com o número de analfabetos presentes no município resolveram desenvolver o projeto nos bairros: Califórnia, Cavaliere e Palmiesse. O projeto tinha duas professoras associadas nossa e uma professora moradora do bairro Palmiesse que era voluntária também.

Mediante a falta de apóio dos órgãos públicos e contando com um reduzido número de alunos, apenas três no ultimo semestre de funcionamento, o projeto foi extinto, como relata o diretor do *õLionsö* no município:

A gente sem o apóio dos órgãos competentes e tendo um baixo índice de freqüentadores, encerramos a nossa atividade no município por entender que essa responsabilidade de ofertar a EJA seria, tanto do estado, quanto do município. Contudo, acreditamos que cumprimos o nosso papel, que seria de alfabetizar as pessoas que acreditamos estarem mais necessitadas.

Após o fechamento do projeto, o diretor do *õLionsö* relata que esporadicamente associados voluntários auxiliam o desenvolvimento das aulas na EJA desenvolvida pela rede pública municipal de ensino, contudo, sem haver uma maior sistematização dessas atividades.

Já a igreja católica, mediante a ação individual do padre *õO.ö* ofertou na igreja *õSão Judas Tadeuö* a partir do ano de 1997 um projeto de alfabetização de adultos. As aulas eram ministradas em uma sala, anexa a igreja, no período noturno, de segunda a sexta-feira, por uma professora voluntária moradora do bairro.

O projeto foi desenvolvido mediante o alto número de fiéis analfabetos existente no bairro onde a igreja se localiza:

Todo grupo de oração vinha para cá senhoras que não sabiam ler. Ai a gente pedia para elas lerem, mas não conseguiam. Era um horror! Elas ficavam com vergonha e não queriam mais voltar no grupo. Pensando em resolver esse problema que a gente conseguiu desenvolver esse projeto com ajuda da arquidiocese.

O projeto foi desenvolvido no município, até o ano de 2004, momento em que foi extinto, tanto pela falta de alunos, tendo apenas duas alunas no seu ultimo ano de funcionamento, quanto pela falta de voluntários para ministrar aula, na medida em que a antiga professora voluntária se mudou do bairro, inviabilizando a sua permanência nas aulas:

No final do projeto a gente tinha poucos alunos o que fez a gente pensar na sua viabilização. Para piorar a situação, a professora mudou de bairro e não tinha condição dela vir aqui toda noite para dar aula. Como ninguém da comunidade se apresentou, a gente fechou o projeto.

Apesar da extinção, o padre ãO.õ relata que o projeto conseguiu atingir o seu objetivo:

Considerando o pouco tempo de funcionamento, acreditamos que atingimos o objetivo. É lógico que não conseguimos alfabetizar todos que queríamos, porque a gente não tinha estrutura para isso, mas conseguimos pelo menos alfabetizar algumas pessoas. Isso já é muito para mim. É como sempre eu falo: não vamos resolver o problema, mas enquanto tivermos força, vamos ajudar resolvê-lo.

Podemos perceber pelos relatos realizados, que os projetos analisados desenvolveram no município um trabalho pontual, de curta duração, sem o desenvolvimento de ações que permitissem maiores articulações com outras instituições de ensino, nem com o poder público, atingindo apenas uma pequena parcela da população que, por motivos diversos, necessitava freqüentar essa modalidade de ensino.

Apesar dos projetos terem se extinguido após a municipalização do ensino, acreditamos que o movimento da municipalização dos anos iniciais da EJA não influenciou os términos dos projetos, na medida em que, como veremos posteriormente, o número de alunos atendido pelo município, após a municipalização do ensino, não se

alterou significativamente em relação ao número de alunos atendidos pelo estado no momento da criação desses projetos. Contudo, pelo fato da pesquisa analisar apenas os projetos que possuíam dados sistematizados, apontamos para a necessidade de maiores estudos que analise todas as iniciativas existentes no município, bem como as suas possíveis influências no desenvolvimento dos anos iniciais no município.

4.2.1 - A municipalização dos anos iniciais da EJA: um movimento descentralizador ou apenas uma transferência de responsabilidades?

O município de Marília, um pouco antes da extinção da Fundação Educar, estabeleceu por meio da Lei Municipal n. 3.490 de 15 de dezembro de 1989 um convênio com a Secretária da Educação do Estado de São Paulo, com vistas a executar o Programa de Municipalização do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, que previa no seu artigo n. 01 a:

[...] construção, reformas, ampliações, conservação e manutenção de prédios escolares, merenda, material de apoio às atividades didáticas, aperfeiçoamento de pessoal, apoio a eventos escolares, transporte escolar, integração do currículo à realidade da escola, assistência ao aluno. (MARÍLIA, 1989).

Contudo esse convênio foi extinto no ano de 1993, momento em que o programa foi encerrado, por conta da pouca adesão registrada entre os municípios paulistas, mediante a inexecução apresentada pelas cláusulas do convênio proposto pelo programa, sendo este o programa que:

[...] mais gerou polêmicas durante o governo Quéricia, com a sistemática de convênios recebendo a maior parte das críticas em função da falta de transparência e de critérios para a assinatura dos mesmos, favorecendo a ocorrência de práticas clientelistas e muitas vezes prevalecendo os critérios políticos sobre os técnicos. (MILITÃO, 2007, p. 56).

Após o Programa de Municipalização do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, o município de Marília, por meio da Lei Municipal n. 3.884 de 29 de junho de 1993, assinou um novo convênio com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com vista a efetivar o Programa de Ação Cooperativa Estado-Município para Construções Escolares (PAC). O PAC destinava verbas estaduais para a construção,

reformas e ampliação de escolas pertencentes à rede estadual de ensino e ofertava uma contribuição monetária periódica aos municípios, que segundo Arelaro (1999), estavam estrangulados com as suas contas devido à alta inflação registrada pelo Brasil nesse período.

Nesse mesmo ano, o município, atendendo a Resolução Estadual SEE 224/93 inicia a municipalização do ensino pré-escolar, que é concretizada no ano de 1998, momento em que ocorre a municipalização do ensino fundamental, incentivada, pela implantação do Fundef, como relata a secretária municipal de educação:

Com o Fundef o município pode colocar em prática o que as leis federais e as municipais estabeleciam e a gente pode municipalizar o ensino. Antes do Fundef, sem as vinculações de recursos não daríamos para cumprir o que a lei estabelecia, porque não daria para cuidar da primeira etapa do ensino fundamental; da educação infantil e da EJA sozinhos. (Secretária Municipal de Educação).

A movimentação ocorrida no município de Marília em relação à municipalização do ensino, não se distancia da movimentação apresentada pelo restante do país, descrita em pesquisas por Arelaro (2005), Haddad (2008), Monlevade (2000), Pinto (2007), onde o Fundef, ao atrelar parcelas dos recursos destinados à educação, à matrícula no ensino fundamental regular, induziu de sobremaneira a municipalização do ensino, fato não alcançado pelos programas propostos pelo estado de São Paulo, que pela falta de clareza das propostas, suscitaram segundo Guimarães (1998), o temor das administrações locais em concretizar as suas municipalizações do ensino.

Valendo-se da prerrogativa do parágrafo único do artigo n. 11¹⁶ da LDBEN, o município optou por ter um sistema de ensino próprio, separado do sistema de ensino estadual desenvolvido no município, realizando para isso a contratação de novos professores. Para esse início, Pelozzo (2005) relata que o poder público municipal teve que construir todas as escolas que abrigam atualmente o ensino fundamental. Apesar disso, segundo dados constantes no sítio eletrônico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo¹⁷, o poder público municipal encampou entre os anos de 1998 e 1999 onze escolas pertencentes à rede pública estadual de ensino.

¹⁶ O parágrafo 1º do artigo n. 11 da LDBEN determina que: ãos municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996).

¹⁷ Para maiores informações consultar o sítio eletrônico: <http://municipalizacao.edunet.sp.gov.br/> no link denominado ãEscolas Municipalizadas 1996-2006.õ.

Os anos iniciais da EJA, sob o designo de "Ensino Supletivo", começou a ser desenvolvido, como uma responsabilidade do município, no mesmo ano da municipalização do ensino fundamental, regulamentado pela Lei Municipal n. 4.438 de 21 de maio de 1998. (MARÍLIA, 1998).

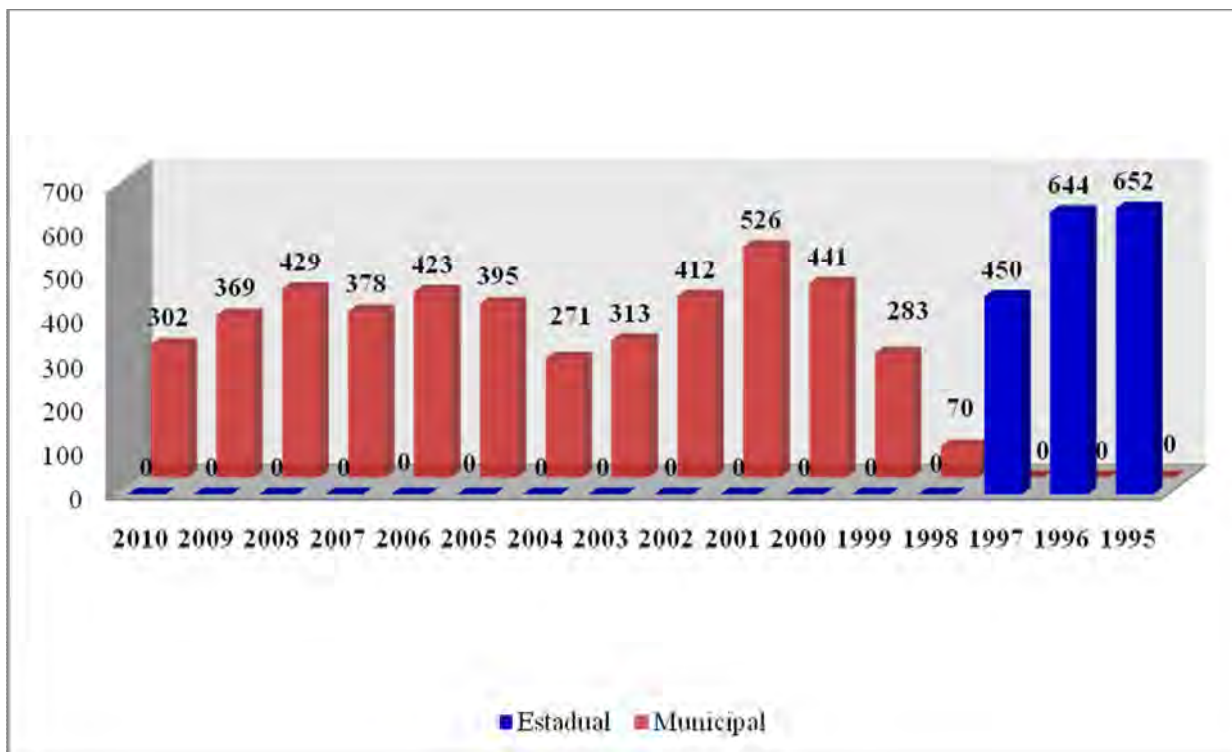
Nesse início, de acordo com no artigo n. 02 da lei supracitada, houve a abertura de apenas quatro salas nos anos iniciais da EJA, sendo três delas localizadas na zona sul e uma na zona norte do município, que em conjunto ofertavam apenas setenta vagas. Para a assessora especial, esse início tímido nos anos iniciais da EJA, se deve ao fato desse período ter sido um momento de transição, na medida em que o município passou assumir responsabilidades que estavam fora do seu alcance financeiro:

Apesar de eu considerar a municipalização como sendo um fato bom, tanto para o município, quanto para os alunos e para a população em geral, o seu início foi um transtorno para nós. A gente teve que construir várias escolas, reformar outras tantas para assumir responsabilidades que não tínhamos condições de assumir. Assim esse início foi bastante precário, principalmente para a EJA e para a educação infantil. Quer dizer, acho que na EJA foi bem mais precário, porque bem ou mal a gente já ofertava a educação infantil aqui no município. (Assessora Especial da Secretaria Municipal de Educação).

Com a municipalização do ensino, os anos iniciais da EJA, que ao longo da história educacional do município, foi desenvolvido em grande medida, pela rede pública estadual de ensino, passaram a ser desenvolvido, quase que exclusivamente pelo município, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 03:

Índice de matrículas realizadas pela rede pública municipal de ensino em comparação as matrículas realizadas pela rede pública estadual de ensino, no município de Marília, entre os anos de 1995 a 2010.



Fonte: Secretaria Municipal da Educação e Diretoria Regional de Ensino.

Podemos perceber pelo gráfico, que anteriormente a municipalização do ensino, a rede pública estadual de ensino ofertou entre os anos de 1995 a 1997 uma média de quinhentas e oitenta e duas matrículas por ano. Após a municipalização do ensino, o estado se retirou por inteiro da oferta dos anos iniciais da EJA, transferindo essa responsabilidade para o município. Em contrapartida, o município que não ofertava os anos iniciais da EJA, passou a assumir a responsabilidade de oferta, a partir do ano de 1998. Desse mesmo ano, até o ano de 2001, o município aumentou 651% o número de matrículas nos anos iniciais da EJA. A partir de 2001 até o ano de 2004, as matrículas apresentaram um decréscimo, registrando após essa data, períodos de aumento e recuo de matrículas, tendo de 2005 a 2010 uma média de 382 matrículas por ano.

Faz-se necessário mencionar, que a rede pública estadual de ensino, até o ano de 2010, possuía duas escolas voltadas exclusivamente à EJA, denominadas de Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), que ofertavam cursos

semipresenciais, por meio de telessalas ou de módulos de conhecimento. Além dos centros, a rede pública estadual possuía três salas que ofertam na EJA, a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio, por meio de cursos presenciais, localizadas em uma escola que oferta os níveis regulares de ensino.

Os CEEJAs de Marília se localizavam na região central do município e na região sul, que atualmente abriga o maior contingente populacional do município. Contudo, no início de 2011, o CEEJA localizado na região sul, foi fechado, segundo a supervisora da rede pública estadual de ensino, devido ao baixo índice de alunos registrados nos últimos anos por esse centro. Nesse mesmo período, a rede pública estadual de ensino extinguiu as telessalas presentes no município, substituindo-as por curso de presença flexível, onde o próprio aluno monta a sua carga horária, de acordo com as suas necessidades, tendo apenas como obrigatória, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

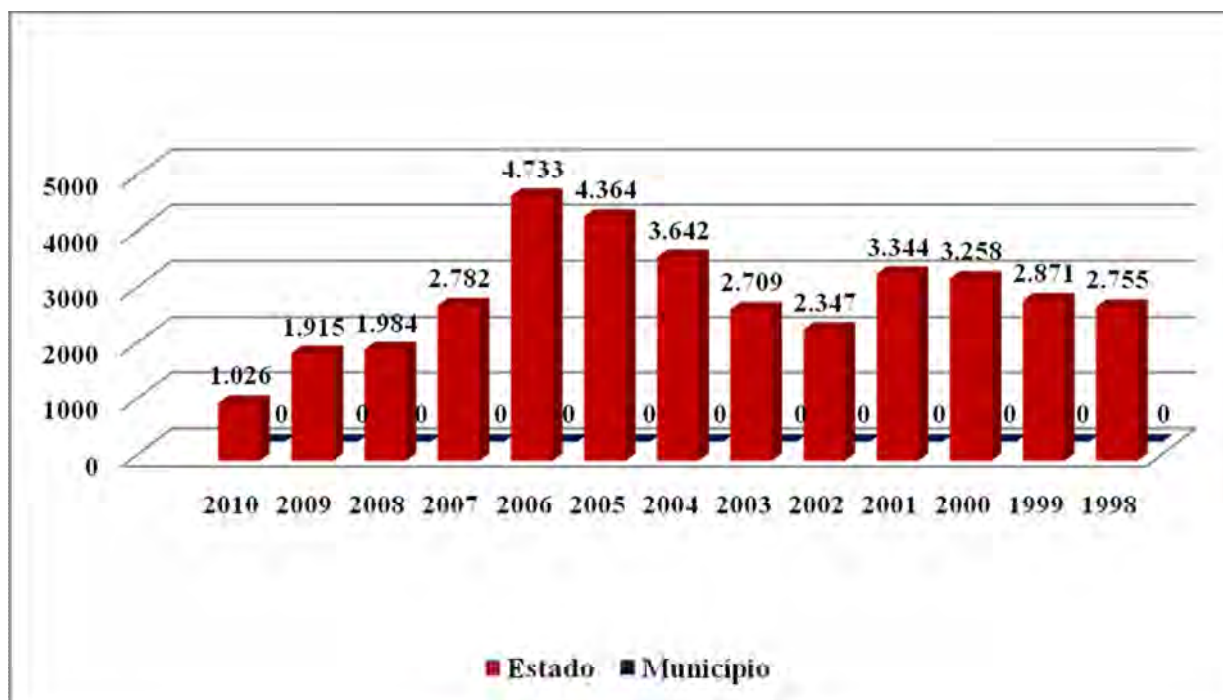
O fechamento do CEEJA localizado na região sul, trouxe em curto prazo, a centralização das atividades em único CEEJA, fato que provocou um visível aumento no número de alunos, como verificou o *Jornal da Manhã*¹⁸, em notícia veiculada no dia 11 de fevereiro de 2011, momento em que o centro iniciava as matrículas dos alunos interessados em frequentar a EJA. Nesse sentido, por não ser o CEEJA objeto de estudo dessa pesquisa, apontamos para a necessidade de maiores estudos, que demonstrem além do funcionamento metodológico do CEEJA, as possíveis melhorias qualitativas ou não, que essa mudança metodológica provocou na EJA com a extinção das telessalas, ou ainda, que revele os motivos que levaram a rede pública estadual de ensino a fechar e a manter no município de Marília apenas um centro, fato, que a primeira vista, parece ter sido equivocado, principalmente se levarmos em consideração, que o município, de acordo com o Censo Demográfico de 2000, possui 54,5% da sua população, acima dos vinte e cinco anos de idade, com menos de oito anos de estudos.

Apesar de o estado ter se retirado da oferta dos anos iniciais da EJA, o município em contrapartida, não iniciou, com a municipalização do ensino, a oferta na segunda etapa do ensino fundamental, como demonstra o gráfico abaixo:

¹⁸ A notícia denominada *Único CEEJA abre vagas por um mês* pode ser visualizada na íntegra, no sítio eletrônico do jornal, em: <<http://www.jornaldamanhamarilia.com.br/noticia/6939/nico-CEEJA-abre-vagas-por-um-mes/>>. Acesso em 11/02/2011.

Gráfico 04:

Matrículas da rede estadual de ensino em comparação as matrículas efetuadas pela rede municipal de ensino no segundo segmento do ensino fundamental entre os anos de 1998 a 2010.



Fonte: Diretoria Regional de Ensino do município de Marília.

Percebemos pelo gráfico que a municipalização do ensino fundamental, ocorreu na EJA apenas nos anos iniciais, enquanto o segundo segmento dessa modalidade de ensino continua a ser ofertado pela rede estadual de ensino. De acordo com a secretária municipal de educação, o município não teria condições de arcar com os custos dos anos iniciais e do segundo segmento do ensino fundamental na EJA:

Se a gente começar a desenvolver a segunda etapa do ensino fundamental regular não teremos recursos suficientes para manter os anos iniciais. Por essa falta de recursos o estado acertando uma divisão de responsabilidades, que em minha opinião é justa, assumiu essa etapa do ensino.

O relato da secretária e os dados contidos nos gráficos 03 e 04 demonstram uma acentuada transferência de responsabilidade do estado para o município nos anos iniciais da EJA e uma divisão rígida de responsabilidades entre o estado e o município, divisão esta não prevista pelas leis federais. Ora o artigo n. 211 da Constituição Federal,

que regulamenta as prioridades de cada ente federado, não relata em seu texto, a divisão empregada pelo município de Marília e pelo estado de São Paulo. O mesmo ocorre com os artigos contidos na LDBEN, entre eles os artigos n. 10 e n. 17 que regulamenta as atribuições para os estados, e os artigos n. 11 e n. 18 que regulamenta as atribuições para os municípios, que de uma forma geral reforçam o que o artigo n. 211 da Constituição Federal havia determinado.

Nesse sentido, vale recorrer ao disposto no Parecer CNE/CEB n. 30 homologado em 05 de outubro de 2000, que é claro em relatar que o desenvolvimento do ensino fundamental e conseqüentemente da EJA, deva ocorrer entre os estados e os municípios, visando à õconsecução de objetivos maioresõ. (BRASIL, 2000).

Acreditamos assim que o objetivo maior na EJA seria a superação do analfabetismo, sendo que para atingi-lo, o estado de São Paulo deveria assumir em conjunto com o município os anos iniciais da EJA, e o município com vista a ofertar o prosseguimento no estudo de seus alunos, deveria assumir em conjunto com o estado o segundo seguimento no ensino fundamental, estabelecendo um regime de colaboração que perpassasse os limites propostos pelo Fundeb, ofertando um ensino que garantisse a entrada e a permanência dos educandos na escola.

Com essa rígida divisão os anos iniciais da EJA são desenvolvidos atualmente no município de Marília pela rede pública municipal de ensino, que atende a maior parte dos alunos, pela FUNAP que atende os alunos privados de liberdade, por iniciativas privadas pertencentes ao Serviço Social da Indústria (SESI) e Fundação Bradesco e por um projeto de extensão universitária, vinculado a Universidade Estadual Paulista denominado de Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), que serão detalhados no próximo capítulo.

4.3 - As leis municipais que regulamentam os anos iniciais da EJA no município de Marília:

O município de Marília, valendo-se da determinação trazida pelo parágrafo I do artigo n. 30¹⁹ da Constituição Federal, promulgou em 04 de abril de 1990 a sua Lei Orgânica Municipal (LOM).

¹⁹ Relatando as competências dos municípios, esse artigo determina nos incisos I e II que os municípios podem legislar sobre assuntos de interesse local, suplementando a legislação federal e estadual quando couber.

A LOM inspirada na gratuidade e na obrigatoriedade do ensino fundamental constantes na Constituição Federal determinou por meio do artigo n. 199²⁰ que o dever do município com a educação será efetivado mediante a garantia de: inciso I: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria. (MARÍLIA, 1990a). Nesse sentido, a EJA ao fazer parte do ensino fundamental possui as mesmas garantias. Esse mesmo artigo determina ainda por meio do parágrafo 1º que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, é direito público subjetivo, acionável mediante mandato de injunção.

Ainda em relação ao artigo n. 199, a lei orgânica estabelece nos incisos V e VI que o ensino noturno seja adequado às condições do educando e que o atendimento ao ensino fundamental deva ocorrer por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (MARÍLIA, 1990a).

Nesse sentido, a lei orgânica está reafirmando que deve ser mantido nos anos iniciais da EJA um ensino que considere as condições reais dos educandos, tendo nos programas suplementares uma forma de ofertar as condições necessárias, tanto para o retorno, quanto para a permanência dos educandos na escola.

No artigo n. 201, a LOM estabelece a gratuidade do ensino em nível municipal, prioritariamente no ensino fundamental e na pré-escola, incluindo a EJA quando pertencente ao nível fundamental. Visando uma maior eficiência no desenvolvimento do ensino prioritário, a lei orgânica determina no artigo n. 203, que o município dentro do prazo de noventa dias contados do início de cada ano letivo, realize o censo e a chamada anual da população escolar pertencentes à pré-escola e ao ensino fundamental, independente da idade. (MARÍLIA, 1990a).

Descritos os artigos, percebemos que a LOM retrata a EJA apenas pelo viés do ensino fundamental não dedicando nenhum artigo específico para essa modalidade de ensino, nem mencionando em seu texto a problemática do analfabetismo. Além disso, a lei orgânica não trouxe uma maior especificação dos direitos contemplados pela Constituição Federal como prevê seu artigo n. 30, necessário, entre outras coisas, a adaptação da lei maior à micro realidade presente no município. Essa falta de especificação, se levada ao extremo, pode colocar em dúvida a verdadeira necessidade de, a entidade federada municipal, possuir uma lei orgânica que regule a área

²⁰ Como um dos objetivos desse capítulo é verificar a movimentação política ocorrida em nível municipal, descrevemos nesse momento, a LOM, em seu formato original, antes de sofrer a alteração trazida pela Emenda a LOM n° 41, de 30 de dezembro de 2009.

educacional. Nesse sentido, a lei orgânica do município de Marília, à semelhança de outras leis orgânicas²¹ analisadas por Oliveira e Catani (1996) no estado de São Paulo, trouxe uma conformação do sistema municipal de ensino aos preceitos contemplados pela Carta Magna.

No mesmo ano de 2005, mas especificamente em 01 de janeiro, o município, reforçado pelo artigo n. 11 inciso III da LDBEN na possibilidade de legislar de uma forma complementar sobre assuntos educacionais de seu interesse, promulgou em 11 de janeiro de 2005, por meio da Lei Municipal n. 6183 o seu Plano Municipal de Educação (PME).

Sendo promulgado para o decênio 2005-2015, o Plano Municipal de Educação possui quatro artigos que o regulamenta, sendo destaque o inciso I e II do artigo 02 que descreve a Comissão de Educação e Cultura como sendo responsável pelas fiscalizações do cumprimento das metas; prevendo a primeira avaliação do plano para o seu quarto ano de vigência.

Para além dos artigos regulamentadores, o texto do plano contém cinco partes, assim distribuídos: "Introdução"; "Níveis de Ensino"; "Modalidades de Ensino"; "Financiamento e Gestão" e "Acompanhamento e Avaliação". O plano menciona a EJA no capítulo próprio denominado "Modalidades de Ensino", estipulando quinze metas, que podem ser agrupadas em três categorias complementares: a escolarização; os docentes e a gestão.

Na categoria escolarização, o Plano descreve na sua meta n. 02, que o município, por meio de parcerias com as universidades, pretende superar o analfabetismo entre as pessoas acima dos quinze anos de idade que forem recenseadas, sem estipular para isso uma data limite. O poder público municipal pretende ainda por meio da meta n. 03 ofertar apoio ao estado, para que todas as pessoas acima dos quinze anos de idade completem a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio, estipulando para isso um prazo de uma década. (MARÍLIA, 2005).

Considerando a meta 03, todas as pessoas acima dos quinze anos de idade, residentes no município de Marília, até o ano de 2015, deverão ter cumprido no mínimo

²¹ Os autores citados ao analisarem as leis orgânicas dos municípios mais populosos do ano de 1996, sendo eles: São Paulo, Campinas, Guarulhos, São Bernardo dos Campos, Osasco, Santo André, São José dos Campos, Diadema, Ribeirão Preto, Santos, Sorocaba, Piracicaba, Sumaré, São José do Rio Preto, Bauru, Presidente Prudente, Araçatuba, São Caetano do Sul, Barueri e Aguaí, concluíram que, apesar de alguns municípios trazerem algumas especificações não contempladas pela Constituição Federal, principalmente no tocante ao financiamento da educação, a maioria trouxe uma conformação do sistema municipal as leis maiores.

a educação básica. Assim, para cumprir esse objetivo, o analfabetismo deve estar superado no município, pelo menos três anos antes do fim da década prevista pelo plano, ou seja, para que as pessoas acima de quinze tenham tempo hábil para concluir a educação básica até o ano de 2015, o analfabetismo deverá estar superado no município pelo menos até o ano de 2012.

As metas supracitadas possuem um descompasso em relação ao PNE que pretendia superar o analfabetismo no Brasil em 2006 e estar em 2011 com o ensino fundamental universalizado. Para a secretária municipal esse descompasso foi proposital na medida em que: ão Plano Municipal foi sancionado em 2005, ano em que o analfabetismo deveria estar em vias de ser erradicado. Como a gente percebeu que isso nunca iria ocorrer em 2006, prorrogamos os prazos do nosso planoö.

Ainda em relação aos níveis e modalidades de ensino, o Plano Municipal de Educação descreve o apóio a outras instituições que ofertam a EJA pela via da educação à distância, seja em instituições prisionais, como descrito na meta n. 09; ou em empresas privadas como descrito na meta n. 11; enfatizando o seu desenvolvimento em notável detrimento ao ensino presencial como relata a meta n. 07: ãApoiar programas de Educação à Distância e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, **incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais**ö. (MARÍLIA, 2005, p.36). (Grifo nosso).

Na categoria docente, o Plano Municipal especifica por meio da meta n. 04, a habilitação no magistério como formação mínima para o exercício da função docente na EJA. Já na meta n. 06, o poder público municipal pretende ofertar a todos os professores da rede pública municipal, e não apenas aos professores que atuam na EJA, formação continuada específica para essa modalidade de ensino.

Ainda em relação aos docentes, a meta n. 05 determina um possível aproveitamento de pessoas interessadas em ministrarem aulas em EJA, desde que tenham a formação mínima exigida e residam nas comunidades onde as aulas são ministradas.

A categoria gestão institucional por sua vez, pode ser dividida em três partes. A primeira que estabelece articulações, parcerias e ações colaborativas com várias instituições da sociedade civil, necessárias para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Dentre elas o plano relata as ações colaborativas entre as secretárias municipais e o ministério público na realização do censo educacional, descrita na meta n. 01; a articulação do município com o estado e a União no oferecimento de programas de alfabetização e de cursos e exames para adultos, descrita na meta n. 04 e a parceria com

a comunidade visando o aproveitamento de espaços para o desenvolvimento de aulas na EJA, descrito na meta n. 05. (MARÍLIA, 2005).

A segunda parte, o texto do PME, inspirado no PNE, relata articulação da EJA com outras políticas setoriais, como a integração dessa modalidade de ensino com a formação profissional, descrita na meta n. 08; a articulação da EJA com políticas de garantia e manutenção dos empregos, descrito na meta n. 14, e a articulação da EJA com políticas de incentivo culturais, estabelecido na meta n. 15. (MARÍLIA, 2005).

Já a terceira parte, reflete ações diretas da Secretaria Municipal de Educação, como a criação de um setor próprio responsável pela EJA, trazida pela meta n. 12; o aperfeiçoamento do sistema de certificação, descrito na meta n. 13 e a instituição de um sistema de avaliação externa, com vista a alcançar melhores resultados quantitativos e qualitativos na EJA, como descrito na meta n. 10. (MARÍLIA, 2005).

Além de ser mencionada em um capítulo próprio, a EJA é ainda brevemente retratada, por meio da meta 08, contida no capítulo IV denominado de "Financiamento e Gestão de Educação", que prevê o desenvolvimento no atendimento a essa modalidade de ensino, por meio de investimentos em programa municipal em parceria com o [...] Estado, empresas, ONGs e demais organizações da sociedade civil interessada em promover o ensino gratuito. (MARÍLIA, 2005, p. 52).

Descritas as metas, podemos perceber que apesar do PME não estar em completa sintonia com o PNE, ele trouxe maiores especificações nas metas em relação à EJA. Além disso, percebemos que o PME estipula ações articuladas para o desenvolvimento dos anos iniciais da EJA, reconhecendo em seu texto que o município não será capaz de superar o analfabetismo sem as devidas articulações. Contudo, dentre as articulações, o plano oferta uma ênfase maior nas universidades, colocando-a juntamente com o poder público municipal, como atora direta, na promoção de ações que visem superar o analfabetismo. Para o supervisor de ensino, essa ênfase foi posta na tentativa da universidade participar mais das ações do município em relação à EJA:

A universidade deveria se preocupar mais com a EJA. Aqui no município de Marília temos apenas o PEJA que é derivado da iniciativa de apenas um professor universitário. Não temos um conjunto de ações por parte da universidade ou das universidades que garantam uma eficaz parceria na EJA.

Já a secretária municipal de educação relata que:

Colocamos a universidade porque achamos que ela é a única instituição que tem estrutura para acabar com o analfabetismo. A gente não tem essa estrutura, o estado não tem essa estrutura, nem a União. Porque assim, a universidade deveria colocar um grupo de alunos para ir atrás dos analfabetos e obrigá-los a trazer esses analfabetos para a escola. Enquanto isso, outro grupo deveria, por estágio regência, ministrar aulas para os analfabetos. Enquanto a universidade não acordar que a fonte da resolução do analfabetismo é dela e das agências de fomento que a financia, não iremos resolver o problema do analfabetismo.

O relato da secretária municipal de educação demonstra por trás do PME uma concepção tendenciosa de transferir para a universidade a responsabilidade exclusiva de superar o analfabetismo no município. Apesar de considerarmos que a universidade, juntamente com outras instâncias sociais, deva participar na superação do analfabetismo, principalmente pela via do desenvolvimento de pesquisas, consideramos que a responsabilidade principal de promover, não apenas a superação do analfabetismo como também ofertar a educação básica, deva ser do Estado, tanto assim o é, que a Constituição Federal no seu artigo n. 05, descreve:

A educação, direito de todos e **dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a **colaboração da sociedade**, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Nesse sentido, Cury (2008, p. 296) sob a luz da legislação educacional promulgada a nível federal é taxativo em descrever que:

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, **a educação básica é dever do Estado**. (Grifo nosso).

Para além da participação da universidade na superação do analfabetismo, podemos perceber ainda, que o PME possui metas ambiciosas em relação à EJA, pretendendo superar o analfabetismo e garantir o ensino fundamental para todos os marilienses até o ano de 2015.

Já em relação à concretização das metas propostas, o supervisor de ensino relata que o município, de uma maneira geral, está bastante atrasado no cumprimento das metas:

Olha não sei direito lhe informar o que foi feito meta por meta. O que percebemos é que estamos muito atrasados no cumprimento de tais medidas. E isso não é apenas na EJA, temos muitas metas que não foram cumpridas nem na educação infantil, nem no ensino fundamental. (Supervisor de Ensino Municipal de Marília).

Mediante o atraso no cumprimento das metas, o município formou em 2008, a Comissão de Educação e Cultura, com vistas a acompanhar e cumprir com maior rapidez as metas propostas pelo Plano. Apesar disso, a secretária municipal de educação relata que até o presente momento os membros da comissão não apresentaram nenhum relatório acerca do andamento das metas. Além disso, ainda não foi realizada a primeira avaliação do plano prevista para ter ocorrido em 2009:

A gente formou a Comissão de Educação e Cultura, mas até o momento os membros dessa comissão não nos apresentaram nenhum relatório prático e nem tivemos tempo hábil para realizar a primeira avaliação que o PME previu. Nessa parte estamos muito atrasados.

Considerando tanto os atrasos relatados pelo supervisor de ensino e pela secretária municipal de educação, quanto o fato do plano não prever em seu texto aportes de recursos necessários para concretização prática das suas metas, acreditamos que o poder público municipal não conseguirá cumprir nem ao menos pela metade as metas propostas.

Já no final do ano de 2009, tivemos a promulgação da Emenda a Lei Orgânica Municipal n. 41 de 30 de dezembro, que alterou de uma forma inédita os artigos referentes à educação. A Emenda foi uma proposta do prefeito municipal, tendo como objetivo, adaptar a legislação local, ao ensino fundamental de nove anos.

A gente precisava, depois de tanto tempo, adaptar a nossa lei orgânica a nova realidade do país, que já havia sancionado o ensino fundamental de nove anos. Nesse sentido, não havia como a gente deixar à nova LOM ultrapassada. (Secretária de Educação municipal de Marília).

Nesse sentido, a Emenda 41/09, traz em sua ementa:

Modifica a lei orgânica do município de Marília, para o atendimento do ensino fundamental de nove anos, conforme o disposto na emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e na lei federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei federal nº 11.274, de 06 de outubro de 2006. Dá outras providências. (MARÍLIA, 2009).

A Emenda 41/09, retirou a obrigatoriedade da EJA, ao reescrever no parágrafo I do artigo nº 199 da LOM: ãensino fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idadeö. (MARÍLIA, 2009).

Com esse artigo, além de ofertar um tratamento desigual entre os níveis e modalidades de ensino que compõem a educação básica, com claro privilégio ao ensino fundamental regular, a Emenda 41/09 à LOM, concretizou em lei, uma ação que sempre foi praticada pelo poder público municipal, na medida em que nunca cumpriu o que estabelecia a sua própria LOM, em relação aos anos iniciais da EJA.

Contudo, o fato que mais chama a atenção na Emenda nº 49 é o seu efeito retroativo, trazido pelo artigo n. 03, que relata: ãEsta emenda a Lei Orgânica do Município entrará em vigor na data de sua publicação e seus efeitos retroagiram à data de 01 de janeiro de 2009ö. (MARÍLIA, 2009).

Apresentada a legislação que oferta a base para o desenvolvimento dos anos iniciais da EJA, podemos perceber que a movimentação política ocorrida no município, fez com que suprimisse da LOM os direitos contemplados pelo artigo n. 199 na EJA. Apesar do município nunca ter cumprido a risca o que determinava esse artigo, faz-se necessário mencionar a importância de se ter um direito estipulado em lei, na medida em que, na falta de sua execução pelo poder público, esse direito poderia ser cobrado na justiça legal por qualquer pessoa que se sentir lesionada. É claro que por se tratar de uma lei municipal, esse fato ainda pode ser realizado, contudo, mediante apenas, o acionamento das leis maiores, entre elas a Constituição Federal e a própria LDBEN.

Já em relação ao PME, apesar de trazer algumas especificações para a EJA não contempladas pelo PNE, as metas propostas são bastante ambiciosas, fazendo com que o município não tenha força para cumpri-las, como fica claro nos relatos da secretária municipal de educação e do supervisor de ensino.

Descrita as duas principais leis que regulamentam os anos iniciais da EJA no município, bem como as suas movimentações políticas, passamos a analisar no próximo item o financiamento dessa modalidade de ensino.

4.3.1. O financiamento dos anos iniciais da EJA realizado pelo poder público municipal:

Analisar o financiamento da EJA, tanto a nível federal quanto em outros níveis de governo é uma tarefa bastante difícil. Segundo Haddad (2007) e Pinto (2002); a dificuldade se assenta no fato da área em questão apresentar, por parte do poder público, uma falta de dados sistematizados, tanto no que concerne aos recursos disponíveis, quanto em relação aos gastos com essa modalidade de ensino. Nesse sentido, Volpe (2010, p. 219) analisando o financiamento da EJA realizado pelo governo federal entre os anos de 1996 a 2006 afirma que: “[...] o ambiente enturvece e o terreno torna-se escorregadio visto ser salutar a escassez de informações relativas ao quanto se gasta(ou) com ações na área, em todas as esferas, destacadamente Estados e Municípios.”

Considerando as dificuldades mencionadas, bem como a falta por parte da Secretaria Municipal da Educação em fornecer documentos com seus registros financeiros, a análise apresentada foi realizada por meio de informações retiradas da escassa legislação municipal que regulamenta o financiamento, de consultas em sítios eletrônicos especializados²², de consulta aos dados da Câmara Municipal de Marília, das entrevistas com os gestores municipais e do Conselho Municipal do Fundeb.

Do rol de leis que regulamenta a área educacional no município de Marília, apenas o Plano Municipal de Educação contempla, no seu capítulo IV, o financiamento da educação, contudo sem apresentar maiores especificações, principalmente no que se refere aos anos iniciais da EJA. De uma maneira geral, o plano relata que: “[...] o Município aplicará, anualmente, na manutenção e no desenvolvimento do Ensino Público, no mínimo 25% da receita de impostos, incluindo os recursos provenientes de transferências.” (MARÍLIA, 2005, p.45).

O poder público municipal, ao regulamentar em lei o financiamento da educação, se apoiou na Constituição Federal e não na Constituição Estadual, determina no seu artigo n. 255 a aplicação na área educacional, por parte do estado, de no mínimo 30% da arrecadação dos impostos. Segundo a secretária de educação municipal, o

²² Foram consultadas duas bases de dados principais, o sítio eletrônico do Ministério da Fazenda, na base dados denominada de Finanças Brasil (Finbra) e também no sítio eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que mantém a base de dados do Sistema de Informação sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE).

município de Marília não teria recursos suficientes para seguir o que determina a Constituição Estadual, na medida em que:

O município, apesar de ser considerado de médio porte, possui uma arrecadação muito baixa. A prefeitura possui muita dificuldade em receber e em fazer com que a população pague os principais tributos municipais. Do jeito que está se adotarmos o que a Constituição Estadual estabelece como o mínimo para se investir em educação, as outras áreas sociais que dependem dos recursos do município ficariam descobertas.

De acordo com os dados repassados pela Câmara Municipal, o poder público municipal aplicou em educação nos quatro trimestre do ano de 2009, a média de 27,10% dos recursos advindos da arrecadação de impostos. Já nos primeiros três trimestres do ano de 2010, a média foi de 23,73%, como revela a tabela abaixo:

Tabela 01:

Índice dos valores aplicados em educação pelo município de Marília, entre os anos de 2009 a 2010.

	2009				2010		
	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	4º trimestre	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Porcentagem de aplicação no ensino	26,31%	28,80%	26,81%	26,48%	22,98%	22,80%	25,41%

Fonte: Câmara Municipal

Apesar de não termos como fazer uma comparação das médias dos recursos aplicados nos anos de 2009 e 2010 com a educação, na medida em que a Câmara Municipal não dispõe ainda dos dados que revelem o valor aplicado no ultimo trimestre do ano de 2010, podemos perceber que a aplicação nos três primeiros trimestre do ano de 2009 foi superior à aplicação efetuada no mesmo período do ano de 2010. Nesse sentido, para atingir a média anual de no mínimo 25%, o valor da aplicação do ultimo trimestre de 2010 deve variar em torno de 29%.

Levando em consideração o período que se inicia com a municipalização do ensino ocorrido em 1998 até os dias atuais, podemos dividir o financiamento dos anos iniciais da EJA em três fases: a) que se inicia com a municipalização e termina em

2003, marcada pelo aparente financiamento do próprio município; b) que se inicia em 2004 e termina em 2006, marcada pelo advento do programa Fazendo Escola, e c) que se inicia em 2007 prosseguindo até os dias atuais, marcada pelo advento do Fundeb.

Na primeira fase, o município de Marília mediante o veto presidencial que retirou a EJA das matrículas que faziam jus ao recebimento dos recursos do Fundef, arcou, ao menos, com algumas despesas de manutenção e desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Segundo a secretária municipal de educação, esse período foi bastante difícil para o município, pois:

[...] não tínhamos financiamento próprio. Havia o Fundef que era recém implantado e ninguém sabia o que fazer com a educação de adultos. O município não estava ainda acostumado com a sistemática de trabalho do fundo. A gente tinha que dispor pela lei, 15% dos recursos para o fundo e o resto ficava para a educação infantil, para a EJA e para apoiar outras modalidades de ensino como a educação especial, o que era nitidamente insuficiente.

A falta de um financiamento específico para a EJA fez, em um primeiro momento, com que o município procurasse parcerias com instituições da sociedade civil, visando à manutenção e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Contudo, as parcerias não conseguiram ser efetivadas, como revela o relato da secretária de educação municipal:

A gente em um primeiro momento tentou buscar parcerias com ONGs, empresas privadas, instituições religiosas e instituições de ensino superior, mas não conseguimos resultados favoráveis no desenvolvimento da EJA. Ninguém queria nos ajudar e o governo tanto federal, quanto estadual jogou a responsabilidade para a gente resolver.

Faz-se necessário mencionar que a percepção em relação à falta de uma concretização prática das parcerias é própria da secretária municipal de educação e se diferencia das percepções dos outros autores que desenvolve os anos iniciais da EJA no município, como teremos oportunidade de analisar no próximo capítulo.

Mediante o insucesso apresentado, o supervisor de ensino relata que a única saída encontrada foi manter e desenvolver a EJA em escolas de ensino fundamental regular, visando à captação dos recursos do Fundef:

Como não daria para manter a EJA e a educação infantil com os nossos recursos, colocamos a EJA nos prédios que são desenvolvidos o ensino fundamental, para que os recursos do Fundef nós auxiliasse a manter essa modalidade de ensino. Essa foi a nossa saída encontrada para manter a EJA.

Esse fato permitiu que algumas das despesas para manutenção e desenvolvimento dessa modalidade de ensino, fossem contabilizadas pelo Fundef:

A gente colocou a EJA junto com o ensino fundamental regular para que os recursos do Fundef pudessem financiar essa modalidade de ensino. Assim o pagamento de água, luz, telefone, produtos de limpeza, equipamentos de escritório, enfim toda a estrutura que uma escola necessita, ficaram como sendo contabilizados pelo Fundef. Isso que fizemos pode soar como sendo ilegal, mas não é. A gente não tinha outra saída. Ou mantinha a EJA assim, ou fechava todas as salas. (Secretária Municipal de Educação).

Nesse primeiro momento, apesar da EJA ser mantida em escolas do ensino fundamental regular, os professores que ministravam aulas nessa modalidade de ensino atuavam na educação infantil, cargo para o qual foram contratados:

Naquele momento, como não sabíamos se daria para registrar os professores da EJA no Fundef, seguimos a ordem da secretária e do prefeito, que decidiram em reunião colocar os professores da educação infantil para darem aulas na EJA. No momento achei um tanto quanto complicado, mas depois percebi que seria a melhor opção, porque não daríamos para contratar professores específicos para isso e com os professores da educação infantil os gastos reduziriam.

A redução dos gastos que o supervisor de ensino relata, refere-se ao fato do professor de educação infantil, por ministrar aulas nos anos iniciais da EJA, ter um aumento de 40% nos seus rendimentos mensais. Nesse sentido, com apenas o valor de um salário pago ao professor da educação infantil, o poder público municipal pagaria o equivalente ao salário de dois professores e meio da EJA.

Nesse momento, apesar dos anos iniciais da EJA serem mantidos com recursos próprios, a Secretaria Municipal de Educação não dispõe de dados sistematizados que revelem o quanto foi investido e o quanto foi gasto com essa modalidade de ensino. A secretária municipal justifica esse fato relatando que os gastos com o pagamento dos professores eram contabilizados como pertencentes à educação infantil, e os gastos com

a manutenção das salas eram contabilizados como pertencentes ao ensino fundamental regular no Fundef, sem haver uma separação dos dispêndios:

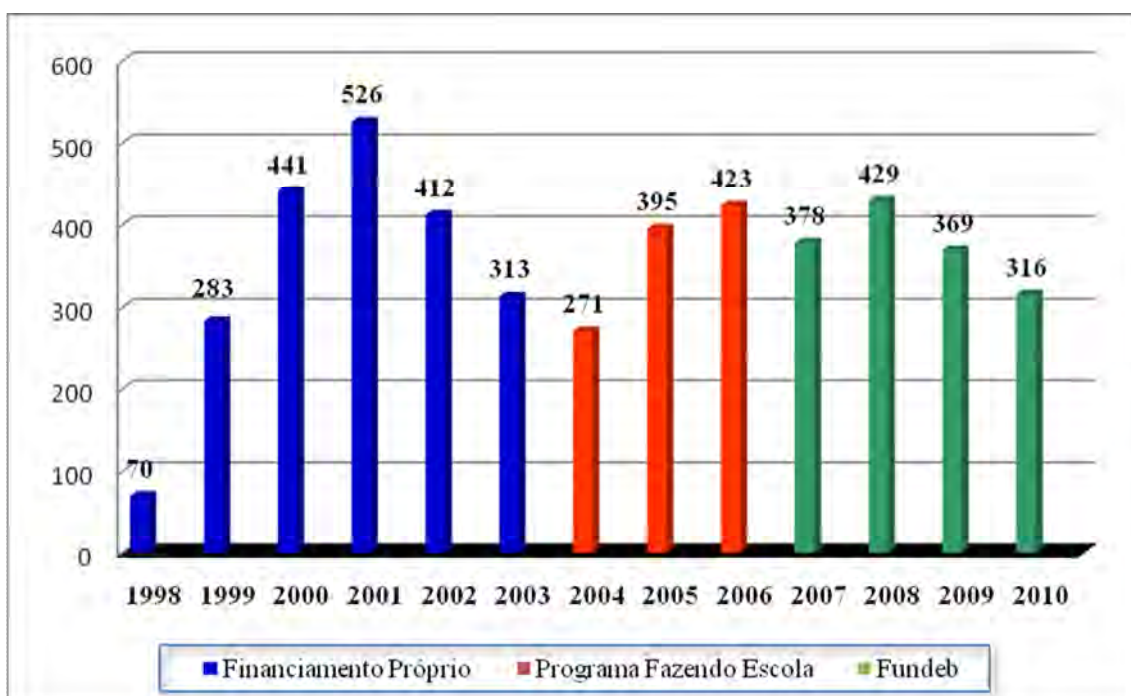
Desse período a gente não tem nada registrado. O que temos apenas são os registros dos gastos dos professores que foram computados para a educação infantil e os gastos com a manutenção das escolas, que foram computados para o ensino fundamental que fazia parte do Fundef.

A mesma falta de dados ocorre na Câmara Municipal que disponibilizou apenas os dados que continham os gastos com a educação infantil e com o ensino fundamental, como se os gastos com a EJA não existissem.

Nos seis anos que compõem a primeira fase, o município registrou uma média de atendimento de 340 alunos por ano, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 05:

Índice de matrículas registradas pela rede pública de ensino municipal, de acordo com as três diferentes fases de análises do financiamento dos anos iniciais da EJA constante no município de Marília, entre os anos de 1998 a 2010.



Fonte: Censo Escolar realizado pelo INEP.

Pelo gráfico apresentado, o município no ano de 2001 obteve o maior número de matrículas, período em que a EJA era desenvolvida tanto com financiamento de recursos próprios destinados ao pagamento dos professores, quanto com o financiamento dos recursos advindos do Fundef, para a manutenção das aulas. Segundo o supervisor de ensino, esse aumento registrado entre os anos 2000 e 2001 se deve a uma campanha, de curta duração, idealizada pelo prefeito municipal e pela secretária municipal de educação, que objetivava superar o analfabetismo no município nos primeiros anos do século XXI:

Na verdade esses dois anos foram os mais representativos em termos de matrículas na EJA. Isso se deve a uma campanha inicializada pela secretária de educação que queria erradicar o analfabetismo logo nos primeiros anos do século XXI. Apesar dessa animação inicial que envolveu os professores e algumas comunidades, a campanha não foi para frente, devido à falta de recursos para essa modalidade de ensino. Como ofertar a EJA para todos que necessitam sem haver recursos para isso?

O relato do supervisor evidencia a estreita relação existente entre os recursos disponíveis e o número de vagas ofertadas. Faz-se necessário mencionar o fato de que a EJA é direito público subjetivo, nesse sentido fica os questionamentos: e se o povo cobrasse a efetivação dos seus direitos? Como ficaria o município na oferta de vagas? Será que o município teria condições de ofertar vagas a todos?

Na segunda fase de análise, o município de Marília começou a fazer parte do Programa de Apóio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos ó òFazendo Escolaö, antigo òPrograma Recomeçoö.

O òPrograma Recomeçoö foi criado pelo governo federal em 2001 e fazia parte do òProjeto Alvoradaö que objetivava o desenvolvimento de programas voltados à redução da pobreza em regiões brasileiras com IDH inferior a 0,5.

O principal objetivo do programa era a ampliação da oferta de vagas na EJA pertencente ao ensino fundamental em cursos presenciais com avaliação no processo, ofertando para isso assistência financeira suplementar aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

Sendo administrado pela COEJA/SEB/MEC e valendo-se de recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa possuía a mesma sistemática do Fundef, ou seja, distribuía por meio de transferências aos estados e municípios um valor fixado pelo MEC, levando em consideração o número de

matrículas efetuadas por cada rede de ensino e reveladas pelo Censo Escolar do ano anterior.

No ano de 2004, o Programa Recomeço é rebatizado de programa Fazendo Escola, e passa a atender a todos os municípios brasileiros, não apenas aqueles classificados com baixo IDH.

A partir de 2005, os critérios para os repasses dos recursos mudam, e o valor passa a ser calculado de acordo com o Índice de Fragilidade da Educação de Jovens e Adultos (IFEJA). Esse índice era calculado considerando três principais categorias, reveladas pelo Censo Demográfico, realizado pelo IBGE em 2000, sendo elas: o índice de analfabetismo absoluto, o índice de analfabetismo funcional e o índice de pessoas acima de vinte e cinco anos de idade com menos de oito anos de estudos.

O município de Marília, segundo dados fornecidos pela Câmara Municipal, recebeu do programa Fazendo Escola, durante os três anos de funcionamento uma média de R\$ 32.600,00 por ano, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 02:
Valores repassados pelo Programa Recomeço ao município de Marília, entre os
ano de 2005 a 2007.

Ano	Valor	Matrículas
2004	24.538,15	271
2005	34.438,78	395
2006	38.985,16	423

Fonte: Câmara Municipal

Apesar dos recursos que revelam a quantia recebida pelo programa, a Secretaria Municipal de Educação não possui dados sistematizados que revele o quanto o município aplicou nos anos iniciais da EJA:

Do período em que o programa Fazendo Escola funcionou no município a gente só tem dados que revele o quanto o programa disponibilizou para o município. Não temos dados dos gastos, porque a EJA era desenvolvida em escolas da educação infantil. Posso te garantir que a gente gastava muito mais do que o programa repassava, mas não sei detalhar o quanto era.

Esse fato, por si só é considerado atípico, na medida em que, uma das exigências para o recebimento dos recursos do programa seria a apresentação de relatórios demonstrando onde os recursos repassados pelo programa foram investidos e quanto o município aplicou a mais com essa modalidade de ensino.

A secretária de educação municipal, apesar de reconhecer que o recebimento dos recursos representou um avanço em relação à situação anterior, revela que esses recursos eram insuficientes para a manutenção e desenvolvimento da EJA:

O Fazendo Escola ajudou um pouco a gente a manter a EJA, mas não resolveu o problema como a gente esperava. É lógico que tivemos um avanço aí, porque antes a gente não recebia nada, mas o programa não conseguiu mudar em quase nada a nossa situação.

Segundo o supervisor de ensino, o programa fazendo escola ajudou a melhorar a qualidade do ensino ofertado, contudo não chegou a mudar significativamente o desenvolvimento da EJA.

Com os recursos do fazendo escola à gente teve mais liberdade de ofertar um melhor material para os nossos alunos, tanto de uso pessoal, como cadernos, lápis, borrachas e canetas, quanto de uso coletivo como os livros didáticos, mas foi só isso. O programa trouxe apenas algumas melhorias, não mudou a nossa situação por completo.

Ao contrário dos relatos da secretária de educação e do supervisor de ensino, acreditamos que o programa cumpriu o seu objetivo, na medida em que auxiliou de uma forma suplementar o município no desenvolvimento da EJA. Essa afirmação é reforçada ainda pelo fato de que às matrículas realizadas no período de funcionamento do programa apresentaram um crescimento de 56%, passando de duzentas e setenta e uma no primeiro ano de funcionamento do programa, para quatrocentas e vinte e três matrículas no último ano de funcionamento do programa.

Na terceira fase de análise temos no município de Marília o desenvolvimento do Fundeb, que se valendo da mesma sistemática contábil do fundo anterior passou a financiar os anos iniciais da EJA.

O Fundeb, por ser um fundo de natureza progressiva, financiou a razão de um terço para cada ano de funcionamento, até atingir a sua plenitude. Assim, no seu primeiro ano de funcionamento, financiou no município de Marília 33,33% da EJA. Já

no ano de 2008, o fundo financiou 66,6% e a partir de 2009, o fundo passou a financiar 100% dessa modalidade de ensino.

Mediante o artigo n. 11 da Lei Federal n. 11.494/07, que como vimos no capítulo 2, estabelece um limite de quinze por cento dos recursos do fundo na EJA, os fatores de ponderação estipulados para a EJA foram:

Tabela 03:

Distribuição dos fatores de ponderação na EJA, de acordo com o ano e a Portarias e Resolução do MEC que os estipularam.

Ano	Fatores de Ponderação	Lei regulamentadora
2007	0,70	Resolução n. 01 de 15 de fevereiro de 2007
2008	0,70	Portaria n. 41 de 27 de dezembro de 2007
2009	0,80	Portaria n. 932 de trinta de julho de 2008
2010	0,80	Portaria n. 777 de 10 de agosto de 2009

FONTE: MEC/ Planalto do Governo Federal

No ano de 2010, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, o município de Marília recebeu dois mil oitocentos e setenta reais por aluno matriculado nos anos iniciais da EJA. Sob esse aspecto, a secretária de educação municipal relata que o fundo, se comparado com as iniciativas anteriores, representou um avanço:

O Fundeb para a EJA realmente é um avanço, principalmente porque não havia financiamento para essa modalidade de ensino. Ele avançou também em relação ao programa Fazendo Escola, porque o dinheiro que a gente recebe hoje é bem maior. Contudo ainda eu considero pouco esse recurso para o desenvolvimento da EJA.

Apesar disso, a secretária de educação considera os recursos recebidos pelo fundo como sendo insuficientes para manter a EJA no município:

Esse valor apesar de parecer uma grande coisa ainda deixa muito a desejar. Não temos como ofertar uma EJA com esse dinheiro. A gente pode sustentar ela da forma como está, ou seja, sendo desenvolvida em escolas de ensino fundamental, com os professores do ensino fundamental. Do resto não temos como fazer mais nada em relação à EJA.

Ao contrário do relatado pela secretária de educação acreditamos que os recursos recebidos pelo fundo poderiam contribuir de uma forma direta para a melhoria dos anos iniciais da EJA, principalmente pelo fato de que essa modalidade de ensino é desenvolvida em escolas do ensino fundamental regular, sendo ministrada por professores contratados para atuarem nesse nível de ensino. Nesse sentido, apesar de concordarmos com o relato da secretária de que não daria para construir com esses recursos próprios para essa modalidade de ensino, acreditamos que, se bem empregados, esses recursos poderiam ser utilizados para a construção, dentro das escolas do ensino fundamental, de espaços próprios para o desenvolvimento das aulas de EJA. Além disso, o município poderia investir na contratação de profissionais específicos para atuarem nessa modalidade de ensino, assim como ofertar melhores salários a esses profissionais.

Tal qual apresentado na fase anterior, a Secretaria Municipal de Educação, apesar de possuir dados que revele o quanto o Fundeb dispõe para os anos iniciais da EJA, não possui dados sistematizados que revelem o quanto o município gasta(ou) com essa modalidade de ensino, fato esse complicador, na medida em que o Fundeb, pelo artigo n. 26²³ da Lei Federal 11494/7 que o regulamentou, é cercado por vários órgãos de fiscalização na utilização dos recursos.

A secretária municipal de educação, quando questionada a respeito da falta de dados relatou:

Olha não sei lhe dizer com certeza o quanto o município gasta com a EJA, porque a gente ainda não tem esse tipo de controle interno. A gente sabe apenas o quanto o Fundeb paga por aluno para essa modalidade de ensino. Estamos começando a separar as contas para poder verificar o quanto se gasta com a EJA e o quanto se gasta com o ensino fundamental.

A mesma situação é descrita pelo supervisor de ensino:

²³ O artigo relata: A fiscalização e o controle referentes ao cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal e do disposto nesta Lei, especialmente em relação à aplicação da totalidade dos recursos dos Fundos, serão exercidos:
I - pelo órgão de controle interno no âmbito da União e pelos órgãos de controle interno no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
II - pelos Tribunais de Contas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, junto aos respectivos entes governamentais sob suas jurisdições;
III - pelo Tribunal de Contas da União, no que tange às atribuições a cargo dos órgãos federais, especialmente em relação à complementação da União.

[...] devido a EJA ser desenvolvida junto com o Fundef o dinheiro que vem para a EJA é injetado tudo para o ensino fundamental. Assim eu não consigo dizer para você o quanto a gente gasta com essa modalidade de ensino, sabemos apenas o quanto gastamos com o ensino fundamental.

Mediante os relatos da secretária e do supervisor de ensino, entrevistamos a professora B. que faz parte do atual Conselho Municipal do Fundeb. Segundo a professora, apesar da Secretária Municipal de Educação, possuir notas fiscais voltadas aos gastos com a EJA, essas notas são lançadas como sendo do ensino fundamental, não havendo uma separação dos recursos:

Eles (Secretaria Municipal de Educação) apresentam sim, algumas notas fiscais referentes à EJA. Mas essas notas vêm registradas como constantes nos gastos do ensino fundamental. Eles pedem para a gente fazer isso, para facilitar o controle interno deles. O importante aqui é que tudo que eles compram, independente de ser para o ensino fundamental ou para a EJA, possuem notas.

Além da falta de dados da Secretaria, faz-se necessário destacar ainda, que o sítio eletrônico disponibilizado pela prefeitura municipal, denominado de Portal da Transparência²⁴, destaca a EJA como sendo isenta de investimento por parte do município, tanto em relação aos recursos próprios, quanto em relação aos recursos advindos do Fundeb, como demonstra a tabela 03 que descreve os gastos do município nos quatro trimestres do ano de 2009 e nos três primeiros trimestres do ano de 2010, com os diferentes níveis e modalidades de ensino:

²⁴ O endereço do sítio eletrônico é: <http://www.marilia.sp.gov.br/transparencia/>, clicar no ícone Investimento. Acesso em 30/01/2011.

Tabela 04:
Gastos com os níveis e modalidades de ensino desenvolvidas pelo poder público municipal nos anos de 2009 e 2010:

Níveis e modalidades de ensino	2009				2010		
	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	4º trimestre	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Ensino fundamental	10.871.222,93	16.800.260,38	18.908.199,52	18.700.996,03	6.760.882,18	7.729.498,78	11.917.467,87
Educação Infantil	1.846.062,08	5.215.440,68	7.226.414,63	10.542.416,14	2.826.043,95	5.347.419,48	11.472.935,13
EJA	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Educação Especial	45.482,31	90.964,62	136.446,93	206.020,57	34.786,82	133.391,73	214.579,26

Fonte: Sítio Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Marília

Ao se pautar pela falta de transparência nos dados referentes aos anos iniciais da EJA, o poder público municipal prejudica sobre maneira o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Ora, como desenvolver melhores políticas sem saber o quanto o município gasta ou gastou com essa modalidade de ensino? Ou ainda, como a prefeitura quer que os dados sejam õtransparentesö, sem revelar a quantia aplicada na EJA? Ou ainda, como a população pode cobrar por melhores serviços se não sabe o quanto o poder público gasta ou gastou com essa modalidade de ensino?

Faz-se necessário destacar ainda, que essa falta de dados também está registrada no sítio eletrônico do Ministério da Fazenda, na base dados denominada de Finanças Brasil (Finbra) e também no sítio eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que mantém a base de dados do Sistema de Informação sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE).

Analisando o período da presença do Fundeb no município, percebemos pelo gráfico 04 que as matrículas nos anos iniciais da EJA, efetuadas nos dois primeiros anos de funcionamento do fundo, após sofrer um declínio de 10,6%, na categoria de análise anterior, aumentaram 13,5%. Esse aumento foi considerado como sendo õbaixoö pela secretária municipal de educação, na medida em que o Fundeb financiou, nos dois primeiros anos de funcionamento, apenas 33,3% e 66,6%, respectivamente:

Como nesses dois primeiros anos de funcionamento o Fundeb pagava para nós apenas uma parte do financiamento da EJA, as matrículas

aumentaram muito pouco. Tivemos um baixo crescimento, de apenas 03 pontos percentuais, justamente por não termos dinheiro.

Nesse sentido, de acordo com a secretária, o financiamento da EJA teria uma ligação direta com o aumento nas matrículas dessa modalidade de ensino. Contudo, de acordo com o gráfico 04, as matrículas dos anos iniciais da EJA, a partir do ano de 2009, começaram a sofrer uma queda, momento em que o Fundeb passou a financiar por completo essa modalidade de ensino. Essa queda de matrícula é justificada pela secretária municipal de educação por meio dos educandos, que segundo ela desapareceram das aulas:

Depois que o Fundeb passou a financiar essa modalidade de ensino por completo a gente tinha dinheiro e condições de assumir e ampliar as salas que ofertam a EJA. Contudo, os alunos, por motivos diversos sumiram. Eles não vieram mais para as salas.

Apesar de a secretária relatar que as matrículas do Fundeb diminuíram em função da falta de procura dos alunos, acreditamos que as matrículas apresentaram quedas, pela falta de uma política mais eficiente por parte do município nesse nível de ensino, na medida em que como vimos, a demanda para essa modalidade de ensino existe. Nesse sentido, o Fundeb, diferentemente do que ocorreu com o Fundef no ensino fundamental regular, não conseguiu até o presente momento induzir o município a construir novas ações na EJA visando aumentar o número de alunos nessa modalidade de ensino. Além disso, o fundo não contribuiu para a melhoria qualitativa dessa modalidade de ensino, que permaneceu sendo desenvolvida em escolas do ensino fundamental regular, com professores contratados para ministrarem aulas nesse nível de ensino.

4.4 - A Secretaria Municipal de Educação:

O município de Marília disponibilizou uma pasta para área educacional no ano de 1966, quando estipulou por meio da Lei municipal n. 1.366 a criação da Diretoria de Educação e Cultura, mediante o aumento quantitativo de vagas na pré-escola. (LARA, 1991).

No ano de 1989, a Diretoria de Educação se desvincula da Diretoria da Cultura passando a denominar-se Secretaria Municipal de Educação. Nesse mesmo ano, a

secretaria muda para um prédio próprio localizado na região central da cidade permanecendo nesse prédio até o final do ano de 2010, quando muda novamente, com outras cinco²⁵ secretarias do município, para um prédio reformado pela prefeitura onde antes havia uma fábrica de plásticos, localizado em um bairro afastado do centro econômico e político do município.

Essa mudança que foi ocasionada, segundo a secretária municipal de educação, visando uma aparente redução dos gastos públicos com a manutenção do prédio trouxe a centralização das secretarias garantindo um maior controle do poder executivo sobre as ações propostas por suas autarquias:

O prefeito com isso conseguiu centralizar em um único prédio público as principais secretarias de governo. Pode até ser que ele tenha feito isso visando à redução de gastos, mas na verdade ele queria é centralizar ainda mais o poder dele. Se antes ele passava na Secretaria Municipal de Educação uma vez ou outra, agora ele vem aqui todo dia e fica tentando controlar todas as nossas ações, assim como os funcionários das demais secretarias.

De acordo com o artigo n. 01 decreto municipal n. 9.825, promulgado em 16 de setembro de 2008, a Secretaria Municipal de Educação possui como único objetivo: “[...] manter com a cooperação técnica e financeira da União e Estados, programas de educação da educação infantil e de ensino fundamental” (MARÍLIA, 2008). Apesar de não mencionar diretamente em seu texto, a EJA é contemplada indiretamente, porque como modalidade de ensino ela faz parte do ensino fundamental.

Contudo, para além da inclusão da EJA, consideramos que o objetivo da Secretaria Municipal é bastante restritivo, pois contempla apenas a educação infantil, o ensino fundamental e por tabela a EJA. Ora, tanto a Constituição Federal, como a LDBEN indicam como responsabilidade prioritária e não única o atendimento nesses níveis de ensino. Nesse sentido, não há impedimento legal para que o município, caso deseje e tenha aportes financeiros suficientes, ofereça o atendimento em outros níveis de ensino. Se tal fato vier ocorrer, como a Secretaria irá se responsabilizar em desenvolver esses níveis de ensino com esse objetivo proposto?

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação não possui uma seção ou um departamento específico para o desenvolvimento de assuntos relacionados aos anos

²⁵ Juntamente com a Secretaria da Educação, esse prédio abriga a Secretaria da Administração, Secretaria do Esporte e Lazer, Secretaria da Fazenda, Secretaria da Indústria e do Comércio, Secretaria da Juventude e Secretaria da Saúde.

iniciais da EJA, disponibilizando apenas uma profissional, que ocupando o cargo denominado de Assessora Administrativa da Secretaria Municipal de Educação é a responsável direta pelo desenvolvimento dos anos iniciais da EJA na rede pública municipal de ensino. Além disso, atuam indiretamente nessa modalidade de ensino, o supervisor de ensino, a assessora técnica especial e a secretária municipal de educação.

Tendo formação em Pedagogia, a Assessora Administrativa, ocupa o cargo há dois anos, sendo essa a sua primeira experiência em EJA. A Assessora Administrativa foi contratada pelo município mediante concurso público de provas e títulos, para o provimento de cargo de docente no ensino fundamental regular, onde atuou por sete anos, sendo nomeada Assessora Administrativa mediante ato político pela secretária municipal de educação e pelo prefeito municipal, registrado pela Portaria do Executivo n. 20.707 de 11 de junho de 2008.

De acordo com o decreto nº 9.825/2008, é responsabilidade da Assessora Administrativa, ofertar auxílio nas tarefas cotidianas de seus superiores hierárquicos, entre eles a secretária municipal de educação, a assessora especial da secretaria e o supervisor de ensino municipal. Além disso, cabe à assessora administrativa planejar, organizar e verificar a viabilidade na execução de projetos, assim como assessorar a equipe multiprofissional na escola, que nesse caso específico refere-se aos professores dos anos iniciais da EJA. (MARÍLIA, 2008).

O supervisor de ensino ocupando o cargo desde o ano de 1999 ininterruptos é licenciado em Pedagogia tendo Mestrado em Educação. A primeira experiência do supervisor com a EJA ocorreu quando o mesmo era professor da rede pública estadual de ensino onde ministrou aulas para essa modalidade de ensino por dois anos. Sendo professor aposentado da rede pública estadual de ensino, o supervisor foi contratado pela Secretaria mediante ato político, registrado por uma portaria do executivo. Além do cargo na Secretaria, o supervisor de ensino atua como professor universitário do curso de pedagogia em uma faculdade privada localizada no município de Marília.

Segundo o decreto n. 9.825/2008, o supervisor possui como responsabilidades, além da supervisão direta da rede pública municipal de ensino, gerar as condições necessárias para a elaboração do projeto político pedagógico nas unidades escolares; orientar e viabilizar o cumprimento das políticas públicas educacionais; e coordenar e elaborar a aplicação das provas de avaliação da rede pública municipal de ensino, cuidando para que os resultados sejam publicados após homologação da secretária municipal de educação. (MARÍLIA, 2008).

A assessora especial ocupa o cargo desde o ano de 2009, sendo formada em Pedagogia, tendo especialização em Gestão Pública. Anteriormente a esse cargo, a assessora desempenhou a função de coordenadora pedagógica no ensino fundamental regular por cinco anos em uma escola da rede pública municipal de ensino. Foi justamente nesse período, que a assessora teve contato com a EJA, na medida em que a escola passou a ofertar os anos iniciais da EJA. Antes de ser coordenadora, atuou como professora do ensino fundamental regular, também na rede pública municipal de ensino, durante quatro anos. Nesse sentido, a assessora é contratada pelo município, por meio de concurso público de provas e títulos para atuar como professora. A assessora passou a atuar na Secretaria por meio de ato político, registrado sob a portaria do poder executivo.

De acordo com o decreto n. 9.825/08 é função da assessora especial, auxiliar à secretária municipal de educação, substituindo-a quando couber como também controlar as atividades realizadas pelos demais funcionários da Secretaria Municipal de Educação.

Já a secretária municipal de educação é formada em Educação Física e em Pedagogia, tendo especializações em Psicopedagogia e em Gestão Pública. Ocupando o cargo desde o ano de 2003 ininterruptos, obteve o primeiro contato com a EJA quando ocupou por cinco anos o cargo de diretora em uma escola municipal de ensino fundamental que ofertava essa modalidade de ensino. Nesse sentido, a secretária é contratada pelo município por meio de concurso público para ocupar o cargo de diretora, sendo indicada a secretária pelo prefeito do município, mediante ato político registrado sob portaria do executivo. Atualmente, além do cargo na Secretaria, a secretária ministra aulas no curso de pedagogia em uma faculdade privada no município.

A secretária municipal de educação, segundo o item I, alíneas oãö e öbö do decreto nº 9.825/2008, possui como responsabilidade para com a EJA efetivar a garantia de educação mediante o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que ele não teve acesso em idade própria e ofertar o ensino noturno regular adequado às condições do educando. É função ainda da secretária, de acordo com os itens IV, VI do decreto supracitado, promover tanto o censo escolar e a chamada à população, independente da faixa etária do educando, quanto de promover o intercâmbio com instituições federais, estaduais, privadas e congêneres presentes no município visando a inovações e o incentivo às atividades educacionais. Além disso, segundo o item VIII, a

secretária possui como responsabilidade a promoção de cursos de formação continuada dos servidores vinculados a Secretaria Municipal de Educação e de suas unidades administrativas. (MARÍLIA, 2008).

Relacionados os cargos, faz-se necessário destacar que todas as pessoas que atuam diretamente ou indiretamente nos anos iniciais da EJA foram contratadas mediante atos políticos e não por meio de concurso público. Por outro lado, todos os cargos políticos foram preenchidos por pessoas formadas na área da educação, que já registraram experiências anteriores com a EJA, fato que por si só representa certo avanço.

Apesar do PME, ter previsto na sua meta 12 a criação de um setor próprio para a EJA, esse ainda não conseguiu ser efetivado, sendo que a falta de uma equipe técnica traz prejuízos para a formulação de políticas específicas para essa modalidade de ensino:

[...] a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos impede a formação de um corpo técnico especializado e dificulta a organização de projetos pedagógicos específicos para esta modalidade de ensino [...]. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 23).

Segundo a secretária municipal de educação a falta de uma equipe técnica voltada aos anos iniciais da EJA se justifica pelo fato dessa modalidade de ensino possuir poucos alunos, o que em tese não necessitaria de uma equipe, como ocorre com a educação infantil e com o ensino fundamental regular.

Apesar de termos colocado no PME a meta que constituir uma equipe de trabalho própria para a EJA, não a criamos ainda, porque a EJA não aumentou o número de alunos, como esperávamos no momento da criação do PME. Com isso, acredito que pelo número de alunos, uma funcionária é suficiente para resolver os principais problemas na EJA.

O relato da secretária municipal de educação descreve uma situação que acreditamos ser contrária, ou seja, a falta de uma equipe especializada na EJA é o início para que, juntamente com outros fatores que veremos nos próximos tópicos, haja nessa modalidade de ensino poucos alunos. Nesse sentido, como relatado anteriormente, nunca é demais reiterar que a demanda em potencial pela EJA existe no município e que

as vagas ofertadas pela rede pública municipal de ensino são insuficientes para cobrir essa demanda.

4.4.1 - Articulações, parcerias e projetos da Secretaria Municipal de Educação na EJA:

Considerando o fato de que o analfabetismo para ser resolvido necessita de maiores articulações, na medida em que a sua problemática perpassa a área educacional, descrevemos nesse momento as articulações, parcerias e projetos da Secretaria Municipal de Educação para com os anos iniciais da EJA.

O Brasil, por ser um país com base federalista desde o ano de 1889, estipulou como salientado no capítulo 2, por meio do artigo n. 211 da Constituição Federal que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, organizarão sob o regime de colaboração seus sistemas de ensino. Nesse sentido, as entidades federadas possuem competências concorrentes e competências privativas. No ensino fundamental, e conseqüentemente na EJA, a LDBEN estipula no parágrafo II do artigo n. 11 que estado deverá:

[...] definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público. (BRASIL, 1996b).

Levando em consideração o artigo supracitado, a secretária municipal de educação relata não haver nenhuma cooperação técnica nos anos iniciais da EJA que envolva o estado para o município, revelando uma divisão de responsabilidades rígida e inflexível:

Desde a municipalização do ensino até os dias atuais, não temos por parte do estado nenhuma cooperação em relação à oferta da EJA no município. A gente desenvolve aqui a primeira etapa da EJA no ensino fundamental e eles desenvolvem lá a segunda etapa da EJA no ensino fundamental. Assim cada um faz o seu papel.

Essa divisão de responsabilidades dentre os problemas provocados, induz a diferenciação existente entre os sistemas de ensino estadual e municipal que ofertam a EJA no ensino fundamental. Nesse sentido, o aluno que frequenta essa modalidade de

ensino, necessita freqüentar escolas que possuem diferenças de funcionamento, de estrutura, de qualidade, de padrões de avaliações e de metodologia de ensino, para poder concluir o mesmo nível de ensino fazendo com que a conclusão da EJA em nível fundamental se torne ainda mais difícil para os seus freqüentadores.

Questionado a respeito dessa falta de articulação, o supervisor de ensino relata que não há até o presente momento no município, nenhuma ação articulada com o estado, visando à redução dessas disparidades presentes no ensino fundamental, na medida em que essa ação ultrapassaria os limites de atuação do município.

A nossa responsabilidade com os alunos é apenas nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Eles vêm até nos, nos ofertamos um curso de qualidade para eles, e a partir daí, depois de formados, eles mesmo tem que procurar a vaga fornecida pelo estado para continuar os seus estudos. A gente só fornece a base para eles. (Supervisor de Ensino Municipal de Marília, SP).

Esse mesmo fato é narrado pela secretária municipal de educação em relação ao regime de colaboração envolvendo a União, estado e município, que segundo ela ocorre apenas mediante a transferência de recursos que compõem o Fundeb:

Até o presente momento, não temos nada em referência ao regime de colaboração. O que temos, são apenas as trocas de recursos entre os entes federados, mas fica apenas nisso. Não temos por parte do governo federal, nem por parte do estado, nenhuma ajuda técnica em relação à EJA. É como se essa etapa do ensino fundamental fosse somente de nossa responsabilidade. (Secretária de Educação Municipal de Marília, SP).

Já a assessora especial da Secretaria Municipal de Educação, relata que apesar do município não possuir nenhuma ação articulada com o estado, possui algumas ações articuladas com a União, que perpassam os limites de financiamento proposto pelo Fundeb. Nesse sentido, o município aderiu desde o início do ano de 2010 ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estipulado pelo Decreto federal n. 6.094 de 24 de abril de 2007.

Lançado simultaneamente ao PDE, o plano de metas, surgiu do movimento organizado pela parte empresarial brasileira denominado de Compromisso Todos pela Educação, lançado em 06 de setembro de 2006. Dentre as 28 diretrizes estabelecidas no artigo 02 do Decreto Federal n. 6.094/2007, o plano refere-se diretamente à EJA na

diretriz VI, estabelecendo a manutenção entre os entes federados de programas de alfabetização de jovens e adultos.

Por meio da portaria municipal n. 23.359 de 18 de março de 2010, o poder executivo nomeou o Comitê Local do Plano de Metas composto de cinco membros, sendo a secretária municipal de educação, que representa a Secretaria Municipal de Educação, o supervisor de ensino municipal, que representa o Conselho Municipal de Educação, uma diretora de escola municipal de ensino fundamental, que representa a sua classe de atuação, um advogado da prefeitura municipal que representa a sociedade civil e uma assessora administrativa do ensino fundamental regular, pertencente à Secretaria Municipal de Educação, que por possuir filhos no ensino fundamental regular representa o segmento mãe de aluno.

Esse Comitê é o responsável direto por planejar e acompanhar o desenvolvimento das metas qualitativas em nível municipal propostas pelo plano:

O Comitê está se reunindo para traçar ações no município exigidas pelo MEC com vista a concretizar a efetivação do Compromisso Todos pela Educação. E essas ações são um tanto complicadas para garantir, porque o município não tem muita liberdade de escolha, ou você aceita ou não as condições. (Assistente Especial da Secretaria Municipal de Educação).

Nesse sentido, o advogado integrante do Comitê relata que apesar de algumas metas terem sido analisadas e traçadas, ainda não houve no município a concretizações de ações práticas que garantisse o cumprimento das metas:

A gente, em alguns casos analisados já sabemos o que fazer. Estamos agora com propostas de curto, médio e longo prazo, para que as nossas ações sejam seguidas para que o município consiga cumprir as metas propostas. Não é uma tarefa fácil concretizá-las, mas estamos tentando. (M. advogado integrante do Comitê Local do Plano de Metas).

Faz-se necessário mencionar que o comitê local se diferencia da comissão criada pela Secretaria Municipal de Educação para acompanhar a efetivação das metas propostas pelo PME, sendo que este é responsável apenas pelas metas do PME, e aquele é responsável pela concretização das metas estabelecidas pelo Compromisso, que vão além do PME.

O poder público municipal aderiu ainda, no início do ano de 2010, ao Programa Pró-Jovem Trabalhador, que pretende ofertar três mil bolsas, desenvolvendo cursos às

pessoas desempregadas entre 18 e 29 anos de idade, integrantes de famílias com renda per capita de no máximo meio salário mínimo.

Apesar das denúncias não comprovadas realizadas por um jornal local²⁶ de superfaturamento nas obras do prédio que abriga o programa, assim como da empresa que o está gerenciando, o *Pró-Jovem Trabalhador*, está funcionando no município de Marília, desde agosto de 2010. Até o momento, segundo dados da Câmara Municipal, o município está ofertando duas mil quatrocentas e quarenta e oito vagas, ofertando bolsas de cem reais aos alunos.

Para além dessas duas articulações, o poder público municipal não possui outra articulação com o MEC. Nesse sentido é interessante observar que o município não aderiu ao *Programa Brasil Alfabetizado*.

A falta de adesão ao Brasil Alfabetizado é justificada pela secretária mediante ao fato do município de Marília já ter uma estrutura formada para o desenvolvimento dos anos iniciais da EJA:

Como a nossa estrutura de EJA já está formada, não daríamos para entrar no Brasil Alfabetizado. Esse programa é muito bom para os municípios que ainda não possuem a estrutura para o desenvolvimento de aulas na EJA, mas para a gente que tem não iria resolver muita coisa na EJA.

Caminhando nessa mesma direção, o supervisor de ensino, relata que apesar de ter havido na secretaria algumas discussões visando à implantação, o Programa Brasil Alfabetizado, não foi aceito por que:

Se a gente colocasse o Brasil Alfabetizado iríamos ter que seguir um monte de regras estipuladas pelo MEC e no final a estrutura passada pelo programa não iria alterar a estrutura da EJA que nós já temos no município.

Em nível municipal a Secretaria Municipal de Educação apresenta ainda uma falta de articulação em relação aos municípios vizinhos. Com isso, a secretária municipal de educação relata não haver nenhuma articulação que objetive a redução dos altos índices de analfabetismo presentes na região de Marília:

²⁶ A notícia foi veiculada no Jornal Diário de Marília, na seção Editorial publicada no dia 04 de agosto de 2010 e disponível no endereço eletrônico: <http://www.diariodemarilia.com.br/Noticias/86045/Gerenciando-rombos>

Não temos nenhuma articulação com os municípios vizinhos e nem com outros municípios fora da região de Marília. Entendemos que o analfabetismo é um problema que deva ser resolvido entre o município, o estado e a União. Agora se o estado e a União não ajudam, os municípios têm que resolver esse problema sozinho. Não temos recursos nem para a gente, como iríamos dar dinheiro para os outros municípios.

Acreditamos que a secretária municipal de educação está equivocada em relatar que o problema do analfabetismo deve ser resolvido apenas nas relações verticais entre União, estado e município. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB n. 30/2000, apesar de reconhecer que o Congresso Federal ainda não regulamentou por lei complementar o que reza o parágrafo único do artigo n. 23²⁷ da Constituição Federal, descreve que o regime de colaboração dever efetivado tanto em nível vertical, com ações que envolvam a União, os estados e o Distrito Federal e os municípios, quanto em nível horizontal, com ações que envolvam relações de estado para estado e de município para município. (BRASIL, 2000b).

O Parecer, sob a luz da Constituição Federal, descreve ainda, que as ações colaborativas entre os entes federados devem perpassar a questão do financiamento, incluindo uma colaboração técnica e administrativa:

A complexidade e a importância da matéria educacional exigem, pois, colaboração (art. 211), cooperação (§ único do art. 23), cooperação técnica e financeira da União e do Estado (inciso VI, art. 30), como também por uma via técnica e administrativa. (BRASIL, 2000b).

Apesar de reconhecer à importância de projetos que envolvam articulações com as outras secretarias do município, a secretária municipal de educação relata não haver até o presente momento nenhum projeto por parte da Secretaria Municipal de Educação que envolva ações articuladas com outras secretarias nos anos iniciais da EJA.

Beltrame (2007) relata que essas ações articuladas são essenciais para o desenvolvimento da EJA, na medida em que possibilitam a oferta de maiores subsídios para o ingresso e a permanência desses educandos na escola, especialmente se considerarmos o fato de que o analfabetismo, para ser resolvido necessita de ações que perpassam à área educacional. Dentre as inúmeras possibilidades de projetos que poderiam ser desenvolvidos, podemos citar: ações articuladas com a Secretaria da Saúde

²⁷ O parágrafo único determina que as leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem ó estar em âmbito nacional. (BRASIL, 1988).

para o encaminhamento a consultas médicas, visando à resolução de problemas de saúde que possam vir impedir o desenvolvimento cognitivo dos alunos; ações articuladas com a Secretaria de Obras Públicas, com vistas à resolução dos problemas de moradia; ações articuladas com a Secretaria da Cultura e Turismo para a inserção dos alunos da EJA em eventos culturais, tais como cinema, teatro, apresentação musicais, entre outros.

A falta de articulação ocorre também em relação a outras modalidades e níveis de ensino ofertados pelo poder público municipal, principalmente em relação ao ensino fundamental, na medida em que a EJA é desenvolvida no mesmo prédio que esse nível de ensino. Di Giorgi (2005, p. 139) relata que essa articulação possibilitaria além da troca de experiências entre os envolvidos, a integração dos alunos nos espaços educativos.

A Secretaria Municipal de Educação não possui ainda projetos que visem articular os anos iniciais da EJA com outros organismos da sociedade civil, dentre eles empresas privadas, com vistas à redução da jornada de trabalho para o acesso do aluno à escola, ou ainda o desenvolvimento de classes de EJA nesses locais. Falta de projeto ocorre ainda com as outras instituições promotoras dos anos iniciais da EJA no município, fato de extrema importância, que poderia levar a trocas de experiências entre os envolvidos, principalmente no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem da EJA.

Com relação às instituições de ensino superior, a secretária municipal de educação, revela uma articulação da Secretaria com a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com vista ao desenvolvimento de um projeto de extensão universitária, proposto por um docente pesquisador da UNESP. Esse projeto, que conta com o financiamento do MEC, possui como objetivo principal realizar trocas de experiências entre a prática docente e o discurso desenvolvido na universidade, aproximando ao máximo a prática dos professores com a teoria desenvolvida em nível superior. Esse projeto conta atualmente com a participação de dois professores da rede pública municipal, que em conjunto com cinco bolsistas graduandos, pertencentes à universidade pública desenvolvem atividades para serem trabalhadas com os alunos dos anos iniciais da EJA no processo de ensino/aprendizagem. Tanto os professores quanto os alunos graduandos, participam de reuniões semanais realizadas tanto na universidade quanto na Secretaria Municipal de Educação.

Apesar de considerarmos que tal articulação ainda é bastante modesta, principalmente se levarmos em consideração a ampla rede de possibilidades de articulação do poder público com as instituições do ensino superior, consideramos ser uma iniciativa importante, na medida em que a aproximação da universidade com o poder público municipal poderá ofertar novos caminhos no desenvolvimento da EJA no município, tanto em relação à prática docente, quanto em relação à formulação de novas políticas para essa modalidade de ensino, fazendo, entre outras coisas, com que a escola que oferte essa modalidade de ensino seja reconhecida também como produtora do conhecimento.

Faz-se necessário mencionar, que apesar de considerarmos que a escola é uma instituição autônoma, no sentido de formar articulações próprias com outros organismos da sociedade civil organizada com vista a ofertar um melhor desenvolvimento nos anos iniciais da EJA, acreditamos que tais ações se tornariam potencializadas, se fossem realizadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Registrando apenas uma articulação com uma universidade pública, os únicos projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação em relação aos anos iniciais da EJA são de caráter didático pedagógico, com intuito, segundo a assessora administrativa de integrar os alunos que participam dessa modalidade de ensino. Os projetos foram propostos pela assistente administrativa em conjunto com o supervisor de ensino e a secretária municipal de educação, sendo imperativo aos professores que não foram consultados e não participaram de suas elaborações:

Em reunião com a secretária municipal de educação e com o supervisor de ensino, decidimos desenvolver nesse ano, alguns projetos na EJA, com o intuito de integrar os alunos participantes dessa modalidade de ensino.

Atualmente são desenvolvidos quatro projetos: "Roda de leitura"; "Correspondência"; "História de vida" e "Música e vida".

O projeto "Roda de Leitura" destina-se promover a leitura entre os alunos participantes da EJA. Para isso, a Secretaria Municipal de Educação, disponibilizou para as escolas, quarenta livros voltados ao universo adulto. Os livros são dispostos em quatro sacolas de pano, com detalhes bordados por alunos da EJA e passam de escolas em escolas que ofertam essa modalidade de ensino no município. Cada escola fica com

uma sacola durante dois meses consecutivos, sendo que o aluno, sob a supervisão dos professores, pode emprestar o livro por no máximo uma semana.

O projeto "correspondência" visa o envio de cartas manuscritas pelos alunos de EJA a qualquer pessoa que possa lhes interessar. Segundo a assistente administrativa, o projeto visa ofertar aos alunos uma função social para a escrita. Apesar de a assessora administrativa ter proposto o projeto, os selos postais como também os tramites para o envio das cartas não são custeados pela Secretaria, ficando sob a responsabilidade dos alunos.

O projeto "história de vida" visa a contar em um livro, a ser montado no final do ano letivo, pela Secretaria de Educação Municipal, as experiências de vida vivenciadas pelos educandos da EJA. Os livros a serem confeccionados serão distribuídos apenas para as escolas que ofertam a EJA, sendo um livro por unidade, que ficará para consulta dos alunos participantes dessa modalidade de ensino. Segundo a coordenadora a idéia principal é que os alunos, por meio dos seus relatos, incentivem os novos alunos na EJA.

Já o projeto "música e vida" é destinado aos alunos participantes da EJA que sabem tocar algum instrumento musical. Pelo projeto, esses alunos que sabem tocar instrumentos deverão ensinar os alunos interessados que não sabem tocar instrumentos musicais, em horários de aula, estipulados pelos professores. Os instrumentos musicais não são fornecidos pela Secretaria e sim pelas pessoas interessadas em ensinar e em aprender. No final do projeto, a assistente administrativa pretende reunir os alunos que ensinaram ou aprenderam a tocar instrumento musical em um evento musical com a participação de todos os professores e alunos que participam da EJA.

Os projetos propostos pela Secretaria Municipal de Educação, por possuir adesão obrigatória, acaba por promover sob os professores um controle sobre as suas atividades:

A gente é obrigada a seguir esses projetos da Secretaria. Não temos escolhas porque a assessora administrativa nos cobra o andamento nas reuniões da Secretaria. Assim toda reunião que ocorre ela pergunta como estão os projetos e se você não fala nada ela não gosta, fica de cara feia e às vezes até briga com a gente. (R. 32 anos, professora dos anos iniciais da EJA).

Nesse sentido, apesar de reconhecermos a importância no desenvolvimento de projetos didáticos pedagógicos, acreditamos que a Secretaria Municipal de Educação, ao

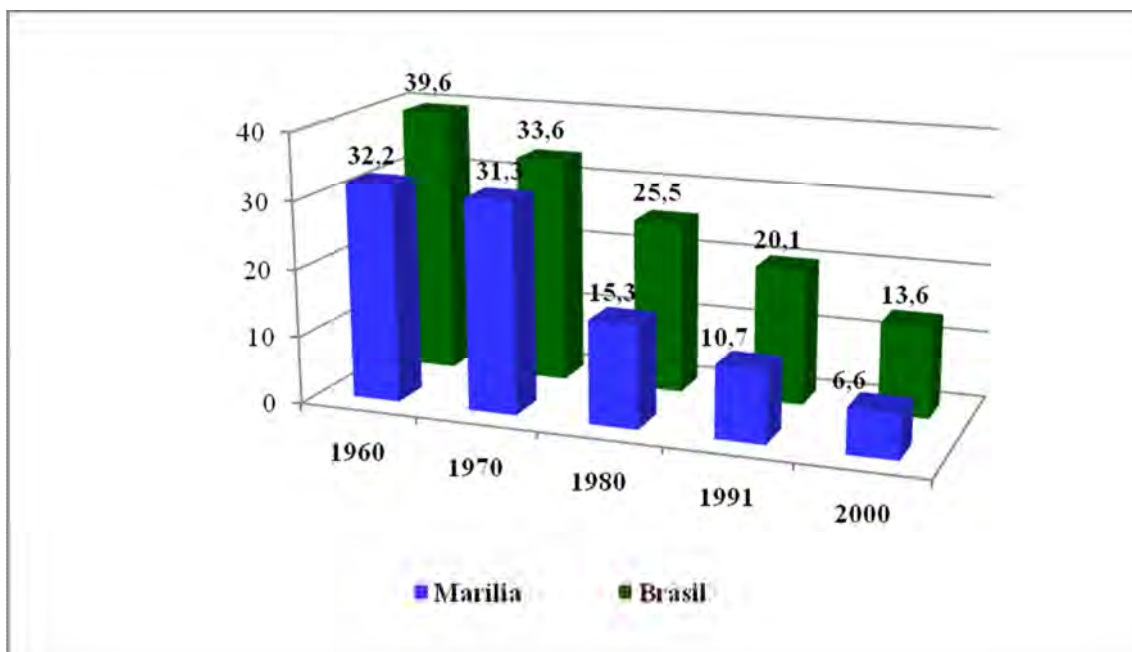
centralizar a formulação desses projetos, retirou das unidades escolares, a possibilidade de exercer a sua autonomia na formulação de projetos, que envolva a participação da direção, dos professores, dos alunos, dos demais funcionários da escola e da comunidade, tornando os professores meros executores de projetos.

4.5 - Os anos iniciais da EJA hoje:

Após a municipalização do ensino, o ultimo Censo Demográfico que possui dados sistematizados sobre o analfabetismo no município, realizado pelo IBGE em 2000, aponta que Marília possui 6,6% de analfabetos absolutos, ficando abaixo da média brasileira registrado em 13,6%. É interessante notar, que o município desde o ano de 1960 vem registrando um índice de analfabetismo abaixo da média nacional, como demonstra o gráfico 06:

Gráfico 06:

Índice de analfabetismo absoluto para pessoas acima dos quinze anos de idade registrado em Marília em comparação com índice de analfabetismo absoluto registrado no Brasil, constantes nos Censos Demográficos de 1960 a 2000.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censos Demográficos de 1960, 1970, 1980, 1991 e 2000.

Apesar desse dado histórico relevante, o município de Marília segundo os dados do PNAD (2009), fica localizado em uma região administrativa classificada entre as piores regiões do estado em relação ao índice de analfabetismo absoluto. Dos 886.735 habitantes, 12,3% são considerados analfabetos absolutos. Segundo os dados supracitados, os municípios de pequeno porte são os principais responsáveis por esse resultado, tendo todos, o índice registrado acima da média nacional.

Com relação ao analfabetismo funcional onde são consideradas, segundo os critérios do IBGE, pessoas que possuem menos de quatro anos de estudos, o município de Marília apresenta, de acordo com o último Censo registrado, o índice de 18,4% para população acima dos quinze anos de idade. Os mesmos dados demonstram que 54,5% da população com idade igual ou superior a vinte e cinco anos possuem menos de oito anos de estudos.

Com isso, se levarmos em consideração que o município de Marília possui, segundo dados do IBGE de 2010, 150.760 pessoas acima dos quinze anos de idade, o município apresenta atualmente 37.690 pessoas analfabetas absolutas e funcionais. Nesse sentido, uma em cada quatro pessoas acima de quinze anos de idade não dominam os requisitos mínimos de leitura e escrita, estando impossibilitadas de exercerem de forma plena a sua cidadania.

Atualmente, o poder público municipal oferta trezentas e duas vagas nos anos iniciais da EJA. Se, considerarmos o número de analfabetos absolutos e funcionais supracitados, o poder público municipal oferta vagas para apenas 0,8% da demanda em potencial.

De acordo com a Secretária Municipal de Educação, do total de alunos que freqüentam os anos iniciais da EJA, 39,1% estão cursando o Termo I e 69,9% estão cursando o Termo II. Desse total, 65,5% são do sexo masculino e 34,5% do sexo feminino. Dos alunos matriculados no ano de 2010, 36,4% estão entre os quinze aos trinta anos de idade, 33,2% estão entre trinta e um aos quarenta e seis anos de idade, 21,3% estão entre quarenta e sete aos sessenta e dois anos de idade e 9,1% estão acima dos sessenta e dois anos de idade. Do total registrado, apenas 2,6% dos alunos não tiveram experiências escolares anteriores, já 97,4% apresentaram experiências escolares. Nesse sentido, os dados estatísticos demonstram que à maioria dos alunos que estão cursando os anos iniciais da EJA são do sexo masculino, jovens ou adultos entre a faixa etária dos quinze aos trinta anos de idade, com experiências escolares anteriores mal sucedidas.

De acordo com a secretária de educação, o principal objetivo do município em ofertar os anos iniciais da EJA seria superar o analfabetismo que ainda persiste no município, ofertando para isso um ensino de qualidade, para que o aluno possa prosseguir em seus estudos posteriores:

Aqui em Marília todas as nossas ações são tomadas visando à erradicação do analfabetismo. Contudo, para isso, devemos ofertar uma aprendizagem com qualidade para que esses alunos não retornem mais para as primeiras séries da EJA e possam prosseguir em seus estudos terminando a educação básica e quem sabe a faculdade.

Reconhecendo algumas dificuldades, a secretária de educação relata que a universidade deveria ser corresponsável na superação do analfabetismo, que por meio de estagiários deveria ofertar essa modalidade de ensino:

Eu acredito que para cumprirmos o objetivo de erradicar o analfabetismo, dependeremos e muito da ajuda da universidade. Ela deveria parar de mandar a gente fazer as coisas e começar ela mesmo a ofertar a EJA por meio de estagiários. Tem muito aluno lá que só estuda. Então porque não pegar esses alunos e colocá-los para executar uma tarefa nobre que seria a erradicação do analfabetismo.

De acordo com o parágrafo 1º do artigo n. 02 da Lei n. 4.438/98, as aulas nos anos iniciais da EJA deverão funcionar preferencialmente nos prédios das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). (MARÍLIA, 1998). Contudo, o preferencialmente acabou virando regra, sendo que atualmente essa modalidade de ensino somente é ministrada nesses prédios.

As aulas nos anos iniciais da EJA, de acordo com o parágrafo 2º do artigo 02 da Lei n. 4.438/98, são ministradas no período noturno, iniciando-se às dezenove horas, com término as vinte e duas horas, de segunda a sexta-feira. Ao estabelecer um horário de frequência rígido, o curso acaba desconsiderando as pessoas que por algum motivo não podem frequentar essa modalidade de ensino no horário imposto.

Os anos iniciais da EJA estão estruturados considerando a equivalência dessa modalidade de ensino com o ensino fundamental regular. Nesse sentido, pelo parágrafo único do artigo 01 da Lei n. 4.438/98, os anos iniciais da EJA referem-se ao Termo I, equivalente a primeira e a segunda série do ciclo I do ensino fundamental e ao Termo II, equivalente a terceira e quarta série do ciclo II do ensino fundamental. Com essa estrutura, o aluno necessita de no mínimo um ano para concluir os anos iniciais da EJA.

Segundo a secretaria municipal de educação, a estrutura do curso foi montada seguindo as experiências de outros municípios da região e da rede estadual de ensino:

A forma como o curso da EJA foi montado no município seguiu o modelo de outras cidades da região e da rede estadual. A gente procurou desenvolver um curso mais acelerado com o intuito de proporcionar ao aluno um meio mais rápido para entrar tanto no mercado de trabalho, quanto no mundo letrado.

Nota-se ainda, que apesar da primeira etapa do ensino fundamental regular estar sendo desenvolvido com cinco anos de duração, mediante a implantação, por meio da Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, do ensino fundamental de nove anos, os anos iniciais da EJA, ainda continua a serem ofertados com apenas um ano de duração.

Sobre esse assunto, na legislação educacional brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA sendo o único documento a referendar a organização, a estrutura e o funcionamento dos anos iniciais da EJA, concede aos sistemas de ensino autonomia para legislar sobre essa temática, indicando apenas um bom senso por parte dos gestores, descrevendo que a escassa carga horária tende ao aligeiramento e a carga verticalmente imposta tende a padronização e ao engessamento organizacional.

Considerando o desenvolvimento dos anos iniciais da EJA no município de Marília, acreditamos que a sua estrutura padroniza e até certo ponto engessa o curso ofertado. Contudo, por outro lado, não podemos referenciar que o curso dos anos iniciais da EJA tenha a mesma duração que o ensino fundamental regular, na medida em que os alunos dessa modalidade de ensino possuem mais experiências do que as crianças, o que em tese diminuiria o tempo de aprendizado, não necessitando dos mesmos conteúdos.

Nesse sentido, acreditamos que melhor seria que esse período, ao invés de ser padronizado, considerasse as reais condições de aprendizagem dos educandos participantes dessa modalidade de ensino. Com isso, os alunos seriam considerados no seu próprio processo de aprendizagem, onde, segundo Penteado, Viero (2004), poderiam permanecer em uma mesma etapa de ensino o tempo que for necessário, ou poderiam avançar em seus estudos a qualquer momento, ou até mesmo se ausentar por um período da escola e retornar a ela em qualquer momento.

As vagas nos anos iniciais da EJA estão distribuídas em dezoito salas, espalhadas em nove escolas de ensino fundamental regular, localizadas em dez

diferentes bairros, contidos em quatro diferentes regiões do município, como demonstram a tabela abaixo:

Tabela 05:
Localização das escolas que ofertam os anos iniciais da EJA sob a responsabilidade do sistema público municipal de ensino:

Bairros	Região Norte	Região Sul	Região Leste	Região Oeste
Jardim Lavínia I				X
Núcleo Habitacional Maria Angélica Matos		X		
Núcleo Habitacional Dr. Aniz Brada			X	
Núcleo Habitacional Chico Mendez				X
Jardim Marajó		X		
Jardim Amália		X		
Jardim Santa Antonieta II	X			
Jardim Teotônio Vilela		X		
Jardim Cavalieri				X

Fonte: Secretária Municipal de Educação.

De acordo com a tabela apresentada não há registro de escolas na região central do município, na zona rural e nem nos distritos que compõem o município. Atualmente, Marília possui cento e sessenta e cinco bairros. Nesse sentido, pela tabela apresentada podemos perceber que as escolas que ofertam os anos iniciais da EJA estão presentes em apenas 6,0% dos bairros, em uma distribuição desigual entre as regiões que compõem o município. Mediante a esse fato surge um duplo questionamento, ou seja, como ocorre à abertura de vagas nessa modalidade de ensino? E quais são os fatores que determinam a abertura dessas vagas?

Considerando as entrevistas com os funcionários da Secretaria Municipal de Educação, as vagas nos anos iniciais da EJA são abertas mediante a procura a ser realizada pelos interessados em freqüentar essa modalidade de ensino. Nesse sentido, a pessoa interessada deve encaminhar-se a qualquer escola de ensino fundamental regular,

preencher uma ficha cadastral, fornecida tanto na secretaria da escola, quanto pelos professores que ministram aulas nessa modalidade de ensino e, se a escola já oferta a EJA, passar a freqüentar o curso, não tendo, portanto, um período fixo de inscrição:

As pessoas interessadas vêm até as escolas de ensino fundamental e conversam com a secretaria da escola ou com os professores. Preenchem uma pequena ficha cadastral que contém os dados mais básicos, e aí, é só começar freqüentar as aulas. (Assistente Especial da Secretaria Municipal de Educação).

Caso a escola de ensino fundamental não ofereça os anos iniciais da EJA, a pessoa deve aguardar a abertura de uma nova sala ou ser encaminhada para a escola mais próxima de sua residência que ofereça essa modalidade de ensino. No caso de aguardar a abertura de nova sala, o tempo de espera vai depender do número da procura a ser realizada pelas pessoas interessadas, sendo que uma sala somente é aberta quando há uma procura superior a vinte e cinco alunos:

Nós só abrimos sala de aula, quando verificamos junto à secretaria da escola uma procura superior a vinte e cinco alunos. Abaixo desse número é praticamente impossível abrir salas para a EJA, por que o gasto para mantê-las não traria melhores resultados, não contribuindo para a redução do índice de analfabetismo. (Assistente administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Marília, SP).

Já em relação ao encaminhamento das pessoas para escolas mais próximas de suas residências, o supervisor de ensino relata que não houve até o presente momento a disponibilização de ônibus escolar por parte da Secretaria Municipal de Educação para transportar os interessados em freqüentar a EJA, na medida em que os alunos que freqüentam essa modalidade de ensino residem próximos das escolas:

Até agora não colocamos ônibus porque todos os alunos que freqüentam a EJA moram perto da escola. Assim, até o presente momento não recebemos nenhum pedido que justificasse o deslocamento de ônibus para as escolas de EJA. Não precisamos disso aqui.

O único subsídio ofertado aos alunos em relação ao transporte foi trazido pela Lei Municipal n. 3.256 de 29 de junho de 1990, que concede ao aluno matriculado em escolas municipais, 50% na aquisição de passagens de ônibus municipais, desde que o aluno apresente uma carteira estudantil fornecida pela unidade escolar e utilize o

transporte apenas nos dias de aula, sendo vedada a utilização em finais de semanas, feriados e férias escolares.

Considerando o procedimento de abertura de salas, a secretária municipal de educação relata que há pouca procura por vagas nos anos iniciais da EJA. Nesse sentido, mediante o número mínimo de alunos para abertura e manutenção das aulas, as salas que ofertam essa modalidade de ensino são constantemente fechadas e reabertas em bairros onde a procura por aulas é maior:

A gente não sabe mais o que fazer! Não temos alunos. A gente sabe que eles existem, mas abrimos as salas atendendo aos pedidos e eles não aparecem e quando aparecem eles se evadem. Ai a única alternativa que nos resta é fechar a sala e abrir em outro lugar.

O mesmo fato é descrito pelo supervisor de ensino, que apesar de reconhecer a existência da demanda na EJA, indica em seu relato uma culpabilização por partes dos alunos em não terem o interesse em freqüentar essa modalidade de ensino:

A gente disponibiliza quantas vagas forem necessárias, mas o problema é que os alunos não aparecem. Não temos alunos suficientes para abrir vagas para os analfabetos em todas as escolas do ensino fundamental. As salas iriam ficar vazias, porque os alunos não querem voltar a estudar. (Supervisor de Ensino Municipal de Marília, SP).

Nesse sentido, podemos perceber que não há por parte da Secretaria Municipal de Educação uma ação sistematizada de aberturas de salas, envolvendo ações estratégicas para que essas salas sejam abertas em locais onde há uma maior concentração de analfabetismo no município. Sendo assim, o único fator determinante para a abertura das salas é a procura por vagas a ser realizada pelos interessados em freqüentar essa modalidade de ensino.

A falta de ações sistematizadas na promoção de abertura de vagas na EJA é justificada pela Assistente Especial mediante ao fato da obrigatoriedade dessa modalidade de ensino ser imputada apenas ao estado, sendo que essa obrigatoriedade somente é cumprida se a pessoa interessada em freqüentar essa modalidade de ensino demonstre interesse:

A gente não desenvolve essas ações estratégicas porque a EJA não é obrigatória no sentido do estado ter que ofertar essa modalidade de ensino a todas as pessoas. A pessoa tem a liberdade de escolher aonde

ela quer estudar e quando ela quer estudar. Assim, quando ela decidir, ela nos procurando a gente abre a sala. Nesse sentido a nossa ação fica restrita em relação a isso. (Assistente Especial da Secretaria Municipal de Educação).

Tencionando verificar a existência de demanda em relação à EJA, entramos em contato com cinco presidentes de associações de moradores em cinco bairros do município. Os bairros foram escolhidos, considerando em um primeiro momento a região onde se localizam, sendo um bairro por região, e em um segundo momento considerando o bairro que possui o maior número de pessoas inscritas no Cadastro Único do Programa Bolsa Família do governo federal, que declararam em suas fichas de inscrições, não saberem ler. Os dados do Cadastro Único foram coletados na Secretaria Municipal de Assistência Social, que gerencia o programa Bolsa Família no município.

De acordo com os dados, na região sul, o bairro com maior número de inscrito no programa que se encontram na condição de analfabetismo, é o "Nova Marília III". Já na região norte o bairro com maior número de inscritos é o "Santa Antonieta II". Nas regiões oeste e leste encontramos respectivamente os bairros "Núcleo José Teruel Martinez" e o bairro "Altaneira e Prolongamento", e na região central o bairro "Vila Barros". Com exceção do bairro "Santa Antonieta II", todos os outros bairros não possuem escolas municipais dos anos iniciais da EJA, como demonstrado na tabela 04.

Todos os presidentes das associações de moradores dos bairros supracitados declararam terem encaminhado a Secretaria Municipal de Educação ofícios solicitando a ampliação das vagas com a abertura de salas nos anos iniciais da EJA. Como respostas, todos os presidentes declararam que as vagas não poderiam ser abertas, mediante a falta de uma garantia, por parte da população interessada em frequentar essa modalidade de ensino:

Quase todo dia recebemos aqui na associação moradores do bairro querendo estudar. A gente encaminha esses pedidos e a Secretaria sempre responde as mesmas coisas, ora temos que esperar a virada do semestre, ora o número de alunos não atende o limite mínimo, relatando que já abriram salas e os alunos se evadiram. Ai fica sempre naquela frase. "Se você garantir que a quantidade mínima de alunos irá frequentar a EJA, a gente abre a sala. Mas não dá para garantir isso. Como podemos garantir que ninguém irá evadir." (G. Presidente da Associação dos Moradores do Bairro Nova Marília III).

Nesse sentido, a assistente especial da Secretaria Municipal de Educação, reconhecendo que os pedidos para a abertura de vagas são constantes, não apenas pelos bairros visitados por nós, como por todos os outros que se localizam em regiões periféricas do município, relata que não daria para abrir mais salas na medida em que a população ou os presidentes da associação dos bairros não demonstra garantia que os alunos irão frequentar o curso:

Realmente a gente recebe muito ofício aqui pedindo a abertura de salas. Mas esses ofícios indicam apenas alguns alunos, que apesar de estarem perto do limite mínimo ou já até terem ultrapassado esse limite, não temos a garantia que esses alunos irão frequentar a escola até o término do curso. Porque assim, a gente abre e no começo todos os alunos cadastrados vão, mas depois eles começam a se evadir em massa. E com poucos alunos, como iremos manter a escola funcionando com o professor lá.

A falta de vagas nos anos iniciais da EJA ocorre também nos distritos integrantes do município. Em visitas as subprefeituras localizadas nos distritos de Amadeu Amaral, Avencas, Dirceu, Fazenda do Estado, Lácio, Padre Nóbrega e Rosália, todos os subprefeitos relataram ter encaminhado a Secretaria Municipal de Educação ofícios solicitando a abertura de vagas nos anos iniciais da EJA:

õNo começo do ano passado, a gente enviou a Secretaria Municipal de Educação um ofício pedindo a abertura de vagas na EJA, mas não fomos atendidos até agora. (Subprefeito de Amadeu Amaral).

õVimos que temos muitos analfabetos e pedimos por duas vezes a abertura de salas aqui, mas até agora nada foi feito. Sequer recebemos resposta aos ofícios protocolados. (Subprefeito de Avencas).

õA gente vem insistentemente enviando a secretaria ofícios pedindo a abertura de vagas, mas até agora nada foi feito. (Subprefeito de Dirceu).

õOlha só aqui está à prova. Encaminhamos dois ofícios para a abertura de salas. Mas até a gora a única resposta que tivemos é: - Vocês terão que esperar. (Subprefeito de Lácio).

õDesde o ano de 2009 envio ofícios para a prefeitura relatando a situação. Precisamos de escolas ou de ônibus que venha buscar os alunos que precisam da EJA e eles não enviam nem sequer uma resposta. (Subprefeito de Padre Nóbrega).

õEstamos pedindo insistentemente para que forneçam escolas de EJA aqui. Já protocolamos várias reclamações da associação dos

moradores, pedindo a abertura de vagas, mas até agora nada foi feito. (Subprefeito de Rosália).

Realizamos já dois pedidos junto a Secretaria de Educação e eles respondem que vão pensar e não fazem nada. (Subprefeito da Fazenda do Estado).

Apesar de reconhecer o recebimento desses pedidos, a secretária municipal de educação relata que, a abertura de salas na EJA nesses locais foi inviabilizada pela quantidade de pessoas interessadas em frequentar essa modalidade de ensino era inferior ao limite mínimo de alunos necessários para a abertura de salas:

A gente estudou abrir salas nesses locais, mas o número da procura seria inferior ao mínimo necessário para abertura de aula. Assim não daríamos para manter uma estrutura como a nossa, disponibilizando professores nesses lugares, para atender poucos alunos.

Considerando os relatos da secretária municipal de educação, da assessora especial, bem como dos presidentes das associações de moradores e dos subprefeitos, foi implantando no município de Marília um novo critério para abertura de salas, onde o aluno ou a pessoa que solicitar essa abertura deverá apresentar uma garantia de frequência escolar sua ou de seus solicitantes. Esse novo critério, da forma como foi colocado, prejudica de sobremaneira a abertura de salas, na medida em que não há meios de cumpri-lo, especialmente se levarmos em consideração o fato de que a EJA não possui frequência obrigatória para os alunos.

Nesse sentido, considerando os relatos da secretária municipal de educação e da assessora especial, bem como das entrevistas realizadas com os presidentes das associações de moradores e com os subprefeitos, foi implantado no município um novo critério para a abertura de salas nos anos iniciais da EJA, que perpassa o limite mínimo de alunos por sala, que considera uma garantia por parte do aluno ou de quem solicita a abertura da sala.

A falta de estratégias no processo de abertura de salas releva o fato da Secretaria Municipal de Educação não possuir até o presente momento, dados estatísticos que revelem o local onde os analfabetos residem no município, tendo apenas uma estimativa do total de analfabetos:

A gente não tem ainda em mãos nenhuma estatística que indique para a gente o local onde os analfabetos estão em Marília. O que temos são

registros gerais que indicam o índice de analfabetismo que o município possui.

Esse fato, além de revelar a falta de ações articuladas entre a Secretaria Municipal de Educação e as outras secretarias e autarquias do município, que possuem esses dados, indica o descuido da própria Secretaria em relação à EJA.

Nesse sentido, a Secretária da Saúde, sendo uma das instituições que desenvolve o Programa Saúde da Família, possui dados estatísticos que demonstram a localização das pessoas participantes do programa que declararam não saberem ler, na medida em que um dos seus objetivos é justamente conhecer a realidade das famílias atendidas, enfatizando as suas características sociais, econômicas, culturais, demográficas e epidemiológicas. O secretário da saúde relata que os dados não são repassados pela Secretaria Municipal de Educação, na medida em que:

Ninguém nos procurou até o momento para saber onde os analfabetos estão. A gente possui os dados e em muitas vezes sistematizamos esses dados para o nosso controle interno do programa. Assim, só falta a secretaria da educação nos pedir esses dados e verificar se as estatísticas prontas servem e se não servir retirar a partir dos dados cadastrais as informações que lhes couberem. Mas até agora isso não foi feito, por um problema deles, não nosso.

Há ainda no município à Secretaria Municipal de Governo, Inclusão e Trabalho, que por meio do desenvolvimento do Programa Bolsa Família, possui dados estatísticos que revelam tanto o número de pessoas participantes do programa que declararam não saberem ler em suas fichas cadastrais, quanto o local de suas residências. De acordo com os dados, o município de Marília possui atualmente quatorze mil e dezessete famílias que estão em nível de pobreza²⁸ no município. Desse total seis mil novecentas e sessenta e duas são beneficiárias do programa.

Apesar da existência desses dados, à secretária municipal de governo, inclusão e trabalho, relata que até o presente momento não houve por parte da secretária municipal de educação ofícios solicitando os dados registrados, revelando em seu relato a existência de uma divisão rígida de tarefas no controle de frequência escolar dos alunos que estão no ensino obrigatório pertencentes à família contempladas pelo programa, na

²⁸ De acordo com os critérios de seleção do Programa Bolsa Família, é considerada estando em nível de pobreza à família que possuir renda mensal inferior a R\$ 140,00. A renda da família é calculada considerando o número de integrantes, dividido por suas respectivas rendas.

medida em que um dos requisitos para o recebimento de recursos envolve a frequência dos alunos em nível obrigatório:

A secretária municipal de educação não solicitou até hoje os dados referentes aos analfabetos contemplados pelo programa. [...] Não temos também nenhuma articulação com eles. A gente entra no sistema do Projeto Presença e fazemos os nossos cadastros e controle e eles entram no mesmo sistema e fazem a parte deles, de controle dos alunos que freqüentam o ensino fundamental das famílias contempladas pelo programa.

Reconhecendo a existência de dados sistematizados por outras Secretarias, a secretária municipal de educação argumenta que não os solicitou, na medida em que a Secretaria Municipal de Educação, não possui estrutura funcional para sistematizá-los, processo que envolve tabulação, análise e verificação prática da realidade apontada, pois não houve comprovação do índice de escolaridade, sendo pesquisada apenas uma declaração realizada pela própria pessoa:

A gente sabe que esses dados existem nas outras secretarias. Mas esses dados precisam ser tabulados, analisados e verificados quanto a sua origem e no presente momento eu não tenho gente disponível para fazer esse serviço, porque se eu tirar funcionários de outras repartições para ajudar nessa tarefa eles farão falta.

Apesar de considerarmos que a declaração de ser alfabetizado ou não traz algumas distorções em relação ao total de analfabetos presentes no município, especialmente se considerarmos que a condição de ser analfabeto carrega consigo preconceitos, discriminações e estigmatizações, o que pode fazer com que a pessoa omita essa informação, acreditamos que essas distorções não trazem em si prejuízos para análise dos dados, na medida em que revelariam apenas aspectos mais gerais da localização das pessoas que se encontram em nível de analfabetismo, para fundamentar as ações do município em relação à abertura e manutenção das salas.

Após justificar a falta de articulação com as outras secretarias do município, a secretária municipal relatou que a análise dos dados levantados por outras secretarias deveria ser uma responsabilidade das instituições de ensino superior:

Eu acredito seriamente que essa responsabilidade de tabular e analisar os dados devam ser exclusivamente da universidade, porque a gente não tem nem estrutura nem pessoal preparado para isso. A universidade com toda a estrutura poderia iniciar uma pesquisa no

município e colocar os seus alunos para levantar esses dados e verificar se esses dados existentes realmente correspondem à verdade. Comprovar se é realmente analfabeta a pessoa que declarou ser.

A falta de estatística que revelem o local onde os analfabetos residem se desdobra no fato do município não ter realizado até o presente momento a chamada pública previstas para serem realizadas tanto a nível federal e estadual, quanto municipal:

Não temos no município a chamada pública, na medida em que a EJA não é obrigatória. A gente tentou fazer uma ligação com a Secretaria da Saúde há algum tempo atrás, mas não deu certo. Os agentes de saúde tinham dificuldades em diagnosticar se a pessoas era ou não analfabetas. Assim, apesar de termos uma idéia do índice de analfabetismo e onde eles se encontram, não temos dados estatísticos que revelem a real situação. Estamos pensando agora em outra estratégia para essa verificação, mas até o momento não temos nada nesse sentido. (Supervisor de ensino municipal).

Segundo a secretária de educação, como substituição da chamada pública, a Secretaria Municipal de Educação utiliza-se de dois principais instrumentos. O primeiro seria a propaganda realizada pelos alunos do ensino fundamental regular, que segundo a secretária de educação são orientados em sala de aula por seus professores a convidarem seus pais, vizinhos e amigos analfabetos a voltarem a estudar, e o segundo instrumento seria a propaganda que se desdobra tanto por meio de faixas dispostas na porta das escolas que ofertam a EJA, quanto por meio de propagandas em rádios e jornais.

Pedimos para os alunos que do ensino fundamental regular chamar os seus pais, tios, avós e outros parentes. Além disso, a gente coloca faixas na frente da escola convidando as pessoas a se matricularem e anunciamos em rádios e jornais. (Secretária Municipal de Educação).

Esses procedimentos de chamada dos alunos são considerados pelo supervisor de ensino como uma forma de propaganda eficiente e eficaz:

Aqui em Marília, com esse procedimento, que eu vejo como sendo eficiente e eficaz, conseguimos colocar muita gente na escola. Tenho certeza absoluta que as pessoas aqui no município sabem onde estão as escolas que ofertam a EJA. Eles só não voltam a estudar porque não tem vontade para fazer isso. (Supervisor de Ensino Municipal de Marília, SP).

Contudo, por outro lado, ouvindo alguns alunos²⁹ que estudam nos anos iniciais da EJA, no momento das observações de funcionamento da escola, todos descreveram algumas dificuldades em se matricular nas escolas. Em todos os relatos, encontramos dificuldade dos alunos em identificar a escola como uma instituição que oferta essa modalidade de ensino, na medida em que as aulas são ofertadas em escolas do ensino fundamental regular, tendo uma variação de valores nos instrumentos de propaganda. Nesse sentido, todos os alunos ouvidos declararam que a faixa disposta na frente da escola é ineficaz, na medida em que apesar de terem visualizado as faixas não conseguiam entender os inscritos, pois não dominavam por completo o código lingüístico:

Eu passei aqui na calçada da escola o ano inteiro e até via a faixa colocada ai em cima. Mas nem me toquei que era para gente essa faixa. Pensava que era para os aluninhos da manhã e da tarde. Ai, um belo dia eu estou vindo com minha filha pela calçada e ela leu a faixa. Ai eu pensei: - Mas será possível isso? Porque só vejo a criançada entrando e saindo, nunca havia visto um adulto grande. Ai, fui para a secretaria da escola confirmar essa história e vi que realmente era verdade e hoje estou aqui. (K. Aluna da primeira etapa dos anos iniciais da EJA).

Todos os alunos entrevistados relataram terem ouvido no rádio a oferta de vagas nessa modalidade de ensino. Apesar disso, descreveram dificuldades em acreditar na veracidade do anuncio, na medida em que:

Eu ouvi na rádio que a escola estava ofertando a EJA. Mas pensei que era mentira porque passava aqui de dia e só via as crianças estudando, não via nenhum adulto. Ai, um dia andando para esses lados de cá com meu marido à noite vi uns adultos entrando na escola. Resolvi parar e perguntar para o guarda da escola, que chamou a professora e me explicou e eu passei a freqüentar a partir daí. (S. aluna da primeira etapa dos anos iniciais da EJA).

A mesma situação é relatada em relação à propaganda realizada pelos alunos do ensino fundamental regular:

²⁹ Levando em consideração o objetivo de conhecer os meios de propagandas que levaram os alunos a ingressarem na EJA, foram ouvidos dez alunos, sendo um aluno por escola observada. Os alunos foram escolhidos pelos professores, considerando a maior idade e o menor tempo de matrícula na primeira etapa dos anos iniciais da EJA.

Meu neto vinha em casa e falava sempre para eu ir estudar na escola que ele estuda. Eu fiquei com medo porque achava que iria estudar junto dele. Ficava me imaginando na sala de aula com um monte de aluninhos em minha volta. Imagina você a vergonha que isso seria! Ai um dia, conversando com a minha filha, ela me explicou que as coisas não eram bem sim como pensava. Ela me levou na escola e me apresentou para a professora que me levou para conhecer a escola para poder tirar toda essa má impressão. (H. Aluna da primeira etapa dos anos iniciais da EJA).

Faz-se necessário destacar que para além de sua eficiência, às ações de propagandas propostas pela Secretaria Municipal de Educação com vistas a chamar os alunos, não equivale à chamada pública, que remete a uma ação mais sistematizada, realizada em conjunto com outras instancias públicas, entre elas o Ministério Público, que para ser realizada necessita previamente do conhecimento do número de pessoas que se encontram em nível de analfabetismo, assim como as suas localizações. Acreditamos, assim, que a falta desses serviços prejudica de sobremaneira a formulação de estratégias voltada a ofertar maiores subsídios à EJA, com vistas a facilitar, tanto a abertura de vagas, quanto o retorno e a permanência dessa população à essa modalidade de ensino.

Ainda em relação ao número de vagas ofertadas pelo poder público municipal, a secretária de educação chama atenção para um movimento recente que está ocorrendo no município de Marília, no qual, alunos já formados nos níveis e modalidades que compõem a educação básica, estão retornando para os anos iniciais da EJA, com o intuito de cursá-la, na medida em que mesmo formados, não conseguem utilizar os conteúdos trabalhados na escola em suas práticas sociais. Apesar de não ter uma estatística que revele o número exato de alunos, a secretária de educação aponta a existência de cinco a oito pessoas por sala de aula. Nesse sentido, segundo a secretária de educação, esses alunos, por já serem formados, não podem ser registrados novamente na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP³⁰), não sendo, portanto, contabilizados pelo Fundeb, tendo assim, de serem mantidos pelo município.

Esse movimento revela uma nova forma de exclusão, ocorrido pela não aprendizagem de alguns educandos formados no ensino fundamental e médio, que

30 A PRODESP é uma base de dados vinculada a Secretaria de Gestão Pública do estado de São Paulo, que registra, entre outras coisas, dados de matrículas de todas as instituições de ensino pertencentes ao estado.

mesmo diplomados não conseguem por em prática os conteúdos trabalhados pela escola. É interessante notar que, se por um lado, tal fato revela a precariedade do ensino regular ofertado, principalmente no quesito qualidade, tanto pela rede pública de ensino estadual quanto pela rede pública de ensino municipal, por outro, revela o aumento da consciência desses educandos sobre a importância dos estudos, na medida em que estão retornando de livre e espontânea vontade para a escola, com o intuito de cobrar do poder público o desenvolvimento de um ensino de melhor qualidade.

4.5.1 - Estrutura, equipamentos disponíveis e funcionamento das EMEFs que ofertam os anos iniciais da EJA:

Em visitas realizadas as nove escolas que ofertam os anos iniciais da EJA, percebemos que todas as escolas possuem estrutura física bem conservada, as paredes não estão pichadas, a iluminação, tanto interna, quanto externa é adequada e os ambientes onde as aulas são ministradas são arejados, com a presença de ventiladores nas salas. As escolas possuem banheiros e bebedouros estruturados, jardins e não apresentam grades de proteção em seu interior.

Todas as EMEFs possuem salas de informática, equipadas com computadores seminovos com acesso a internet, sendo que os alunos dos anos iniciais da EJA têm acesso a pelo menos uma vez por semana. É interessante notar que para utilizar os computadores os alunos necessitam levar fones de ouvidos que não são disponibilizados pelas escolas.

As escolas apresentam ainda quadras poliesportivas cobertas, sendo as quadras demarcadas para os principais jogos, com traves de futebol, cesta de basquete e marcação para a colocação das redes de voleibol. As escolas contam ainda com vasto material de esporte, entre eles, bolas de basquete, bolas de futebol, bolas de voleibol, bolas de handebol, redes de voleibol, arcos e colchões para ginástica. Apesar dessa estrutura e da disponibilidade de materiais, o acesso é vedado aos alunos dos anos iniciais da EJA.

Em todas as escolas notamos a presença de salas de vídeo, com televisões, aparelhos de DVDs, rádios portáteis, ventiladores, colchões e almofadas para os alunos, sendo que os alunos dos anos iniciais da EJA freqüentam essa sala no mínimo uma vez por mês em atividades extraclasse propostas pelos professores.

As escolas possuem ainda bibliotecas, que contam com um acervo considerável de livros destinados as crianças de 06 a 10 anos de idade e de livros didáticos da primeira etapa do ensino fundamental regular. Não notamos a presença de livros para adultos, assim como a presença de jornais e revistas. As bibliotecas são zeladas por funcionárias sem formação específica, readaptadas para essa função. Não há nas bibliotecas visitadas empréstimos de livros, apenas consultas, realizadas pelos alunos em períodos de aulas. Apesar da falta de livros, os adultos visitam as bibliotecas uma vez por semana, onde realizam a leitura dos livros disponíveis em atividades propostas pelos professores.

As escolas visitadas não possuem laboratórios destinados as aulas de ciências. Todas as escolas possuem cozinhas com despensa e almoxarifados. Nos almoxarifados encontramos vários materiais escolares: lápis, canetas, lápis de cores, canetinhas, giz de cera, borracha, réguas, folhas de sulfite, folhas de almanaque, cartolinas de várias cores, papéis seda, bases para carbono entre outros. Encontramos também vários materiais pedagógicos, como materiais dourados, ábacos e blocos lógicos, como também equipamentos, como retroprojetores e mimeógrafos. O uso do almoxarifado é restrito, sendo utilizado apenas pelos funcionários da parte administrativa das escolas.

Na parte administrativa, todas as escolas visitadas possuem secretaria, sala da diretora, sala da vice-diretora e sala da coordenadora. Na secretaria notamos a presença em todas as escolas do relógio de ponto utilizado pelos funcionários, inclusive os professores, como uma forma de controle de presença. Essa parte administrativa possui banheiros com acesso restrito aos funcionários da escola.

Percebemos assim, que as escolas que ofertam os anos iniciais da EJA estão estruturadas para ofertar os anos iniciais do ensino fundamental regular, e até certo ponto, como veremos no próximo item, para ofertar os anos iniciais da EJA.

Observações do funcionamento da EJA.

Em visitas nas nove escolas que ofertam os anos iniciais da EJA, notamos logo na entrada a presença de faixas com o inscrito: "Educação de Jovens e Adultos 1º a 4º série (Antigo Ensino Supletivo)". Segundo a assessora administrativa, as faixas colocadas descrevem o ensino supletivo, com o intuito de fazer os alunos se lembrarem: "Colocamos nas faixas o termo ensino supletivo, para que os alunos se lembrem que aqui ofertamos cursos para adultos".

Os alunos observados, assim que chegam as escolas entram para a sala onde as aulas ocorrem. Das escolas visitadas, em apenas uma notamos em seus corredores a presença de cartazes produzidos pelos alunos e de recados voltados aos anos iniciais da EJA. Nas demais escolas, encontramos apenas cartazes e recados voltados aos alunos da primeira etapa do ensino fundamental regular.

Em todas as escolas visitadas, os anos iniciais da EJA são ministrados em salas que no período diurno abrigam os alunos da primeira etapa do ensino fundamental regular. Das salas visitadas, apenas uma possui cartazes nas paredes confeccionados pelos alunos, indicando o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Nas outras salas encontramos apenas cartazes confeccionados pelos alunos da primeira etapa do ensino fundamental regular, não tendo nem a indicação na porta de que os anos iniciais da EJA são desenvolvidos.

No horário das aulas, permanece nas escolas apenas os alunos que freqüentam os anos iniciais da EJA, os professores que ministram aulas para essa modalidade de ensino e o vigia do prédio. A secretaria da escola, a parte administrativa, assim como as demais repartições permanecem fechadas no período das aulas, sendo que a chave que dá acesso a essas repartições fica de posse da professora com maior tempo de docência, que se responsabiliza pela escola nesse período.

Apesar da secretária de educação municipal ter relatado a obrigatoriedade dos funcionários da parte administrativa em permanecerem revezadamente durante as aulas nos anos iniciais da EJA, dentre eles a diretora da escola, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica da escola, não percebemos durante o tempo de permanência das visitas, a presença desses funcionários.

Com relação à cozinha das escolas, das nove escolas visitadas, em quatro a cozinha permanece até o horário do intervalo das aulas para servir a alimentação aos alunos. Nas outras seis escolas, são os próprios alunos, em conjunto com os professores que esquentam a alimentação preparada pela cozinha no período anterior e se servem.

Apesar de toda a estrutura física e de material que as EMEFs possuem, não temos nos prédios escolares um espaço próprio para o desenvolvimento dos anos iniciais da EJA, fato considerado de suma importância, na medida em que:

A sala de aula é uma referência organizadora do espaço e do próprio currículo, mas os outros espaços da escola ó auditório, biblioteca, laboratório de informática, corredores e até secretaria ó compõem o cenário educativo, não como apêndices, mas como a centralidade que

cada ação desempenha nas trajetórias dos estudantes. (MOLL, VIVIAN, 2007, p. 39).

Acreditamos assim, que o desenvolvimento da EJA nessas escolas prejudica o desenvolvimento de uma modalidade de ensino possuidora de características próprias, trazendo sérios prejuízos à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, melhor seria que os anos iniciais da EJA, mesmo sendo desenvolvidos em EMEFs, tivessem espaços próprios que melhor caracterizasse essa modalidade de ensino.

4.5.2 - Os professores e a sua formação:

O município de Marília desde a municipalização do ensino até os dias atuais possuiu dois tipos de profissionais, com formações e especializações diferentes, que ministraram e ainda ministram aulas para os anos iniciais da EJA, em duas fases distintas. A primeira que se inicia com a municipalização do ensino e vai até o final do ano de 2003, é caracterizada pela atuação exclusiva na EJA de professores contratados para ministrarem aulas na educação infantil. Já a segunda fase que se inicia no ano de 2004 e permanece até os dias atuais, é caracterizada pela atuação exclusiva na EJA de professores contratados para ministrarem aulas no ensino fundamental regular.

Na primeira fase, mediante o veto presidencial imposto ao Fundef, os professores que ministravam aulas nos anos iniciais da EJA eram os mesmos professores que atuavam na educação infantil, mais especificamente na pré-escola:

Como não sabíamos nesse início se os professores do ensino fundamental poderiam ministrar aulas na EJA, por conta do financiamento do Fundef, decidimos colocar os professores da educação infantil para ministrar aulas para os jovens e adultos. (Secretária Municipal de Educação).

Assim, os professores da Educação Infantil dobravam as suas cargas horárias para atuarem na EJA, sendo que por essa dupla jornada de trabalho, os rendimentos mensais dos professores aumentavam 40%. Com esse aumento, os salários desses professores se igualavam ao salário dos professores que atuavam no ensino fundamental regular, que devido à focalização do Fundef possuíam um maior rendimento mensal.

No início, como esse aumento dos rendimentos aparentava representar um atrativo aos professores, não faltavam profissionais para ministrarem aulas na EJA.

Contudo, com o passar do tempo começou haver no município uma alta rotatividade dos professores nessa modalidade de ensino, devido tanto à diferença metodológica, sendo que o professor deveria preparar no mesmo dia, atividades diferenciadas, para alunos diferenciados, quanto pelo fato do aumento salarial não ser condizente com o esforço realizado pelos professores:

No começo quando a gente implantou esse sistema era uma beleza, todos os professores queriam dar aulas para a EJA. Contudo, quando perceberam que o aumento não era assim tão alto e que esse aumento não compensava os esforços realizados, os professores começaram a abandonar as aulas. No final ninguém da educação infantil queria mais dar aula na EJA. (Supervisor da rede pública municipal de ensino).

A mesma dificuldade em ministrar aulas em dois lugares diferentes, para turmas diferentes é relatada pela professora L.ö, que ao mesmo tempo em que atuava na educação infantil, ministrava aulas nos anos iniciais da EJA:

Era muito cansativo! A gente tinha que entrar cedo para trabalhar com as crianças. Ai seguia as atividades normais, que geralmente são cansativas porque criança pequena dá muito trabalho. Depois tinha que voltar para casa no horário da janta e preparar as atividades para os adultos à noite, para depois ir dar mais aula. No final do dia estava acabada, sem condições de fazer mais nada.

Nesse período, não havia para os professores uma formação continuada específica para a EJA, sendo que os professores participavam apenas de reuniões semanais, com duração de duas horas, em período oposto a docência, denominadas de Horas de Estudos em Conjunto (HECs). Essas reuniões eram realizadas nas escolas pela assistente administrativa e pela diretora, onde eram discutidas problemáticas que envolviam o cotidiano da pré-escola.

A inexistência de formação continuada nesse período é justificada pela secretária municipal de educação mediante a falta tanto de especialistas em EJA no quadro de funcionários pertencente à Secretaria Municipal de Educação, quanto de recursos para contratação de especialistas em EJA fora da rede pública municipal:

A gente não desenvolvia a formação continuada específica para a EJA nesse período, primeiro porque não tínhamos no nosso quadro de funcionários pessoas qualificadas para lidar com a EJA e segundo porque, com a falta de recursos provocada pelo Fundef que não financiava a EJA, não havia dinheiro para contratar pessoal de fora,

que cobrava um absurdo para ministrar qualquer cursinho. Se a gente garantisse isso, e o resto, como iríamos manter?

À falta de uma formação continuada somada à falta de uma formação inicial específica na EJA, faziam com que os professores que ministravam aulas nessa modalidade de ensino se sentissem òdesorientadosö, sem saberem que conteúdos deveriam ser trabalhados com os alunos:

A gente se sentia òdesorientadasö. Ligava para as minhas colegas de trabalho que também ministravam aulas na EJA e ninguém sabia o que fazer. Não sabíamos o que passar para os alunos e o pior, não tinha ninguém na escola para nos ajudar com isso. Assim, a gente começou a improvisar, a tentar de tudo, mas parecia que nada funcionava, porque os alunos ficavam olhando para a gente com cara de quem não estava entendendo nada. (D. ex-professora dos anos iniciais da EJA).

Além da falta de apóio pedagógico, havia também a falta de responsabilização dos coordenadores pedagógicos envolvidos com essa modalidade de ensino. Nesse sentido, como os professores eram lotados em escolas de educação infantil e as aulas da EJA eram desenvolvidas em escolas do ensino fundamental regular, os professores não sabiam a quem recorrer, na medida em que, tanto a coordenadora pedagógica da educação infantil, quanto à coordenadora do ensino fundamental não assumia essa responsabilidade:

A gente não sabia o que fazer, ficávamos perdidas, porque não sabíamos nada sobre a EJA e para piorar não tinha ninguém que ajudava. Ia para a coordenadora da escola onde trabalhava na educação infantil e ela dizia para procurar a coordenadora pedagógica da escola onde a EJA era desenvolvida. Ia na escola de EJA e a coordenadora dizia que apenas cedia o local, que a responsabilidade era minha e da coordenadora aonde estava lotado na educação infantil. (Professora òHö. da Educação Infantil).

Apesar dessa falta de responsabilização, à função de ofertar o suporte pedagógico aos professores da EJA era da coordenadora pedagógica onde as aulas eram desenvolvidas. Contudo, esse suporte não era realizado, porque não havia por lei, como obrigar o professor a freqüentar dois HECs em uma mesma semana, sendo este o único momento voltado à formação continuada dos professores:

Apesar de a coordenadora ficar responsável em ofertar apoio pedagógico aos professores da EJA, isso não acontecia, porque não havia como obrigar o professor a frequentar dois HECs, um na escola de educação infantil e outro na escola de EJA. Sem frequentar o HEC não teria como promover essa ajuda, porque não teria outro horário para isso, e os professores ficavam sem essa formação.

Esses fatos, segundo a secretária municipal de educação originou uma transposição equivocada de atividades da educação infantil para os anos iniciais da EJA, prejudicando de sobremaneira o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, fazendo aumentar a evasão escolar entre os alunos:

Nesse período, as professoras levavam as atividades da educação infantil para a EJA. Infantilizava totalmente o ensino, o que tornava a situação muito complicada em termos pedagógicos. Essa situação fez aumentar o índice de evasão do município, porque os adultos gostam de entrar na sala de aula e escrever e não ficar pintando figurinhas ou cantando músicas com os professores.

Realmente no período em que as aulas na EJA eram ministradas por professores da educação infantil, o índice de evasão escolar era maior dos que os índices apresentados atualmente. De acordo com os dados da Secretária Municipal de Educação, de 1998 a 2003, a média de evasão foi de 22% ao ano. Já no segundo período de análise que inicia em 2004 e vai até os dias atuais, a média de evasão foi de 12% ao ano.

Com todos esses problemas apresentados, o supervisor de ensino relata que esse período foi marcado por muitas reclamações, tanto dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores que não conseguiam desenvolver atividades nos anos iniciais da EJA, quanto dos alunos que se sentiam infantilizados:

Esse período foi muito complicado. Ia fazer visitas nas escolas, os professores reclamavam que os coordenadores não ajudavam, os coordenadores reclamavam que os diretores não ajudavam e que os professores eram radicais porque queriam uma receita pronta de como dar aula na EJA. Por outro lado os alunos reclamavam com as diretoras das escolas e iam saindo. Tinha dia de ir visitar escolas e ter na sala apenas dois alunos.

Mediante os problemas relatados, a secretária municipal de educação, por meio da Lei Municipal n. 5.134 de 22 de fevereiro de 2002, começou a transferir as aulas dos

anos iniciais da EJA para os professores do ensino fundamental regular, sendo que essa transferência se fincou no último semestre de 2003.

Com todos os problemas que envolviam os professores da educação infantil, diretores e alunos, resolvemos a partir do ano de 2002 começar a transferir as aulas da EJA para os professores do ensino fundamental regular.

Com isso inicia-se a segunda fase, que permanece até os dias atuais, onde os professores que ministram aulas na EJA são contratados no regime denominado de *õestatutárioõ* para ministrarem aulas no ensino fundamental regular, por meio de concurso público de provas e títulos, regulamentados pela Lei Municipal n. 3.200 de 30 de dezembro de 1986.

Os professores do ensino fundamental regular que ministram aulas nos anos iniciais da EJA, de acordo com o parágrafo III do artigo n. 12, da lei municipal n. 7.016 de 17 de novembro de 2009, seguindo o que determina a LDBEN, devem: *õpossuir curso de Pedagogia ou Magistério Superiorõ*. (MARÍLIA, 2009b).

Após a contratação, o professor permanece em estágio probatório durante um mil noventa e cinco dias, sendo que nesse período, o professor é avaliado a cada semestre, pelo diretor da escola onde está lotado. Essas avaliações, segundo o artigo n. 64 da Lei Municipal n. 11 de 17 de dezembro de 1991 que estabelece o Código Administrativo do Município, analisarão os seguintes requisitos nos professores:

- I ó desempenho laboral;
- II ó idoneidade moral;
- III ó assiduidade;
- IV ó pontualidade. (MARÍLIA, 1991).

As classes e as escolas que ofertam os anos iniciais da EJA são escolhidas pelos professores do ensino fundamental em reuniões denominadas de *õAtribuição de Aulasõ*, realizadas na Secretaria Municipal de Educação, todo mês de janeiro, de acordo com uma pontuação estabelecida. Essa pontuação considera a nota da prova do concurso público no qual os professores foram contratados e o tempo de docência na rede pública municipal de ensino. Nesse sentido:

O professor que possuir mais tempo de casa tem preferência para a escolha da sala e da escola que deseja ministrar aulas. Já o professor que entrou agora, ou que possui pouco tempo de casa escolhe depois

as salas e as escolas que sobraem. (Assistente Especial da Secretaria Municipal de Educação).

A lista da pontuação dos professores é confeccionada pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, sendo distribuídas as EMEFs por meio de malote interno, para que o professor possa se programar durante o ano letivo em relação alguma mudança. Além disso, as listas ao se tornarem pública aos professores, evita possíveis fraudes que possam vir ocorrer nas atribuições de aulas:

A gente faz essa lista e a distribui para as escolas, para que o professor possa se programar em relação a alguma mudança de queira realizar. Além disso, essa lista é muito importante porque evita os apadrinhamentos dos professores, evitando certos privilégios nas escolhas das séries e das escolas. (Secretária Municipal de Educação).

Atualmente, o professor da rede pública municipal de ensino contratado para atuar no ensino fundamental regular, recebe mensalmente ao equivalente a 2,29 salários mínimos, considerando o salário mínimo de quinhentos e quarenta e cinco reais, fixado de acordo com a lei n. 12.255 de 15 de junho de 2010. Mediante o fato do município de Marília até o presente momento não ter sancionado nenhum plano de carreira específico para os professores, os reajustes mensais da classe é regido pelo artigo n. 102 da lei municipal n. 11/1991:

Vencimento é a retribuição pecuniária correspondente à referência salarial do cargo, com valor fixado em lei, nunca inferior a um salário mínimo, reajustado periodicamente de modo a preservar-lhe o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação. (MARÍLIA, 1991).

Com isso, os professores não possuem nenhum reajuste salarial de acordo com a titulação acadêmica adquirida, que é utilizada no município apenas como aumento da pontuação na prova de ingresso do professor na rede pública municipal. Nesse sentido, a titulação favorece apenas que o professor ministre aulas perto de suas respectivas residências.

Os professores fazem jus, de acordo com o artigo n. 141 da Lei Municipal n. 11/1991, a "Licença Prêmio" a cada quinquênio de exercício docente ininterruptos, tendo, de acordo com o parágrafo único do artigo supracitado, a recompensa de três meses de férias.

Por meio do Decreto Municipal n. 7.772 de 23 de junho de 1999, que regulamenta as normas regimentais das escolas municipais, o professor do ensino fundamental deve:

- I ó Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II ó Elaborar e cumprir plano de trabalho;
- III ó Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV ó Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V ó Cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e horário de estudo em conjunto;
- VI ó Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (MARÍLIA, 1999, p. 15).

Atualmente o município possui dezoito professores que atuam nos anos iniciais da EJA, sendo todos contratados pela rede pública municipal de ensino. Nesse sentido, o município não conseguiu ainda concretizar a meta 05 contida no PME, que prevê o aproveitamento voluntário de professores da comunidade onde as escolas se localizam.

Do total dos professores, dezessete são do sexo feminino e um do sexo masculino. Todos os professores estão na faixa etária dos vinte aos trinta anos de idade. Em entrevistas, todos os professores relataram ser esta a primeira experiência docente com essa modalidade de ensino.

Todos os professores que ministram aulas nos anos iniciais da EJA possuem graduação em Pedagogia, sendo que uma professora possui também graduação em Ciências Sociais. Dos dezoito professores, um possui pós-graduação *õlato sensoõ* em Psicopedagogia, sendo que outros dois professores estão cursando, nesse momento, essa mesma pós-graduação.

Dois dos dezoitos professores relataram em entrevistas, terem cursado durante a graduação, disciplinas específicas na EJA. Nesse sentido, apesar de dezesseis professores não terem cursado, em suas formações iniciais, disciplinas específicas na EJA, faz-se necessário mencionar o fato de todos os professores possuírem curso superior com licenciatura plena em Pedagogia. Esse avanço foi trazido pela LDBEN e pelos posteriores Pareceres e Resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, que de uma maneira geral, determinaram que a formação inicial dos professores devessem ocorrer em nível superior, em cursos específicos de licenciatura plena. (DI GIORGI, LEITE, RODRIGUES, 2005).

Dessa maneira, a última estatística publicada pelo INEP em 2009 registrou que nos anos iniciais do ensino fundamental, o estado de São Paulo possuía 81,08% professores com nível superior. O INEP não disponibiliza atualmente dados estatísticos exclusivos dos anos iniciais da EJA, apenas dados dessa modalidade de ensino pertencente ao ensino fundamental, que nesse caso engloba cursos presenciais e semi-presenciais. Na EJA pertencente ao ensino fundamental 95,7% dos professores possuem ensino superior. Desse total, 53,7% fizeram graduações ligadas a "Formação do Professor" e "Ciências da Educação", sendo essas categorias estabelecidas pelo próprio INEP.

Considerando a pontuação dos professores em relação às escolhas das aulas e das escolas na atribuição, os profissionais que ministram aulas atualmente nessa modalidade de ensino apesar de possuir pouco tempo de docência na EJA possui um relativo tempo de docência na rede pública municipal de ensino. Assim, do total dos professores, sete ministram aulas há cinco anos consecutivos na EJA e já estão há doze anos na rede pública municipal de ensino, onde ministraram aulas durante sete anos no ensino fundamental regular. Todos os setes professores relataram em entrevistas que escolheram ministrar aulas na EJA devido à falta de adaptação no ensino fundamental regular, gerada pelo cansaço em ministrar aulas para as crianças:

Eu já estava cansada de ministrar aulas para as crianças. Estava na primeira série há mais de seis anos. Não agüentava mais! Todo ano era a mesma coisa, os mesmo procedimentos, não estava mais me adaptando a turma. Foi ai que resolvi escolher a EJA e até agora estou me adaptando perfeitamente. (M. professora dos anos iniciais da EJA).

Outros cinco professores ministram aulas há quatro anos na EJA. Desses cinco, quatro estão na rede pública municipal de ensino há oito anos, sendo que ministraram aulas para o ensino fundamental regular durante quatro anos e um professor está a seis anos na rede pública municipal de ensino, sendo que ministrou aulas durante dois anos no ensino fundamental regular. Todos os cinco professores relataram que escolheram atuar na EJA visando adaptar os respectivos horários, com o intuito de dobrar a carga horária de trabalho, na medida em que atuam como docentes em outras redes municipais de ensino da região de Marília e/ou em outras escolas privadas que ofertam o ensino fundamental regular:

Eu estava dando aulas para as crianças e ganhando aquele salário baixo. Chegava ao fim do mês e o salário acabava e as contas sobravam. Ai, percebendo que a minha classificação pelo tempo de aula daria para pegar a EJA, fui arrumar outro emprego para poder dobrar o salário e conseguir pagar as minhas contas. (G. Professora dos anos iniciais da EJA).

Do total dos professores restantes, outros quatro ministram aulas nos anos iniciais da EJA há três anos, estando na rede pública municipal de ensino há quatro anos. Nesse sentido, esses professores ministraram aulas no ensino fundamental regular durante um ano. Todos os quatro professores relataram que escolheram ministrar aulas na EJA devido ao fato de se identificarem com essa modalidade de ensino:

Quando entrei na prefeitura sempre quis dar aulas na EJA, mas não sobravam as vagas, que eram escolhidas pelas professoras que estavam na minha frente na pontuação. Quando as vagas sobraram resolvi pegar as aulas, porque sempre me identifiquei com esses processos de alfabetização que envolve os adultos. (F. professora dos anos iniciais da EJA).

Os outros dois professores restantes ministram aulas há um ano na EJA e estão na rede pública municipal de ensino há dois anos, sendo que ministraram aulas no ensino fundamental regular por um ano. Os dois professores relataram que escolheram a EJA, porque foram as salas que sobraram, na medida em que, a classificação obtida com as respectivas pontuações, no momento da atribuição de aulas, estava entre as menores pontuações disponíveis em relação aos demais professores:

Esse ano não teve jeito, a gente tentou pegar as salas do ensino fundamental regular, mas no final sobraram apenas as salas de EJA. Como sou a última da lista de classificação tive que pegar. Mas isso foi bom, porque estou adorando dar aulas para os adultos. (K. professora dos anos iniciais da EJA).

Mediante o fato da carga horária do ensino fundamental regular ser maior que a carga horária dos anos iniciais da EJA, os professores que ministram aulas nessa modalidade de ensino, de acordo com o Decreto municipal n. 8.500 de 08 de novembro de 2002, para completar a carga horária, atuam no período diurno, em classes de reforço pedagógico no ensino fundamental regular, na mesma escola que ministram aulas para a EJA, em horários que variam de acordo com a necessidade das escolas. Nesse sentido, os professores que atuam nessa modalidade de ensino ministram aulas no período

noturno por três horas diárias e cumprem mais duas horas diárias no período diurno em escolas do ensino fundamental regular. Utilizando-se desse mecanismo, os professores que atuam na EJA não possuem diferença salarial dos professores que atuam no ensino fundamental regular. Sobre essa dupla jornada de trabalho, a secretária municipal de educação relata:

Pela legislação não temos alternativa para os professores do ensino fundamental regular que ministram aulas na EJA. Os professores necessitam complementar a carga horária para que seus rendimentos sejam iguais ao de um professor do ensino fundamental regular.

Essa dupla jornada de trabalho dificulta em grande medida o trabalho docente, na medida em que o professor, ministrando aulas em horários fracionados, não possui tempo hábil para preparar as atividades a serem desenvolvidas nas aulas nos dois períodos:

Essas duas horas acabam se transformando no período inteiro porque a gente tem que se deslocar até a escola. Esse tempo perdido traz prejuízo para o preparo das aulas do reforço e da EJA. Porque no período do dia que estou livre tenho que cuidar das minhas coisas, da minha casa, dos meus filhos. Fica muito difícil assim preparar aulas, com esses horários loucos que a secretaria impõe.

Além da falta de tempo no preparo das atividades a serem desenvolvidas nas aulas, os professores relataram em suas entrevistas, várias dificuldades em ministrar aulas de reforço para os alunos do ensino fundamental regular. Dentre elas, podemos destacar a partir de suas falas:

õA gente trabalha no reforço com alunos da escola inteira, sendo que cada aluno tem uma dificuldade diferente, o que dificulta para a gente preparar as aulas.ö (Q. professora dos anos iniciais da EJA).

õAs professoras titulares acham que a gente tem que resolver quaisquer problemas com esses alunosö. (M. professora dos anos iniciais da EJA).

õAs professoras não conseguem ensinar essas õcoisasö (alunos) e mandam tudo para a gente dar jeitoö. (J. professora dos anos iniciais da EJA).

õAqui parece depósito de crianças burras. E não vai pensando que é só as crianças do outro horário não. Tem crianças desse horário que vem para cá porque a professorinha não agüenta a bagunça deles. Ai elas

vão reclamar com a diretora que não agüenta mais o aluno e ai a diretora manda tudo para cá, como se a gente tivesse condição de agüentar issoö. (L. professora dos anos iniciais da EJA).

Considerando os relatos dos professores, melhor seria que esse tempo de aula utilizado em classes de reforços fosse melhor aproveitado no preparo de aulas para a EJA, ou ainda, considerando uma situação ideal, que o município realizasse concurso público para a contratação de professores específicos para a EJA, como já ocorre em municípios circunvizinhos ao de Marília, com o intuito de evitar essa dupla jornada.

A falta de realização de concurso público específico para professores da EJA é justificada mediante a uma possível falta desses profissionais no mercado de trabalho, na medida em que segundo a secretária municipal de educação, as universidades presentes no município não possuem em seus cursos de graduação disciplinas específicas para essa modalidade de ensino:

Não temos como colocar concurso público porque não temos profissionais para atuar nessa modalidade de ensino. Se a gente exigir essa formação no edital eu garanto para você que não vai aparecer nenhum candidato habilitado para prestar o concurso, porque as universidades não os formam.

A partir do relato da secretária, verificamos a grade curricular das universidades e faculdades que ofertam o curso de Pedagogia em Marília. Atualmente o município possui duas universidades e uma faculdade que ofertam o curso de Pedagogia. Todas as três instituições possuem na grade curricular do curso de Pedagogia disciplinas ou especializações na EJA. Assim, a UNESP³¹ possui desde o ano de 2005, uma disciplina optativa denominada "Educação de Jovens e Adultos" que é destinada aos alunos do quarto ano de pedagogia, com oitenta horas aulas de duração. Já a Universidade de Marília (UNIMAR³²), desde o ano de 2006, oferta para os alunos do quarto ano uma disciplina denominada "Educação Escolar de Jovens e Adultos", com oitenta horas de duração, e à Associação Cultural e Educacional de Garça (ACEG³³), que mantém a Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista (FAIP), oferta desde o ano de 2007, as disciplinas: "Teoria e Prática da Alfabetização de Jovens e Adultos I" para os alunos

³¹ A grade curricular do curso pode ser acessada em:
<http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/horarioscursosgraduacao2011.pdf>

³² A grade curricular do curso pode ser acessada em: <http://www.unimar.br/grades/grade.php>

³³ A grade curricular do curso pode ser acessada em:
http://www.faip.edu.br/principal/index.php?option=com_content&task=view&id=96&Itemid=51

do último semestre do terceiro ano e "Teoria e Prática da Alfabetização de Jovens e Adultos II", para os alunos do primeiro semestre do quarto ano, ambas com quarenta horas de duração. Já na pós-graduação em educação, apenas a UNESP oferta uma disciplina de EJA.

Com isso, acreditamos que as instituições de ensino superior estão em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA quando relata que a formação inicial do professor para a EJA deve conter: "além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino". (BRASIL, 2000, p. 56).

Percebemos assim, que as instituições de ensino superior, ao contrário do relatado pela secretária municipal, estão ofertando formações específicas para a EJA. É claro que não temos nesse momento, como descrever detalhadamente o funcionamento dessas disciplinas, assim como a sua influência na formação inicial dos pedagogos, fatos que poderão ser esclarecidos em futuras pesquisas, na medida em que como apontam Kleiman (2000) e Ribeiro (1999), ainda são poucos os estudos sobre essa temática, mas acreditamos que só o fato dessas disciplinas serem ofertadas representa uma grande contribuição para a solidificação da EJA como um campo teórico e pedagógico.

Como as salas dos anos iniciais da EJA possuem um limite mínimo de vinte e cinco alunos para serem abertas e mantidas, os professores relatam haver por parte da assistente administrativa algumas pressões para que os alunos não evadam:

Em toda reunião que a gente participa na Secretaria Municipal de Educação, a primeira pergunta que a assistente administrativa faz é em relação ao número de alunos por sala. Se a gente responder que fulano de tal evadiu e que o número de alunos diminuiu, a gente escuta que o problema é nosso e que a sala vai fechar. (Q. professora dos anos iniciais da EJA).

Nesse sentido, quando ocorrem dos alunos evadirem, os professores, temendo o fechamento das salas, saem pelos bairros circunvizinhos à escola, visitando as casas e convidando as pessoas que estão em nível de analfabetismo, para frequentar a escola:

Por conta da pressão realizada pela assistente administrativa, assim que os alunos começam a não ir mais para a escola, a gente pega e sai andando pelos bairros vizinhos para chamar mais alunos para a escola, na tentativa de resolver o problema de quantidade e acabar de vez com

as pressões de fechamento de sala. (N. professora dos anos iniciais da EJA).

Os relatos dos professores dos anos iniciais da EJA indicam que o limite rígido e inflexível na quantidade de alunos necessários para abertura e funcionamento das salas nessa modalidade de ensino, provoca na prática, dentre outras coisas, um desvio de função docente, na medida em que, ameaçados de terem suas salas extintas e correndo o risco de voltar para o ensino fundamental regular, fato que pode gerar para muitos a perda de outro emprego, os professores saem pelos bairros à procura de novos alunos. Esse fato leva a sobreposição do quantitativo para o qualitativo, que como vimos no capítulo 2, são fatores inseparáveis, partes integrantes de um mesmo processo. Nesse sentido, ao invés de pressionar os professores na busca de novos alunos, a secretária de educação e a sua equipe, deveriam compreender os reais motivos que levaram esses alunos a se evadirem do sistema escolar, para depois proporem ações com o objetivo de reduzir ou até mesmo de extinguir essa questão.

A formação continuada dos professores que ministram aulas nos anos iniciais da EJA, segundo a secretária municipal de educação é realizada nos HECs, semanalmente, com duração de duas horas. De acordo com o artigo 02 do Decreto Municipal n. 8.500 de 08 de novembro de 2002, o professor que ministra aula na EJA deve participar em uma semana do HEC realizado na unidade escolar onde está lotado, e na outra semana participar do HEC realizado na Secretaria Municipal de Educação com a assistente administrativa.

Segundo a secretária municipal, essa diversificação nos HECs para os professores da EJA, foi implantada com o intuito de proporcionar ao professor um melhor aproveitamento nas discussões que envolvem as temáticas dessa modalidade de ensino:

Com essa medida, os professores da EJA poderiam ter uma melhor qualidade nos horários de estudos compartilhados, na medida em que todos que ministram aulas na EJA se reúnem quinzenalmente para discutir os problemas acerca dessa modalidade de ensino. Além disso, os professores continuam quinzenalmente participando dos Hecs realizados nas escolas com o intuito de não perder o contato com as discussões locais.

Observando o desenvolvimento de quatro HECs realizados em diferentes escolas que ofertam os anos iniciais da EJA e o desenvolvimento de quatro HECs realizados na

Secretaria Municipal de Educação, percebemos que nas reuniões ocorridas nas escolas, o horário é utilizado apenas pelas coordenadoras e pelas diretoras, como um momento de transmissão de recados aos professores. Além disso, os professores do ensino fundamental regular discutem problemas cotidianos relacionados a indisciplinas dos seus respectivos alunos. Nesse sentido, as coordenadoras relatam que na semana em que os professores da EJA estão na secretária, ocorre nas escolas um trabalho mais específico com os professores do ensino fundamental regular, tendo algumas vezes nesse trabalho, a oferta de mini-cursos que incidem sobre diferentes temáticas ligadas ao ensino fundamental, ministrados por professores universitários convidados.

Todos os professores entrevistados relataram que o HEC desenvolvido nas escolas onde estão lotados representa um horário perdido, na medida em que são transmitidos apenas recados da secretária municipal de educação e da diretora da escola e discutidos problemas cotidianos dos alunos do ensino fundamental regular.

Nessa reunião que ocorre aqui na escola a gente não aproveita nada. A coordenadora passa apenas recados do funcionamento da escola e trabalha apenas com os professores do ensino fundamental das crianças as dificuldades encontradas por eles na sala de aula. É como se a gente não existisse nessas reuniões. Por isso, considero esse horário como sendo perdido.

Outro fato presenciado nesses HECs e que nos chamou atenção, refere-se aos julgamentos de valores realizados pelos professores do ensino fundamental regular para com os professores da EJA. Assim os professores que ministram aulas nessa modalidade de ensino são considerados pelos seus colegas, em sua maioria como sendo vagabundos e que não sabem de nada, pois, em suas concepções, realizam um trabalho mais fácil, na medida em que lidam com pessoas que tem vontade de aprender, não tendo que forçar ninguém a prestar a atenção nas aulas, como ocorre com as crianças. Nesse sentido, os professores da EJA relatam:

Além da gente ter que dar aula em dois períodos, temos que agüentar as professoras do ensino fundamental dizendo. - Olha lá! Dá para notar que engordou, também dando aulas para adultos. Quer coisa mais fácil que é isso. (A. professora dos anos iniciais da EJA).

Todo dia escuto as professoras do ensino fundamental dizendo. - Que coisa mais fácil essa de dar aula para adultos. Parece coisa de vagabundo, não faz nada. (M. professora dos anos iniciais da EJA).

õSempre escuto essas professoras dizendo: - Vocês é que tem sorte de dar aulas na EJA não tem que ficar agüentando moleque chato, gritando com aluno para prestar atenção. Oh gente de sorte!ö (G. professora dos anos iniciais da EJA).

õAndando pelos corredores depois das aulas de recuperação eu escuto das outras professoras: - Lá vai a sortuda para casa descansar enquanto a gente fica aqui trabalhando. Elas não percebem que tenho que voltar a noite para dar aula.ö (N. professora dos anos iniciais da EJA).

õVocê acredita que nesses dias ouvi de uma professora do ensino fundamental regular que dar aula na EJA é fácil, ela queria-me ver dar aula para as crianças.ö (K. professora dos anos iniciais da EJA).

õTeve uma mulher (professora) que levantou esses dias no HEC e me disse para ficar quieta, pois quem dá aula para a EJA não sabe de nada. Que os bons mesmos são os que alfabetizam as crianças.ö (F. professora dos anos iniciais da EJA).

Esse fato descrito pelos professores da EJA é confirmado pela assistente administrativa, que relata:

Realmente as professoras da EJA são vistas com maus olhos pelas professoras do ensino fundamental regular. A gente sempre ouvi reclamações das professoras da EJA, que se sentem rebaixadas por ministrarem aulas para os adultos. Contudo vale registrar que nunca ouvi nada de mais grave nesse sentido.

Apesar de ter ciência dos fatos narrados pelos professores, a assistente administrativa relata não haver até o presente momento nenhum projeto visando à extinção desses julgamentos de valores:

Como nunca aconteceu nada de mais sério, a gente não viu a necessidade de trabalhar junto aos professores do ensino fundamental, projetos para esclarecer que as aulas da EJA são tão difíceis de serem ministradas quanto às aulas do ensino fundamental regular.

Faz-se necessário destacar que qualquer trabalho docente, como nos lembra Leite, Di Giorgi (2004), exige não apenas comprometimento com os educandos, como também a capacidade de ofertar um trabalho com qualidade para todos os alunos independente da idade. Esse fato remete ao desenvolvimento das capacidades, por parte dos professores, de inovação, de criação e de participação nos processos de tomadas de decisões e de produção de conhecimento, sendo, portanto, um trabalho que exige cotidianamente o exercício da ação e da reflexão da sua própria prática educativa, que

segundo Giovanetti (2005); Leite, Di Giorgi (2004), Soares (2005), Schön (1992), Tardif (2002) e Zeichner (2002), são fatores inseparáveis, partes integrantes de uma mesma moeda.

Além dessas capacidades, na EJA, o trabalho do professor torna-se ainda mais complexo, na medida em que os alunos dessa modalidade de ensino carregam um vasto campo de vivências e experiências que muitas vezes ultrapassam os limites de percepção dos próprios professores. Nesse sentido, a EJA necessita de professores que superem:

[...] a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito de ser jovem. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas, porque se misturam com essas trajetórias humanas. Se reforçam mutuamente. (ARROYO, 2005, p. 24).

Assim, a função docente, tanto na EJA quanto em outro nível ou modalidade de ensino, não pode ser concebida apenas como sendo um trabalho de simples resolução, permeado apenas pela racionalidade técnica, que segundo Schön (1992), remete a resolução prática de problemas baseado na aplicação de teorias e instrumentos técnicos, fato que não permite que os professores consigam ofertar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estes ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência, e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. (PIMENTA, 2002, p. 19).

Já as reuniões que ocorrem na Secretaria Municipal logo no início, são repassadas aos professores, alguns recados da Secretaria. Logo depois, os professores relataram individualmente as dificuldades encontradas no processo de ensino/aprendizagem de seus alunos. Após essa etapa, são discutidos, por meio de textos científicos, assuntos que envolvem a EJA. Além disso, a assistente administrativa relata o desenvolvimento, nos HECs, de mini-cursos, com temáticas ligadas à EJA, ministrados por professores universitários convidados.

Todos os professores entrevistados, apesar de reclamarem do fato de terem que se deslocar até a Secretaria Municipal de Educação para participarem dos HECs, relataram que, ao contrário dos HECs ocorridos nas escolas, as reuniões realizadas na

Secretaria Municipal de Educação, além de retratar o cotidiano das salas de EJA, oferta, por meio de textos científicos e mini-cursos, discussões sobre essa modalidade de ensino.

A única coisa chata desses HECs é você ter que sair duas vezes por mês de sua casa que é perto da escola que você dá aula, para ir até a Secretaria Municipal de Educação. Se não fosse isso seria perfeito porque lá a gente realmente discute assuntos relacionados à EJA.

Não podemos desconsiderar ainda, o desenvolvimento da pesquisa pelos professores que ministram aulas nos anos iniciais da EJA. A pesquisa atualmente é considerada fator importante, inseparável da função docente, como demonstra Demo (1996) e Leite, Di Giorgi (2005), compondo o rol das tarefas cotidianas de qualquer professor.

A pesquisa, portanto, é necessária para que o professor, sendo ele sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem e tendo em seu cotidiano a reflexão do seu próprio trabalho docente em contraposição a racionalidade técnica, desenvolva pesquisas visando tanto à construção de novos elementos para a sua prática docente, quanto à construção de novos conhecimentos sobre o seu objeto de estudo. Nesse sentido, tal qual descreve Lüdke (2001), a pesquisa realizada pelo professor da educação básica, não pode possuir uma categoria de pesquisa diferente da categoria que se enquadra as pesquisas conhecidas como acadêmicas, desenvolvidas pelos professores universitários. A pesquisa assim:

[...] oferece maneiras de reduzir a incerteza, mas não de removê-la. Ela oferece precedentes e exemplos, mais do que regras claras. Ela informa o julgamento, mas raramente alivia o profissional de suas tribulações. Ela contribui com padrões (*standards*) de prática, mais do que regras de procedimento. Ao deslocar-se do conhecimento disciplinar para o terreno da prática profissional, muda-se de um domínio puramente intelectual para um no qual princípios teóricos, práticos e morais se conectam, colidem e convergem infinitamente. (SHULMAN, 1999, p.163).

Com isso, a escola deveria promover eventos para discussão das pesquisas entre os professores e seus pares e promover ações articuladas com instituições de ensino superior, visando não apenas a discussão, como também a validação dessas pesquisas. Nesse sentido, tanto a escola que promove os anos iniciais da EJA quanto às instituições de ensino superior, ampliariam seus conceitos de pesquisas:

[...] a pesquisa típica da universidade teria muito a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, que lhe conferisse estatuto epistemológico legítimo, ajudando assim a própria universidade a ampliar seus horizontes de pesquisa envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximos dos problemas vividos por alunos e professores, podendo assim contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente. (LÜDKE, p.93, 2001).

Os depoimentos dos professores entrevistados, relataram apenas desenvolver pesquisas no momento da preparação das aulas e juntamente com seus alunos, em atividades extraclasse, não relatando o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas:

A gente desenvolve apenas pesquisa de materiais para o preparo das aulas e pedimos algumas pesquisas para os alunos de temas trabalhados nas aulas. Agora essas pesquisas iguais aquelas que a universidade desenvolve a gente não consegue desenvolver aqui não. Não temos como fazer isso aqui. É melhor deixar essas coisas para a universidade resolver.

Confrontando-os com a possibilidade da realização dessas pesquisas, todos os professores relataram não possuírem a capacidade para o seu desenvolvimento, sendo esta uma função específica dos professores universitários:

Você acha! A gente aqui não tem capacidade para desenvolver essas pesquisas. Quem tem capacidade para isso são apenas os professores universitários. A gente aqui tem capacidade para desenvolver apenas as aulas mesmo.

Apesar de reconhecerem que não possuem a capacidade para o desenvolvimento das pesquisas, os professores apontaram que as pesquisas acadêmicas não retratam a realidade vivenciada por eles em sala de aula:

Essas pesquisas estão completamente fora de sintonia com a nossa realidade. Os doutores escrevem tanta coisa e aí você lê com toda atenção e até aceita o que está escrito lá. Mas na hora de aplicar o que escreveram é uma lastima. Nada funciona.

Considerando as entrevistas, percebemos que os professores realizam uma separação da função docente exercida por eles na educação básica, da função docente exercida pelos professores universitários, sendo para eles, a única classe capaz de exercer junto à atividade docente, pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, considerando o fato da

pesquisa ser a principal responsável por desenvolver conhecimentos novos, a escola é concebida pelos professores da EJA apenas como transmissora de um conhecimento preparado pelos professores universitários.

Não encontramos nas escolas que ofertam os anos iniciais da EJA, infraestrutura física e organizacional que possa favorecer o desenvolvimento de pesquisas por parte dos professores. Assim, não há nas bibliotecas livros especializados para consulta dos professores e as escolas não possuem um horário determinado, nem para o desenvolvimento de pesquisa, nem para maiores discussões que levem ao seu desenvolvimento. Essa falta também ocorre na Secretaria Municipal de Educação que não fornece aos professores nenhum incentivo para o desenvolvimento de pesquisas. De acordo com a secretária municipal de educação, a Secretaria apenas dispensa do horário de aula os professores que se interessarem em freqüentar eventos científicos ou grupos de pesquisas promovidos por instituições de ensino superior:

A gente não possui nada para incentivar os professores no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas aqui na Secretaria. O que a gente faz é dispensar os professores, caso eles apresente vontade para participar de eventos científicos ou grupos de pesquisas na universidade.

Apesar do relato da secretária, todos os professores descreveram em entrevistas que não há por parte da Secretaria dispensa das aulas para participação de atividades voltadas à pesquisa realizada por instituições de ensino superior:

Eles falam que dispensam, mas isso não acontece. A gente sempre quer ir nos eventos promovidos pela Unesp de EJA ou até mesmo pela Unimar, mas eles sempre vem com o argumento que não dá para substituir a gente porque já fomos substituto dos professores do dia, nas aulas de reforço e a noite não tem substituto nem estagiário para darem aulas no nosso lugar.

Nesse sentido, pelos relatos dos professores, à estrutura organizacional das escolas dos anos iniciais da EJA inibem articulações com as instituições de ensino superior, prejudicando diretamente o desenvolvimento das pesquisas por parte dos professores.

CAPÍTULO 5:

OUTRAS INICIATIVAS NOS ANOS INICIAIS DA EJA NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA.

Analisamos nesse capítulo, as outras iniciativas presentes no município de Marília, que ofertam os anos iniciais da EJA. Todas as iniciativas existentes no município surgiram após a municipalização do ensino, como uma forma de auxiliar o município na superação do analfabetismo presentes no município de Marília.

Nesse sentido, analisamos as iniciativas pertencentes à Fundação Bradesco, ao SESI, ao PEJA e a FUNAP que desenvolve suas ações no presídio.

5.1 - Os anos iniciais da EJA ofertados pela Fundação Bradesco.

A Fundação Bradesco iniciou as suas atividades educacionais no município de Marília, em 01 de março de 1994, em comemoração ao quinquagésimo aniversário do Branco Bradesco que foi fundado no município no início da década de 1940. Nesse início a fundação ofertava a educação infantil, o primeiro grau (atual ensino fundamental), o segundo grau (atual ensino médio) e a educação profissional técnica de nível médio.

Os anos iniciais da EJA começaram a ser ofertados no ano de 2000, juntamente com a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio na EJA, motivado pela alta procura por vagas, realizada tanto por empresários locais, desejosos em ofertar uma maior formação a seus funcionários, quanto pela população em geral:

Até que a gente demorou bastante para abrir as vagas, porque a cada ano a procura pela EJA crescia. De um lado os empresários me ligavam querendo fazer convênios para seus funcionários e de outro à cobrança da população que sempre vinha aqui na unidade e perguntava sobre a EJA. (Diretora da Fundação Bradesco).

Nesse sentido, a Fundação Bradesco na unidade de Marília, oferta os anos iniciais da EJA sob a forma presencial, e a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio, sob a forma semipresencial por meio de telessalas.

A Fundação Bradesco ao ofertar os anos iniciais da EJA objetiva contribuir para a redução do índice de analfabetismo presente no município, ofertando para isso um ensino de qualidade aos seus educandos.

Não queremos aqui acabar com o analfabetismo ainda presente no município de Marília, na medida em que acredito que isso seja uma responsabilidade do Estado em fazer. Queremos apenas reduzir os índices apresentados, que na minha opinião é ainda muito alto, ofertando aos nossos alunos um ensino de qualidade, para que possam, na medida do possível seguir com seus estudos posteriores. (Diretora da Fundação Bradesco).

A unidade de Marília da Fundação Bradesco possui em sua estrutura organizacional um departamento exclusivo voltado para a EJA. Faz parte desse departamento duas secretárias e dois coordenadores pedagógicos, sendo um coordenador responsável pelos anos iniciais da EJA e o outro pela segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio.

O Coordenador pedagógico é do sexo masculino, possui trinta e cinco anos de idade, é formado em pedagogia com habilitação em administração escolar e possui pós-graduação *õlato sensoö* em metodologia do ensino superior. O Coordenador trabalha há três anos na Fundação, sendo contratado para o cargo que ocupa atualmente.

O coordenador pedagógico, além de presidir reuniões semanais com os professores, ajuda a administração a desenvolver o projeto pedagógico da unidade em relação aos anos iniciais.

O departamento de EJA se reporta diretamente à diretora da unidade. A diretora é do sexo feminino, possui cinquenta e seis anos de idade, é formada em pedagogia com habilitação em administração e supervisão escolar e possui mestrado em educação. A diretora trabalha na Fundação há quinze anos, ocupando o cargo de direção há quatro anos.

Os anos iniciais da EJA estão estruturados considerando a equivalência com o ensino fundamental regular, em dois segmentos seqüenciais. O primeiro segmento denominado de *õAlfabetização Iö* é composto pelos três primeiros anos da primeira etapa do ensino fundamental regular, tendo a duração de um ano. Já o segundo segmento denominada de *õAlfabetização IIö* é composto pelo quarto e quinto ano da primeira etapa do ensino fundamental regular, também com duração de um ano. Nesse

sentido, para cumprir os dois segmentos e concluir a primeira etapa do ensino fundamental, os alunos necessitam de no mínimo dois anos de estudos.

Faz-se necessário destacar que apesar das etapas fazerem referência à equivalência ao ensino fundamental de nove anos, o tempo de duração do curso na EJA não foi alterado, permanecendo a mesma estrutura utilizada antes da implantação dessa lei.

Essa estrutura organizacional dos anos iniciais da EJA foi montada pela sede central da Fundação Bradesco, localizada na Cidade de Deus em Osasco, São Paulo, tendo, portanto, a mesma estrutura para todas as unidades da fundação. Essa organização segundo a diretora da unidade levou em consideração o fato dos alunos da EJA possuírem um maior tempo de vivências o que impedira o desenvolvimento de cursos com o mesmo tempo e conteúdo do ensino fundamental regular:

A estrutura dos cursos foram montadas considerando o fato dos alunos da EJA terem inúmeras vivências, o que levou a redução do currículo escolar, na medida em que o currículo do ensino fundamental regular é muito inchado. Essa redução do currículo levou a diminuição do tempo do curso na EJA. Considerando isso, acredito que esse tempo é suficiente para o aprendizado dos alunos.

Apesar de concordarmos com o relato da diretora da fundação, que o currículo dos anos iniciais da EJA deve ser reduzido, na medida em que, mesmo fazendo parte do ensino fundamental, a EJA é uma modalidade de ensino possuidora de características próprias, justamente, entre outros fatores, por ser composta por público jovem e adulto, acreditamos que uma estrutura rígida e inflexível no tempo de duração do curso acaba gerando prejuízos no processo de ensino/aprendizagem dos educandos, pois de certa forma homogeneiza a aprendizagem que deve ocorrer todas, no mesmo espaço de tempo.

Tendo essa estrutura, as aulas são ministradas em horários fixos, com início às dezenove horas e término às vinte e uma horas, de segunda a sexta feira. A fixação de horários retira a possibilidade das pessoas que por qualquer motivo não possa frequentar o curso no horário fixado.

Nesse sentido, considerando a estrutura rígida e inflexível, tanto em relação à duração do curso, quanto em relação ao horário em que o curso é desenvolvido, melhor seria que as unidades da fundação, ao invés de seguir normas impostas pela sede central,

pudessem adaptar o seu currículo e os seus horários, as reais necessidades dos seus educandos, considerando para isso as diferenças regionais existentes no Brasil.

No ano de 2010, a fundação ofertou cento e trinta vagas nos anos iniciais da EJA. Desse total, 43,0% cursou a Alfabetização Iö e 57,0% a Alfabetização IIö. Do total apresentado, 64,3% são do sexo masculino e 35,7% do sexo feminino. A maioria dos alunos, ou seja, 56,2% estão entre a faixa etária dos quinze aos trinta anos de idade, tendo 31,2% na faixa etária que vai dos trinta e um aos quarenta e seis anos de idade, tendo apenas 2,4% acima dos sessenta e dois anos de idade.

As salas nos anos iniciais da EJA são abertas considerando o mínimo de quinze alunos por sala, sendo que cada sala pode abrigar o máximo de vinte e cinco alunos. Nesse sentido, as vagas nos anos iniciais da EJA, são preenchidas respeitando três escalas de prioridades voltadas às pessoas que necessitam freqüentar essa modalidade de ensino. A primeira prioridade é ofertada aos funcionários das empresas conveniadas com a fundação; a segunda prioridade é ofertada aos pais ou parentes de alunos que freqüentam outros níveis e modalidades de ensino oferecido pela fundação; e por último as vagas são abertas para a população em geral.

Nesse sentido, o número de matrículas destinado à população vai depender do número de empresas conveniadas e do número de pais de alunos interessados em freqüentar os anos iniciais da EJA. Segundo os dados repassados pela secretaria da unidade, para o ano de 2010 as porcentagens de vagas foram: 45,5% destinadas aos funcionários de empresas conveniadas; 21,3% destinados aos pais ou parentes de alunos e 33,2% destinadas à população em geral. É interessante notar que dos 21,3% destinados aos pais ou parentes de alunos, 96,4% possuíam filhos ou parentes cursando a educação profissional de nível técnico e apenas uma pessoa possuía filhos cursando os anos iniciais do ensino fundamental.

A população interessada em freqüentar os anos iniciais da EJA, devido às outras prioridades da fundação, necessita preencher uma ficha cadastral fornecida pela unidade, para quando a vaga surgir ser chamada. Segundo a diretora da unidade, como a procura por vagas feita pela população é muito alta, o tempo de espera dos alunos pode atingir dois anos. Nesse sentido, segundo a diretora, não daria para a fundação atender toda a demanda, na medida em que a unidade, apesar de possuir uma estrutura física compatível com a procura, não possui professores suficientes para ministrar aulas, sendo que a contratação de novos professores seria inviável, pois:

Se contratássemos mais profissionais para a EJA, aonde eu os colocaria depois que acabar a procura desses alunos. Porque mais cedo ou mais tarde o analfabetismo vai acabar no município e esses professores como ficariam.

Considerando o tempo de espera dos educandos, a diretora da unidade foi questionada a respeito de um possível encaminhamento dos alunos para as escolas mantidas pelo poder público municipal. Segundo ela esse encaminhamento não existe por que:

A maioria dos nossos alunos teve experiências negativas em escolas da rede pública municipal de ensino. Além disso, muitas vezes os alunos preferem deixar a escola da prefeitura para vir estudar aqui com a gente, porque sabe que aqui ele aprende.

Como a diretora da unidade apresentou em seu relato uma possível descrença dos alunos da fundação em relação à qualidade do ensino ofertado pela rede pública municipal de ensino, fato esse que os fizeram a abandonar a escola, perguntamos aos alunos da fundação, os motivos que os levaram a abandonar a rede pública municipal de ensino, com vista a confirmar ou a refutar as considerações relatadas pela diretora.

Dos cento e trinta alunos matriculados nos anos iniciais da EJA setenta e um residem no município de Marília, o restante reside em municípios circunvizinhos e vem para a fundação em ônibus fretados pelas empresas conveniadas. Dos alunos que residem em Marília, vinte e dois relataram terem estudado anteriormente em escolas municipais. Desse total, dez relataram que abandonaram as aulas na EJA por incompatibilidade de horários; cinco relataram que abandonaram as aulas por problemas de locomoção; três relataram que abandonaram as aulas devido ao fechamento das escolas onde estudavam e quatro relataram que abandonaram as aulas por problemas pessoais, dentre eles uma relatou que não tinham com quem deixar os filhos e três relataram que abandonaram as aulas por ciúmes do marido.

Os vinte e dois alunos, questionados do por que escolheu a Fundação Bradesco para estudarem, relataram que a escolha ocorreu por acreditarem que a Fundação Bradesco, por sua tradição no município, possui um ensino de qualidade. Não encontramos nas respostas dos alunos, relatos que pudessem indicar à falta de qualidade do ensino ofertado pela rede pública municipal de ensino, nem que essa possível falta de qualidade tenha provocado à saída desses alunos da escola.

Nesse sentido, acreditamos que a fala da diretora indica mais uma visão pessoal da qualidade do ensino ofertado pela rede de ensino municipal, do que uma realidade narrada pelos alunos matriculados no ano de 2010.

5.1.1 - Articulações, parcerias e projetos da Fundação Bradesco na EJA:

A Fundação Bradesco desenvolve atualmente convênio com a Usina da Barra S.A de Açúcar e Álcool, com sede nos municípios de Barra Bonita e Dois Córregos. Esse convênio foi firmado mediante a procura da usina interessada em ofertar a seus funcionários uma maior formação.

Pelo convênio firmado, as fazendas da região, cuja produção de cana de açúcar é administrada por arrendamento pela Usina da Barra, encaminham os seus funcionários que necessitam freqüentar os anos iniciais da EJA à Fundação Bradesco, por meio de ônibus fornecidos pela Usina.

Com vistas a ter prioridade no atendimento pela Fundação, a usina fornece os materiais escolares de uso individual a seus alunos. Já os materiais de uso coletivo são fornecidos pela própria Fundação.

Para além desse convênio, a Fundação não possui até o presente momento, nenhuma ação articulada com organizações da sociedade civil. O mesmo fato ocorre com outras instituições que ofertam os anos iniciais da EJA e com instituições que ofertam o ensino superior:

A situação é a seguinte, eles não nos procuram e a gente também não procura eles. Assim, a gente faz a nossa parte e eles à parte deles. Só buscamos ajudar e trocar experiência com quem nos liga e faz convênio conosco. (Diretora da Fundação Bradesco).

A falta de articulação ocorre também dentro da própria Fundação Bradesco que não possui ações articuladas que envolvam a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a EJA e a educação profissionalizante de nível médio.

O mesmo fato pode ser notado ainda nas diferentes etapas da EJA desenvolvidas pela fundação. Nesse sentido, considerando o fato de que o aluno para concluir o nível fundamental precisa freqüentar cursos de qualidade e padrões avaliativos diferentes, fato que para Pinto (2007) torna a conclusão do ensino fundamental ainda mais difícil, questionamos a diretora da unidade, sobre o desenvolvimento de ações articuladas

envolvendo as duas etapas do ensino fundamental, com vistas a reduzir as diferenças existentes entre elas, possibilitando ao aluno concluí-lo com mais facilidade, que nos relatou que a diferença entre as etapas do nível fundamental:

[...] não é muito sentida por nossos alunos, porque já estão todos acostumados a passarem pelas salas e verem os alunos assistindo os programas educacionais pelas televisões. Além disso, por saberem que os alunos das telessalas são mais avançados que eles, as telessalas servem como meta a ser atingida.

Além disso, a diretora da fundação relata que a EJA seria mais bem desenvolvida se os cursos dos níveis fundamental e médio, inclusive os anos iniciais, fossem ministrados sob a forma semipresencial, por meio de telessalas:

Aquilo que considero como ideal na EJA seria que essa modalidade de ensino desde as primeiras séries fosse desenvolvida por meio de telessalas. Pena que a lei não permite, pois se permitisse iria propor isso na sede central da fundação para ser implantado em todo o Brasil.

Ao contrário do relatado pela diretora da fundação, acreditamos que o ensino desenvolvido sob a forma presencial, deve ser disseminado, justamente por permitir que o professor tenha uma presença mais ativa frente ao processo de ensino/aprendizagem.

Processo este que fica prejudicado em telessalas, na medida em que a televisão, ao reproduzir um programa gravado, transfere apenas a informação aos alunos, não permitindo a construção do conhecimento, fato esse que possui maiores chances de ocorrer com a presença ativa do professor em sala de aula, que segundo Di Giorgi; Leite (2005) é um dos principais agentes responsáveis pelo desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, Bucci (2004), ao analisar o papel da televisão na sociedade atual, relata que os programas televisivos, dentre eles os programas destinados à aprendizagem dos jovens e adultos, acabam massificando os telespectadores, na medida em que ofertam o mesmo conteúdo a pessoas advindas de realidades distintas.

Além disso, Pereira (2006), analisando em sua dissertação de mestrado, o aprendizado dos alunos que cursaram telessalas, em contraposição aos alunos que cursaram o ensino presencial, ambos na segunda etapa do ensino fundamental na EJA, em escolas mantidas pela rede pública estadual de ensino de São Paulo, concluiu que nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mesmo os alunos dos dois modelos,

apresentando resultados abaixo do esperado para o nível cursado, o autor concluiu que os [...] estudantes matriculados nas telessalas teve um rendimento inferior daqueles que estudaram no ensino presencial. (p. 78), justamente pelo fato do programa de televisão substituir a figura do professor em sala de aula.

O autor supracitado propõe que as novas tecnologias devem estar presentes na sala de aula apenas como uma forma de [...] aprimorar o trabalho do professor para que possa haver aprendizagem significativa, (PEREIRA, 2006, p. 78).

Ainda em relação a ações articuladas, não encontramos na Fundação nenhum projeto pedagógico específico na EJA, tanto em relação à coordenação pedagógica, quanto em relação aos professores, que apenas ministram aulas nessa modalidade de ensino.

5.1.2 - Estrutura, equipamentos disponíveis e funcionamento da Fundação Bradesco nos anos iniciais da EJA:

Nas observações realizadas na Fundação Bradesco, percebemos que a estrutura física da unidade é bastante conservada, apresentando todas as paredes pintadas e iluminação adequada. Todos os ambientes da unidade são arejados, tendo a presença de ventiladores nas salas, sendo que a parte administrativa da escola possui ar-condicionado. A unidade apresenta ainda banheiros e bebedouros estruturados, não tendo em sua parte interna grades de proteção. Contudo, para se adentrar na unidade a pessoa necessita se identificar na guarita de entrada para um vigia contratado pela fundação.

A unidade possui sala de informática, equipada com computadores novos, com acesso a *Internet*, sendo que os alunos dos anos iniciais da EJA possuem acesso a essa sala pelo menos uma vez por semana, em aulas ministradas pelo professor em conjunto com o instrutor de informática.

A quadra poliesportiva da unidade não é coberta, sendo demarcada para os principais jogos; contendo traves de futebol e de handebol, cestas de basquete e rede de vôlei, que é retirada quando é praticado outro tipo de esporte. A unidade conta ainda com uma vasta gama de materiais esportivos, dentre eles bolas para todos os tipos de esporte, arcos, colchões para a ginástica, alguns aparelhos para ginástica olímpica, entre outros. Contudo, apesar da estrutura e da gama de materiais, os alunos dos anos iniciais da EJA não podem utilizar a quadra poliesportiva.

A unidade possui uma vasta biblioteca, que conta com um considerável acervo, destinado tanto as crianças, quanto aos adolescentes e adultos. Encontramos ainda na biblioteca a presença de revistas e de jornais. As bibliotecas são cuidadas por quatro profissionais contratadas pela fundação para esse fim. A biblioteca oferta ainda aos alunos da Fundação Bradesco o empréstimo de materiais escritos. Nesse sentido, o livro pode ficar em poder do aluno no máximo uma semana, podendo ser renovado por mais um período semelhante, caso haja necessidade. Os alunos dos anos iniciais da EJA freqüentam a biblioteca durante uma vez por semana em horário de aula, estipulado pela professora, e em horários alternativos como na entrada e na saída das aulas.

A unidade possui laboratório de ciências, equipado de pias com água corrente, béquer, capilar, frascos com tampas, tubos de ensaios, provetas, bicos de Bunsen, condensadores, funil, enfim todo o material necessário para o desenvolvimento de experiências na disciplina de Ciências. Apesar do laboratório de ciências ser destinado aos alunos que cursam a II etapa do ensino fundamental e o ensino médio, os alunos dos anos iniciais da EJA o utiliza apenas em atividades esporádicas propostas por seus professores.

A unidade possui ainda uma sala destinada a oficinas pedagógicas. Trata-se de uma sala composta de grandes mesas e cadeiras, destinada ao desenvolvimento de atividades extraclasse. O acesso a essa sala é permitido aos alunos da EJA, dependendo da proposta pedagógica desenvolvida pelo professor.

O pátio da unidade possui jardim e bancos de concretos e de madeira para os alunos sentarem quando chegam ou no momento dos intervalos. Anexo ao pátio da escola há na fundação uma lanchonete, mantida por empresa privada, que vende produtos alimentícios aos alunos.

A fundação possui ainda um gabinete odontológico, contando com uma profissional formada em odontologia, com vistas a atender os alunos, para a resolução dos principais problemas odontológicos. Segundo a coordenadora pedagógica, os alunos da EJA são atendidos pela escola, contudo, como na maioria das vezes, os problemas odontológicos dos alunos perpassam os limites de ação da dentista contratada pela Fundação, os alunos são encaminhados para o hospital universitário mantido por uma universidade privada em parceria com o poder público, com sede no município, para o devido tratamento.

Observações do funcionamento da EJA.

Os alunos da EJA logo que chegam se identificam para o vigia, entram na fundação e ficam esperando no pátio da unidade. Todos os alunos chegam sempre de dez a quinze minutos adiantados. Segundo a coordenadora pedagógica são raros os atrasos dos alunos nessas modalidades de ensino, fato que revela a vontade dos alunos em estudar:

Os alunos da EJA, diferente dos outros níveis de ensino possuem muita, mas muita vontade de estudar. Assim, eles sempre chegam adiantados para as aulas. Nunca ocorreu aqui na unidade dos alunos se atrasarem. Eles são assim, ou vem para a aula, ou não vem, mas atrasar é quase impossível de acontecer.

A unidade não possui nada no espaço físico que identifique os anos iniciais da EJA. Entre os corredores notamos apenas a presença de materiais confeccionados pelos alunos do ensino fundamental e médio e recados da administração destinados a esses níveis de ensino e a educação técnica profissional de nível médio.

No ano de 2010 a Fundação destinou três salas para a Alfabetização I e três salas para a Alfabetização II. Apesar do número de salas serem iguais, as salas de Alfabetização I apresenta um número menor de alunos, fato esse necessário, na medida em que os educandos desse segmento necessitam de uma atenção quase que individualizada, pois estão iniciando o processo de alfabetização:

A gente tenta reduzir o número de alunos nessas salas porque os alunos necessitam mais da presença do professor. Esse ano, diferente dos outros, a gente conseguiu intencionalmente reduzir apenas um pouco o número de alunos em relação à Alfabetização II, porque tivemos muita procura na Alfabetização I e pouca na Alfabetização II.

As aulas dos anos iniciais da EJA são ministradas em salas que no período diurno abrigam aulas do ensino fundamental regular. As salas não possuem indicação nas portas dos níveis e modalidades de ensino, ofertados. As salas são compostas de cadeiras integradas às carteiras, de ventiladores de teto, tendo em todas as salas cortinas nas janelas e armários no fundo usados para guardar materiais escolares, tanto dos alunos da EJA, quanto dos alunos do ensino fundamental regular. Não encontramos nas seis salas nenhum cartaz ou recado que indique o desenvolvimento da EJA, apenas cartazes confeccionados pelos educandos do ensino fundamental regular e recados destinados a esse nível de ensino.

As cadeiras são dispostas em filas indianas, sendo que em todas as salas os alunos maiores sentam na parte de trás. Segundo a coordenadora pedagógica, os professores orientam os alunos que possuem algum problema ocular e os de baixa estatura para sentarem na frente da sala.

Os professores ministram aulas, seguindo o material "Tecendo o saber", produzido pela Fundação Roberto Marinho e assumido pela sede central da fundação, como livro básico. O livro é dividido em três áreas do conhecimento, sendo elas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza, que é composto por História, Geografia e Ciências. Nas observações realizadas, cada dia de aula foi trabalhado junto aos alunos uma área do conhecimento, sendo que na semana, a área de Língua Portuguesa foi trabalhada segunda e quarta feira, a de Matemática, terça e quinta feira e a de Estudos da Sociedade e da Natureza, sexta feira.

Faz-se necessário destacar que pela observação, notamos que nos dias que são ministrados Estudos da Sociedade e da Natureza os alunos faltam em massa, permanecendo poucos alunos em sala.

Esse é problema ocorre toda a semana não apenas aqui comigo, mas em toda a escola. A gente não conseguiu passar ainda para os alunos a importância de estudar as disciplinas que compõem a parte de Estudos da Sociedade e da Natureza. Os alunos acham que estudar apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa já é suficiente. (M. professora dos anos iniciais da EJA ofertado pela Fundação Bradesco).

É interessante observar que os professores possuem livros semelhantes aos alunos, contudo contendo explicações de como o conteúdo deve ser ministrado. Apesar de a coordenadora pedagógica ter relatado que o professor teria liberdade de trabalhar assuntos dos interesses dos educandos, notamos nas observações das aulas apenas o uso desse material por parte dos docentes, que aderiram quase que exclusivamente o livro:

A gente basicamente segue esse material que é o material que os alunos possuem e que a central envia para a gente. É claro que às vezes pesquisamos para complementar junto aos alunos os assuntos trazidos pelo livro. Mas a maioria dos assuntos vem bem explicadinho. (L. professora dos anos iniciais da EJA ofertado pela Fundação Bradesco).

Mediante a adesão exclusiva dos professores, acreditamos que o livro adotado, dentre outras coisas, retira a possibilidade do professor agir com autonomia em relação

aos assuntos a serem discutidos na sala de aula, reproduzindo apenas os conteúdos contemplados pelo livro.

Os alunos permanecem o tempo todo na aula, tendo apenas quinze minutos de intervalo. No intervalo os alunos se dirigem para o pátio escolar, sendo que alguns deles habitualmente compram alimentos na lanchonete da unidade. Já a maioria fica apenas conversando em pequenos grupos de interesse.

No momento do intervalo, a secretaria da unidade encerra suas atividades, bem como à coordenadoria pedagógica, permanecendo na Fundação apenas a diretora e a vice-diretora da unidade em dias alternados. Após os quinze minutos os alunos retornam para suas salas e permanecem até o término das aulas.

Durante os dias de observações, os educandos dos anos iniciais da EJA, freqüentaram a sala de informática e a biblioteca, em dias diferentes da semana, durante meio período de aula. Não presenciamos nas observações, visitas dos alunos em outras repartições da Fundação.

5.1.3 - Os professores da Fundação Bradesco e a sua formação:

Atualmente a Fundação Bradesco possui seis professores que ministram aulas nos anos iniciais da EJA. Todas as professoras são do sexo feminino, estando na faixa etária dos vinte aos trinta e cinco anos de idade. Em entrevistas, todas as seis professoras relataram já terem ministrado aulas no ensino fundamental regular em escolas privadas, sendo esta a primeira experiência profissional na EJA.

Todas as professoras relataram em que escolheram ministrar aulas na EJA na tentativa de conciliar a função docente exercida durante o período diurno em outras escolas. Assim, as seis professoras ministram aulas no período diurno no ensino fundamental regular, em escolas privadas do município, cumprindo essa dupla jornada para poder aumentar os rendimentos mensais, na medida em que:

O que ganhamos como professor não dá para ofertamos a nossos filhos uma vida digna. Aliás, não dá para oferta isso nem a nós mesmos. Assim, a gente tem que dobrar a carga horária, para poder se sustentar e ainda assim com muita dificuldade. (V. professora dos anos iniciais da EJA ofertado pela Fundação Bradesco).

As seis professoras são formadas em nível de graduação com licenciatura em pedagogia, sendo que todas possuem pós-graduação *õlato sensoõ*, tendo quatro delas se

especializado em psicopedagogia e duas delas se especializado em metodologia do ensino superior. Das professoras que atuam na EJA, quatro ministram aulas há mais de cinco anos, uma ministra aulas há mais de três anos e duas ministra aulas há mais de dois anos.

Apesar de não exigir comprovação que as professoras tenham cursado disciplinas ou especializações específicas na EJA, à diretora da unidade relata que para serem contratadas, as professoras necessitam ter experiência comprovada de no mínimo dois anos no ensino fundamental regular e realizar uma prova escrita confeccionada pela sede central da Fundação. Essa prova é composta por testes de múltipla escolha, sendo aprovado o professor que obter média superior a setenta por cento de acertos:

Comprovada a experiência profissional e comprovando na prova que entende da EJA o professor passa a dar aulas para a gente. Acreditamos que só assim os professores conseguirão ministrar aulas na EJA com qualidade nessa modalidade de ensino. (Diretora da Fundação Bradesco).

Atualmente, as professoras contratadas para ministrarem aulas na EJA, recebem mensalmente o equivalente a 4,03 salários mínimos, o mesmo valor recebido pelas professoras do ensino fundamental regular.

Além das aulas ministradas, os professores da Fundação Bradesco participam de reuniões semanais presididas pela coordenadora pedagógica, com o intuito de discutir assuntos voltados a EJA. Essas reuniões são concebidas pela coordenadora, como um dos meios de formação continuada que a Fundação disponibiliza aos seus professores:

Nós realizamos aqui na fundação essas reuniões semanais com vista a discutir assuntos ligados a EJA. Essa é a forma que fundação encontrou para desenvolver entre os professores a formação continuada em serviço. (Coordenadora Pedagógica da Fundação Bradesco).

Em observação as reuniões, em um primeiro momento são repassadas as professoras informes sobre a Fundação Bradesco, para em um segundo momento discutirem textos de caráter científico voltados a EJA. Os textos a serem trabalhados na reunião são escolhidos pela coordenadora pedagógica e repassados as professoras.

Além dos textos, nas reuniões são discutidas, por meio de mini-cursos, temáticas ministradas por profissionais especializados na EJA e contratados pela Fundação. Segundo a coordenadora pedagógica no ano de 2010 foram desenvolvidos por esses

especialistas quatro cursos: ãAlfabetização na EJAö; ãMatemática na EJAö, ãO ensino de história e geografia na EJAö e ãPreconceito na EJAö. Os cursos, de acordo com os professores, são desenvolvidos considerando as suas dificuldades em sala de aula:

A gente relata as nossas dificuldades para a coordenadora pedagógica, e ela contrata esses profissionais para ministrar cursos para a gente. Por meio desses cursos a gente consegue solucionar as dificuldades e vamos caminhando com as nossas aulas na melhor forma possível. (F. professora dos anos iniciais da EJA ofertado pela Fundação Bradesco).

A Fundação Bradesco oferece ainda na formação continuada dos professores, cursos que são ministrados no final de cada ano letivo, na sede central da Fundação, onde reúnem todos os professores de EJA pertencentes à Fundação do estado de São de Paulo, em atividades que duram uma semana, ministradas por professores especialistas contratados para esse fim.

Todo ano a gente participa de atividades na sede central da Fundação Bradesco. Essas atividades são importantes porque faz com que a gente se relacione com os outros professores do estado em atividades que envolvem trocas de experiências. Além disso, assistimos palestras e mini-cursos com professores universitários para ficarmos antenados do que está acontecendo de novo nessa modalidade de ensino. (M. professora dos anos iniciais da EJA ofertados pela Fundação Bradesco).

Além dessas atividades, a diretora da unidade relata que a fundação concede aos professores, caso haja interesse, o pagamento de inscrições para a participação de eventos de caráter científicos voltados a EJA, desde que o evento não coincida com o horário de aula ministrado na Fundação.

A Fundação dispensa ainda a gente para participar de eventos que ocorrem nas universidades e faculdades. Além disso, caso a gente peça, eles pagam as nossas inscrições. Eu mesmo pedi o ano passado para participar de um evento em uma faculdade de garça e eles pagaram a minha inscrição.

Com relação ao desenvolvimento de pesquisas, a diretora relata que não há por parte da fundação nenhum incentivo aos professores para a realização dessa tarefa, sendo que a única pesquisa realizada pelo professor ocorre apenas no momento da preparação das aulas:

Os professores aqui da fundação desenvolvem apenas pesquisas no momento de preparação das aulas, com vista a complementar o livro utilizado na sala de aula, e para isso não temos nenhum incentivo que vá além da oferta das reuniões semanais. Para, além disso, não tenho conhecimento de outras pesquisas realizadas pelos professores.

Sem a presença de ações de incentivos por parte da direção da Fundação, os professores relataram os mesmos fatos narrados pelo coordenador, ou seja, desenvolvem pesquisas apenas para aprofundar alguns conteúdos trazidos pelo livro didático utilizado como base pela Fundação.

As únicas pesquisas que realizamos são no momento do preparo das aulas, como uma forma de trazer mais conhecimento para a sala de aula, para irmos além do conteúdo trabalhado pelo *Tecendo o Saber*. Essa pesquisa do tipo acadêmica, que os professores universitários fazem, à gente não desenvolve. (V. professora dos anos iniciais da EJA ofertado pela Fundação Bradesco).

Podemos perceber assim, que a pesquisa é concebida na Fundação apenas como uma atividade a ser exercida no momento da preparação das aulas realizada pelos professores. Além disso, faz-se necessário destacar que os professores não se sentem preparados para realizar pesquisas, na medida em que fazem uma separação entre a pesquisa realizada por eles nas escolas, das pesquisas acadêmicas, realizadas por pessoas preparadas, pois possuem títulos acadêmicos.

Nós aqui da Fundação, não temos a mínima chance de realizar pesquisas, porque não temos preparo para isso. A pesquisa de que você está falando deve ser desenvolvida por professores universitários, pois, já estão preparados para isso. Já fizeram mestrado, doutorado e pós-doutorado e possuem uma experiência que dificilmente será alcançada por todos nós aqui. (M. professora dos anos iniciais da EJA ofertado pela Fundação Bradesco).

Apesar das diferenças, ainda persistente, de titulações acadêmicas entre os professores que atuam na educação básica e os professores que atuam no ensino superior, acreditamos que a pesquisa deva ser desenvolvida por qualquer professor, na medida em que a instituição escolar, sendo ela pertencente à educação básica ou ao ensino superior deve ser produtora de conhecimento, tendo na pesquisa, uma das formas de se produzir e veicular esses conhecimentos.

5.2 - Os anos iniciais da EJA ofertados pelo Serviço Social da Indústria (SESI).

O Serviço Social da Indústria (SESI) foi inaugurado no município de Marília no ano de 1988. Nesse início o SESI ofertava a educação infantil, o ensino fundamental regular, o ensino médio e alguns cursos profissionalizantes, dentre eles, corte e costura, jardinagem, cozinha industrial e confeitos de salgados, doces e bolos.

Os anos iniciais da EJA começaram a ser desenvolvido pelo SESI no ano de 1998, em decorrência de vários fatores complementares:

Começamos ofertar a EJA aqui em Marília, porque estávamos preocupados com as taxas de analfabetismo apresentada pelo município. Nesse sentido, surgiu à preocupação direta do município assumir sozinho essa responsabilidade, que na minha opinião, não seria apenas responsabilidade dele. Além disso, havia no município uma alta procura dos industriais e da população a essa modalidade de ensino. Aliado a esses dois fatores, havia toda aquela coisa envolta da idéia de se ofertar educação para todos e aquela discussão de como o Brasil poderia adentrar no novo século com um índice alto de analfabetismo. Com tudo isso junto, não daríamos para virar as costas para a EJA. (Diretora do SESI)

Nesse sentido, o principal objetivo do SESI seria ofertar aos alunos trabalhadores da indústria um ensino de melhor qualidade, adaptado as necessidades das empresas.

O nosso principal objetivo é ofertar um ensino de qualidade, que seja adaptado à realidade das indústrias, porque à maioria dos nossos alunos de EJA já trabalham em indústrias, ou possuem a pretensão de trabalhar quando se formarem. (Diretora do SESI).

A unidade do SESI, não possui em sua organização interna um setor próprio na EJA, tendo apenas o setor do ensino fundamental, que é responsável pelo desenvolvimento desse nível de ensino, tanto em relação às crianças, quanto em relação aos jovens e adultos. Esse setor é composto apenas por uma coordenadora pedagógica. Nesse sentido, se responsabilizam pelo desenvolvimento dos anos iniciais da EJA mantidos pelo SESI, apenas a coordenadora pedagógica e a diretora da unidade.

A coordenadora é do sexo feminino, possui quarenta e dois anos de idade, é formada em Letras e em Pedagogia e está cursando atualmente pós-graduação *õlato*

senso, em Psicopedagogia. A coordenadora trabalha há oito anos no SESI, sendo que atuou por três anos, como professora do ensino fundamental regular, contratada mediante concurso público de provas e títulos. A coordenadora está no cargo há cinco anos, sendo contratada por meio de concurso interno, realizado pelo próprio SESI para atuar nessa função. Já a diretora da unidade é do sexo feminino, possui quarenta e oito anos de idade, é formada em Pedagogia e possui mestrado em educação. Foi contratada pelo SESI em um primeiro momento para atuar como professora, onde permaneceu por nove anos, tendo prestado concurso público para o cargo de diretora, sendo que ocupa esse cargo há sete anos.

Os anos iniciais da EJA faz parte do Programa de Alfabetização Intensiva (PAI), lançado pelo SESI em nível nacional. O programa pretende por meio de um curso intensivo, ofertar aos alunos uma educação consciente, promovendo a formação de leitores e produtores autônomos de textos, bem como a aprendizagem de cálculos matemáticos. Aliado a isso, o programa pretende promover e resgatar a autoestima dos alunos visando uma maior participação na sociedade. Para isso o programa confecciona e distribui seus próprios livros didáticos.

O programa está estruturado em dois segmentos. O primeiro segmento equivale ao primeiro, segundo e terceiro ano da primeira etapa do ensino fundamental regular e o segundo segmento equivale ao quarto e quinto ano da segunda etapa do ensino fundamental, ambos com duração de um ano. Nesse sentido, apesar do SESI ter implantado o ensino fundamental de nove anos, não houve alteração de tempo de duração dos cursos ministrados nos anos iniciais da EJA.

A diretora da unidade relata que estrutura montada pelo programa, considerou o fato dos alunos analfabetos possuírem certas vivências, o que impediria a aplicação e o desenvolvimento do mesmo tempo e dos mesmos conteúdos desenvolvidos no ensino fundamental regular:

Como os alunos possuem uma variedade de experiências, não daria para passarmos os mesmos conteúdos do ensino fundamental regular para eles. Assim, o SESI central de São Paulo, juntamente com as centrais de outros estados, foram cortando as matérias desnecessárias para os adultos e viu que daria muito bem para aplicar um curso de qualidade com duração de um ano.

Os anos iniciais da EJA são ofertados sempre no período noturno, de segunda a sexta feira, com três horas de duração, sendo o curso ministrado das dezenove e trinta as vinte e duas e trinta.

Nesse sentido, a unidade do SESI do município de Marília, ao implantar o PAI, que propõe estruturas rígidas de tempo de aulas e de currículo perde a autonomia de realizar um trabalho adaptado às condições reais dos seus educandos.

No ano de 2010 o SESI, segundo dados da própria secretaria, ofertou oitenta vagas para os anos iniciais da EJA. Desse total, 40,0% cursou a primeira etapa do PAI e 60,0% a segunda etapa do PAI. Do total de alunos, 51,3% são do sexo masculino e 48,7% do sexo feminino. Desses alunos, 47,6% estão na faixa etária dos quinze aos trinta anos de idade, 33,7% estão na faixa etária dos trinta e um anos aos quarenta e seis anos de idade, e apenas 5,0% estão na faixa etária acima dos sessenta e dois anos de idade.

De acordo com a diretora do SESI, às vagas nos iniciais da EJA são abertas em um primeiro momento apenas para as pessoas vinculadas direta ou indiretamente às indústrias, mediante a apresentação da carteira profissional da própria pessoa interessada ou de parentes de primeiro grau, em dias estipulados pela unidade; em seguida as vagas são abertas para a população em geral em dias estipulados.

Como o SESI possui uma quantidade de matrículas determinada por sua estrutura, às vagas destinadas a população em geral vai depender da procura realizada pelas pessoas vinculadas a indústria. No ano de 2010, 63,7% das vagas foram destinadas às pessoas ligadas a indústrias e apenas 36,3% das vagas foram destinadas à população geral.

Como a procura por vagas realizada pela população é muito alta, os alunos necessitam preencher uma ficha cadastral fornecida pela secretaria da unidade para quando a vaga em potencial surgir ser chamada. O tempo de espera, segundo a coordenadora do curso chega atingir o período máximo de um ano.

Mediante a espera dos alunos, a diretora relata que não teria nesse momento como ampliar esse atendimento, na medida em que as turmas de EJA são variáveis, tendo períodos em que a procura por aulas aumenta e períodos que a procura diminui, fato que inviabiliza a abertura de mais salas, por conta da contratação de novos professores:

Como os alunos da EJA são inflexíveis não temos como propor para a sede central a abertura de mais vagas, porque tem época que temos muita procura como agora e tem época que temos pouca procura por vagas. O problema maior nem seria o espaço físico, porque temos salas mais do que suficiente, e sim a contratação de mais professores. O medo é a gente contratar e eles ficarem parados e serem transferidos de setores, ou até mesmo serem dispensados da unidade.

Ainda em relação ao aguarde da população interessada em frequentar a EJA, a diretora da unidade foi questionada a respeito de um possível encaminhamento desses alunos para as escolas do sistema público municipal de ensino. Segundo a diretora o encaminhamento é inviabilizado na medida em que à maioria dos alunos matriculados no SESI já tiveram experiências anteriores desastrosas em escolas do sistema público municipal de ensino:

Não realizamos o encaminhamento, porque a maioria dos nossos alunos vem da rede de ensino municipal. Eles já tiveram experiências desastrosas nessas escolas e não querem mais voltar para lá. Assim eles procuram aqui o SESI e mesmo a gente não tendo vagas, eles esperam.

Como ocorrido com a diretora da Fundação Bradesco, a diretora do SESI apresentou em seu relato uma possível falta de qualidade do ensino ofertado pelas escolas que ofertam os anos iniciais da EJA pertencentes à rede pública municipal de ensino. Nesse sentido, questionamos os alunos do SESI, visando à confirmação ou não do relato da diretora.

Dos oitenta alunos matriculados, trinta e um relataram terem estudado depois de adultos, em escolas mantidas pelo poder público municipal. Todos esses alunos estão entre a faixa etária dos trinta e um aos sessenta e dois anos de idade. Desse total, doze alunos relataram que o motivo da saída das escolas municipais foi gerado por problemas relacionados à metodologia utilizada pelos professores nas aulas, relatando que a professora só sabia conversar nas aulas, sendo que apenas explicava as coisas e não escrevia durante a aula toda, nem uma só palavra.

Já oito, dos trinta e um alunos entrevistados, relataram que saíram da escola, porque conseguiram aprender o que desejavam nesse período, descrevendo que: parei de ir à escola, porque já sabia escrever meu nome; parei porque aprendi a ler a bíblia, não fui mais porque comecei a ler para poder mexer na máquina do banco, parei porque aprendi a assinar a correspondência que chegava em casa, parei porque já

sabia fazer a lista do mercado e meu marido parou de brigar comigo porque gastava demais nas compras, õparei porque achava que sabia tudo e õparei porque conseguiu ler o letreiro do õnibus. É interessante notar, que apesar de terem abandonado os estudos, as relações sociais fizeram com que os alunos percebessem que aquilo que aprenderam era insuficiente para viver em uma sociedade que valoriza veementemente a linguagem escrita e por conta disso voltaram à escola. Assim, todos os oito alunos relataram que estavam equivocados em suas decisões e voltaram para a escola com o intuito de aprender mais.

Dos onze alunos restantes, oito relataram que abandonaram a escola por problemas de horários, relatando que o curso era ofertado no horário da novela de suas preferências ou ainda que o horário do serviço coincidissem com o de aula. Os outros três alunos restantes relataram que abandonaram a escola por problemas pessoais, entre eles, ciúme dos maridos e falta de pessoa para deixar os netos.

Nesse sentido, apesar de encontrarmos entre os relatos doze alunos que reclamaram da metodologia aplicada pelos professores da rede pública municipal de ensino, não podemos aferir que a escola da rede pública municipal oferta õexperiências desastrosasõ aos alunos, como relatado pela diretora do SESI, na medida em que, pelos relatos, os alunos esperavam que os professores utilizassem uma metodologia pautada apenas na escrita, como se a aula, para ser válida, devesse o professor escrever na lousa e o aluno copiar os escritos no caderno, sendo vedado para os alunos e professores, qualquer outro recurso que fosse além desse fato.

Assim, esse fato nos leva a crer, esse como ocorrido com a diretora da Fundação Bradesco, que o relato da diretora do SESI indica uma visão pessoal da qualidade do ensino ofertado pela rede pública municipal de ensino, do que uma visão dos próprios alunos que a freqüentaram.

5.2.1 - Articulações, parcerias e projetos do SESI na EJA:

O SESI possui atualmente nos anos iniciais da EJA várias parcerias com as indústrias que possuem sede no município. Essas parcerias são efetivadas mediante a prioridade ofertada por essa instituição no momento da matrícula dos funcionários das indústrias. Além disso, o SESI oferta às indústrias conveniadas, cursos para a capacitação específica dos seus respectivos funcionários.

Esses cursos foram implantados no início do ano de 2010, mediante as inúmeras reclamações dos industriários em relação à falta de conhecimento de seus funcionários, que apesar de serem formados no grau exigido pela função, não conseguiam desempenhá-las a contento. Nesse sentido, os funcionários são encaminhados para o SESI para aprender especificamente a dificuldade apresentada no exercício da função:

Começamos a desenvolver aqui cursos em convênios com as indústrias. Porque ocorre o seguinte, a indústria contrata a pessoa e aí essa pessoa não sabe, por exemplo, resolver contas de multiplicação, necessária ao desenvolvimento da sua função. Aí a gente pega essa pessoa, coloca ela aqui na sala de aula e explicamos para ela a multiplicação. Não explicamos adição, subtração ou divisão, apenas a multiplicação. Depois que pessoa aprende a devolvemos para a indústria.

Esses cursos não possuem tempo de duração específico e são ministrados por professores tanto dos anos iniciais da EJA, quanto do ensino fundamental regular, em horários diferentes da docência, a serem combinados com representantes das indústrias:

Procuramos nesse curso adaptar os nossos horários tanto as necessidades das empresas, quanto em relação à disponibilidade dos nossos professores, com vistas a não acarretar problemas nem para um nem para os outros.

Os professores, por ministrarem aulas nesses cursos recebem, além dos rendimentos mensais, um abono de quinze reais por aulas ministradas, sendo que cada aula possui cinquenta minutos de duração.

Atualmente, segundo a diretora da unidade o SESI oferta o curso a dez alunos, que estão aprendendo os conceitos matemáticos das quatro operações fundamentais, com vistas a aprender o conceito de proporção, e dois alunos que estão aprendendo os conceitos da alfabetização. Segundo a coordenadora, os alunos necessitam aprender proporção para poder dividir os produtos necessários para a fabricação de massas de cimento e concreto, na medida em que trabalham como pedreiros e serventes de pedreiros em indústrias do município, e estavam gastando muito material para fazer as massas. Já os outros dois alunos estão aprendendo os conceitos de alfabetização para poderem ler com mais destreza as especificações contidas na ordem de serviço, referente ao processo de armazenamento das caixas de biscoitos.

A coordenadora relata ainda, que há um número maior de alunos aprendendo conceitos que estão além dos trabalhados nos anos iniciais, como técnicas da língua inglesa destinada a leitura de manuais de máquinas específicos nesse idioma e conceitos matemáticos envolvendo medidas de áreas, para profissionais da construção, contratados pela indústria. Nesse sentido, a diretora da unidade relata:

Até o momento, a maior dificuldade dos funcionários que fizeram ou estão fazendo os cursos, está relacionada aos conceitos matemáticos, seja nas operações fundamentais, nas frações e até mesmo nas medidas.

A oferta dos cursos de capacitação pelo SESI revela na prática a estreita ligação existente entre a educação e o trabalho, tendo nessa relação à sobreposição do trabalho na educação. Nesse sentido, a formação para o trabalho deve ser concebida apenas como uma das dimensões que compõem o processo educativo, que juntamente com a formação política e a formação social irão proporcionar às camadas populares, à superação da exclusão e da discriminação presentes em nossa sociedade.

Acreditamos assim, que ao invés de ofertar cursos específicos, para os funcionários desempenharem com mais destreza as suas funções nas indústrias, o SESI deveria ofertar cursos com maior amplitude de objetivos visando a ressignificação do processo educativo desses funcionários.

Para além das indústrias, o SESI não possui até o presente momento nenhuma articulação com outro organismo da sociedade civil organizada. Além disso, não há nenhuma articulação com outras instituições que ofertam a EJA, nem com instituições do ensino superior, com vistas a ofertar um melhor desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Apesar disso, a diretora da unidade revela a vontade em aproximar o SESI das instituições de ensino superior, visando à troca de experiências:

Até o momento não firmamos nenhum acordo com outras instituições. A gente está pensando em contatar a universidade para que possamos trocar experiências com eles, mas como está muito corrido aqui ainda não fizemos o devido contato.

A falta de ações articuladas nos anos iniciais da EJA ocorre também com os outros níveis e modalidades de ensinamentos ofertados pelo SESI. Apesar da diretora da unidade reconhecer o impacto negativo causado pela transição dos alunos dos anos iniciais da EJA para o segundo segmento do ensino fundamental, que no SESI é

ofertado por meio de telessalas, não encontramos nenhuma ação articulada com vistas à redução desse impacto:

Notamos realmente que essa diferença existe e influência demais os alunos. Temos encontrado alunos que não querem ir para as telessalas, para não perder o contato com a professora. Tem aluno que vem conversar aqui comigo para eu reprová-lo, para ficar mais tempo na EJA, porque eles não querem assistir aulas com televisão. Contudo, apesar de todo ano eu falar em reuniões desses problemas, a central não muda o seu posicionamento em relação as telessalas.

Apesar de considerarmos relevante a insistência da diretora em relatar para a sede central os problemas ocasionados por essa transição, acreditamos que a diretora em curto prazo poderia articular esses níveis de ensino, fazendo com que os alunos dos anos iniciais da EJA tivessem maior contato com os alunos das telessalas. Essa articulação poderia envolver palestras com os professores das telessalas para os alunos dos anos iniciais ou até mesmo fazer trocas de alunos entre as turmas em dia específico de aula, para que esse impacto negativo seja reduzido e o aluno dos anos iniciais possa prosseguir nos seus estudos.

O SESI, por ofertar uma série de cursos e atividades para a população, possui algumas ações articuladoras nos anos iniciais da EJA. Nesse sentido, apesar do SESI não possuir no currículo aulas de educação física, os alunos matriculados nos anos iniciais da EJA possuem isenção na academia esportiva do SESI, nas aulas de natação e hidroginástica ofertadas pela unidade. O aluno possui ainda, segundo a diretora da unidade 50% de desconto para ficar sócio do clube de lazer disponibilizado pelo SESI.

Segundo dados da secretaria da unidade, dos oitenta alunos matriculados, vinte e cinco freqüentam as aulas de natação, cinco freqüentam aulas de hidroginástica e quarenta e cinco alunos o clube de lazer.

Os alunos que freqüentam os anos iniciais da EJA possuem ainda 50% de descontos nos cursos técnicos profissionalizantes ofertados pela unidade. Segundo dados da secretaria, atualmente apenas dois alunos freqüentam esses cursos técnicos, sendo que um está matriculado no curso de jardinagem e o outro no curso de corte e costura, ambos cursados no período vespertino.

O SESI não possui ainda nenhum projeto pedagógico específico voltado para a EJA advindo tanto da direção da unidade ou da coordenadora pedagógico, quanto dos professores.

5.2.2 - Estrutura, equipamentos disponíveis e funcionamento do SESI nos anos iniciais da EJA:

Nas observações realizadas no SESI, notamos que a estrutura física da unidade é conservada, possuindo pintura em todas as salas e repartições, tendo uma adequada iluminação interna e externa. Assim, todos os ambientes da unidade são arejados, contando com a presença, em todas as salas de ventiladores. Os banheiros da unidade são estruturados e limpos. Os bebedouros são individuais e estão espalhados por todos os corredores do prédio que abrigam a escola. Não notamos a presença de grade de segurança, apenas a presença de vigias contratados pela unidade por meio de terceirização, para realizar a segurança dos variados setores que compõem o SESI.

Anexo à unidade escolar, o SESI possui um clube de lazer. Esse clube conta com três piscinas de tamanhos variados, três quadras de esportes sem cobertura e uma quadra coberta, demarcadas para os principais jogos, campo de futebol e pista de atletismo. Apesar dessa estrutura, o acesso em horário de aula é vedado aos alunos dos anos iniciais da EJA, sendo permitido à presença em horários fora do período de aulas, desde que fiquem sócios do clube de lazer.

O SESI possui ainda uma sala de informática, que conta com computadores novos, com acesso a *Internet*. Os alunos dos anos iniciais da EJA possuem acesso a essa sala uma vez por semana, em aulas acompanhadas de instrutor de informática.

A unidade possui duas bibliotecas, sendo uma destinada à educação infantil e outra destinada aos demais níveis e modalidade de ensino, desenvolvidos pelo SESI. Na biblioteca utilizada pelos alunos dos anos iniciais da EJA, notamos a presença de vários livros, inclusive para os adultos, além disso, a biblioteca disponibiliza também jornais e revistas para leitura diária. Os alunos possuem acesso direto aos livros e podem emprestá-los por um período máximo de uma semana, podendo o material ser renovado por esse mesmo período. Além disso, os alunos possuem acesso livre à biblioteca em outros horários.

No piso superior, a unidade possui um restaurante que serve refeições para os alunos e para as pessoas ligadas direta ou indiretamente à indústria. Nesse sentido, os alunos dos anos iniciais da EJA não apenas jantam na unidade, como também almoçam, sem custos adicionais. Além disso, o restaurante oferece aos alunos, o programa *alimente-se bem*, que propõe o preparo de alimentos, aproveitando todas as suas

partes, com o intuito de reduzir as despesas com alimentação, proporcionando aos participantes uma alimentação mais saudável. Segundo dados da secretaria, no ano de 2010, onze alunos dos anos iniciais da EJA frequentaram esse programa.

O SESI possui ainda o setor odontológico, equipado com todos os aparelhos ortodônticos, composto de duas secretárias e dois dentistas que atendem na unidade em dias alternados da semana. O atendimento é gratuito aos alunos matriculados no SESI bem como para a população que trabalha ou possui parentes vinculados à indústria. Já a população em geral, para ser atendida necessita pagar uma pequena taxa estabelecida pela unidade local, como contribuição para a manutenção do serviço prestado. Por ser bem aparelhado e por possuir profissionais especializados em cirurgia ortodôntica, todos os problemas ortodônticos dos alunos são resolvidos na própria unidade.

A unidade possui ainda um auditório com palco e tela cinematográfica, sendo permitido à presença dos alunos dos anos iniciais da EJA desde que haja uma proposta pedagógica da professora.

Observações do funcionamento da EJA.

Em visitas à unidade, logo na entrada encontramos um *outdoor* convidando a população interessada em frequentar a EJA. As aulas da EJA são ministradas no prédio que abriga o ensino fundamental e o ensino médio. Dentro do prédio, os corredores apresentam cartazes confeccionados pelos educandos da EJA e nos murais encontra-se recados destinados aos alunos dessa modalidade de ensino.

Os alunos dos anos iniciais da EJA chegam para a aula e ficam reunidos na parte da frente da unidade. Nos dias em que foram realizados às observações todos os alunos chegaram adiantados em relação ao horário. Sem haver sinal, os alunos no horário marcado se dirigem para as salas, onde o professor os aguarda.

No horário de aula, apesar da secretaria da unidade permanecer fechada, a diretora, a coordenadora e a vice-diretora, permanecem, em dias alternados da semana, até o final das.

Nas primeiras observações realizadas no final do ano de 2009 as aulas eram ministradas em salas, que no período diurno abrigavam as crianças do ensino fundamental regular. Retornando as observações no final de 2010 com vista a atualizar os dados da pesquisa, percebemos que as aulas foram transferidas para salas próprias, onde somente os alunos de EJA possuem acesso.

Andei pensando na facilidade que os alunos e os professores teriam no processo de ensino se as aulas fossem ministradas em salas próprias. Discuti isso com a supervisora local e resolvemos colocar salas exclusivas para os alunos da EJA. Inspirada em Paulo Freire, coloquei nessas salas as carteiras dispostas em círculos, para que aluno possa se sentir mais a vontade e o professor possa falar com os alunos de igual para igual. Além disso, as salas possuem apenas coisas para os adultos, fazendo com eles se sintam mais integrado na escola, na medida em que possuem um lugar só deles.

No ano de 2010 o SESI ofertou para os anos iniciais da EJA quatro salas, sendo duas para o primeiro segmento do PAI e outras duas salas para o segundo segmento do PAI. As salas do primeiro segmento possuem menos alunos do que as salas do segundo segmento. Essa diferença, segundo a diretora da unidade, se deve ao fato dos alunos do segundo segmento possuir mais experiências que os alunos do primeiro segmento, fato esse que não exigiria uma atenção individualizada por parte dos professores, na medida em que os alunos estariam caminhando para uma pós-alfabetização:

A gente procura sempre colocar mais alunos na segunda etapa da alfabetização, porque eles já possuem mais experiências e não exige tanto dos professores como os alunos da primeira etapa, onde o professor necessita ofertar uma atenção individualizada.

As quatro salas destinadas aos alunos da EJA são amplas, arejadas, bem iluminadas, com cortinas nas janelas e conta com a presença de ventiladores. As carteiras são separadas das cadeiras e estão dispostas em círculo, juntamente com a mesa da professora, além disso, as salas possuem armários onde são guardados os materiais dos educandos. Notamos ainda nas salas a presença de cartazes confeccionados pelos alunos da EJA e de recados colocados nos murais.

As professoras para o desenvolvimento das aulas utilizam um livro didático confeccionado pelo próprio SESI por meio do programa PAI, abrangendo Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e Natureza. As professoras possuem dias da semana específicos para trabalharem os três eixos temáticos trazidos pelo livro, sendo que no primeiro segmento, as professoras destinam as segundas e quintas feiras para aulas de Língua Portuguesa, terças e sextas feiras para aulas de Matemática e as quintas feiras para aulas de Estudos da Sociedade e Natureza. Já no segundo segmento, as professoras destinam as segundas, quartas e sextas feiras, para aulas em conjunto de Língua Portuguesa e Matemática, onde no primeiro período de aula é ministrada uma

disciplina e no segundo período a outra, e as terças e quintas feiras para aulas de Estudos da Sociedade e Natureza. Os professores possuem um livro semelhante ao dos alunos, contendo explicações das atividades propostas.

Recebemos esses livros todos os anos do SESI. São livros bons, que trazem os principais conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de EJA. A coleção possui ainda um livro próprio para a gente, contendo explicação de como aplicar os conteúdos aos alunos. Creio assim, que os livros são de ótima qualidade e faz com que os professores não fiquem procurando por materiais para poder dar aulas na EJA. (V. professora dos anos iniciais da EJA ofertado pelo SESI).

Os alunos realizam um intervalo de vinte minutos, onde ficam conversando com os professores e entre eles, em pequenos grupos formados por afinidade, retornando após o intervalo para suas salas, onde permanecem até o final das aulas.

No período em que foram realizadas as observações, os alunos tiveram acesso às salas de informática, a biblioteca, sendo que os alunos do primeiro segmento do PAI foram ao auditório para ver um filme trabalhado pelas professoras em atividades pedagógicas.

5.2.3 - Os professores do SESI e a sua formação:

O SESI possui atualmente quatro professores que ministram aulas nos anos iniciais da EJA, sendo que dois professores ministram aulas no primeiro segmento do PAI e os outros dois professores no segundo segmento do PAI. Os professores são do sexo feminino e estão na faixa etária dos trinta e cinco aos quarenta anos de idade.

Todos os professores relataram em entrevistas que já tiveram experiências profissionais anteriores no ensino fundamental regular. Dos quatro professores, três declararam que essa era à primeira experiência em EJA, e apenas um professor relatou que anteriormente ao SESI havia ministrado aulas na EJA na rede pública municipal de São Paulo, cidade que residia antes de passar no concurso público do SESI.

Os professores relataram que escolheram ministrar aulas na EJA na tentativa de adaptar os horários, na medida em que todos os professores ministram aulas no período diurno em escolas do ensino fundamental regular, sendo três deles em escolas privadas do município e um na rede pública municipal de ensino, de um município vizinho.

Todos os professores são formados em nível de graduação tendo licenciatura em Pedagogia, sendo que dois professores possuem pós-graduação *õlato sensoö*, em Psicopedagogia e a outra em Metodologia do Ensino Superior. Dos quatro professores, três ministram aulas no SESI há sete anos, e um ministra aulas a menos de um ano.

Os professores são contratados mediante concurso público específico para os anos iniciais da EJA. Nesses concursos, o grau mínimo exigido para o candidato é possuir graduação em Pedagogia. O concurso possui duas fases, sendo a primeira composta por uma avaliação escrita, onde o professor além de demonstrar o conhecimento acumulado sobre perguntas de Língua Portuguesa, Matemática e Atualidades, necessita responder tanto questões específicas do curso de Pedagogia, quanto questões específicas da EJA. Já a segunda fase do concurso é composta pela análise de títulos dos professores, sendo que para cada titulação adquirida é estipulada uma pontuação diferente.

Atualmente, os professores do SESI recebem mensalmente o equivalente a 3,11 salários mínimos, tendo o mesmo salário que as professoras que atuam no ensino fundamental regular.

Além das aulas nos anos iniciais da EJA, os professores participam de reuniões pedagógicas semanais, ocorridas na unidade, com duração de duas horas, em período vespertino. As reuniões são presididas pela coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora da unidade e são específicas aos professores da EJA.

Essas reuniões são interessantíssimas, porque através delas os professores têm contato direto com textos científicos que retratam a EJA. Com os textos refletem as dificuldades encontrada em sala de aula, após as discussões os professores se sentem mais a vontade para dar aula. Acreditamos assim, que essa é a melhor forma para ofertar uma educação continuada de qualidade aos nossos professores.

Em observações as reuniões, os dirigentes repassam em um primeiro momento alguns recados da administração ou da sede central do SESI aos professores, para posteriormente discutir com os professores textos científicos sobre a EJA. No final da reunião, os professores relatam o andamento das aulas durante a semana e apontam as dificuldades encontradas, para posteriormente, juntamente com os demais professores, escolherem o assunto que será abordado na próxima reunião.

Apesar desses recados encherem a nossa paciência, porque toda semana aparece tarefa nova que o pessoal da sede central manda a gente fazer, as reuniões são produtivas, porque além de ser realizada apenas com os professores da EJA, discutimos textos escritos por especialistas. (Diretora do SESI).

Os professores do SESI participam ainda de reuniões semestrais, também específicas aos professores da EJA, realizadas em diferentes unidades da região, onde são convocados todos os professores que ministram aulas na EJA nas unidades do SESI da região. Nessas reuniões, que ocorrem das oito às dezoito horas, são desenvolvidas palestras e oficinas, que são ministradas por especialistas em EJA contratados pelo SESI, tendo nessas reuniões uma forma de fechamento de semestre e de preparo dos professores para o próximo semestre:

Essas reuniões são importantes porque à gente além de trocar experiências com os outros professores da EJA assistimos palestras e oficinas, ministradas por especialistas da área. Assim, além da gente se divertir nas oficinas, aprendemos coisas novas para serem usadas com nossos alunos. (T. professora dos anos iniciais da EJA ofertado pelo SESI).

Os professores possuem ainda isenções de inscrições e dispensa das aulas para a participação de eventos científicos específicos na EJA. Caso o evento ocorra fora do município, o SESI fornece locomoção, assim como estadia ao professor, desde que se comprometa a repassar, por meio da confecção de relatórios, as informações dos eventos aos outros professores da EJA.

O SESI para isso ele é bom. Eu mesmo sempre participo de eventos na área da EJA, tanto em Marília, quanto em outras localidades. Para você ter uma idéia, participei o ano passado de dois eventos, um em Curitiba no começo do ano e outro aqui em Marília no final do ano. O evento de Curitiba foi tudo pago pelo SESI, inclusive a alimentação. (H. professora dos anos iniciais da EJA ofertados pelo SESI).

Com relação à pesquisa, todos os professores relataram que a única pesquisa que realizam no momento é referente ao preparo das aulas. Nesse sentido, todos relataram que não desenvolvem pesquisas do tipo acadêmica, igual à universidade faz, na medida em que não se sentem preparados para realizarem essa atividade:

Aqui só fazemos pesquisas de materiais para o preparo de aulas, quando o assunto a ser tratado não é bem explicitado no livro que

usamos em sala. Agora, essas pesquisas do tipo acadêmicas, iguais às universidades fazem, não realizamos aqui, em primeiro lugar porque não fomos preparadas para isso e em segundo lugar que não sabemos mesmo fazer essas pesquisas. Melhor deixar isso para os professores universitários fazerem. (V. professora dos anos iniciais da EJA ofertados pelo SESI).

A diretora, apesar de reconhecer a importância do desenvolvimento da pesquisa na função docente, relata que o SESI não oferta aos professores nenhum subsídio que permita o desenvolvimento das pesquisas:

O SESI não possui nada nesse sentido. É lógico que se um professor pedir não vamos virar as costas para ele, porque considero que a pesquisa é parte importante do processo de ensino aprendizagem, fazendo com que você conheça melhor a sua turma. Mas dizer que temos algo que incentive essa prática seria mentira da minha parte.

Nesse sentido, a falta de incentivo por parte da administração local do SESI somada ao fato dos professores não sentirem capazes de realizar essas atividades, faz na prática com que os professores não desenvolvam em seu cotidiano, pesquisas acadêmicas.

5.3. Os anos iniciais ofertados pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA):

O PEJA foi institucionalizado pela Unesp, por meio da Portaria interna n. 580, expedida em 05 de dezembro de 2000. Essa portaria resultou da ação de alguns professores universitários, que sensibilizados com o alto índice de analfabetismo presente no país, resolveram desenvolver pesquisas na área da EJA e ofertar, por meio da extensão universitária, essa modalidade de ensino.

Contando desde o início do projeto com o fomento da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX³⁴), o PEJA oferta atualmente os anos iniciais da EJA em sete campus da Unesp, sendo eles: Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, São José do Rio Preto e Rio Claro.

O projeto, de acordo com o seu coordenador, começou a ser desenvolvido no município de Marília pela confluência de vários fatores, dentre eles podemos citar: a

³⁴ A PROEX possui atualmente um mil e seiscentos projetos de extensão universitária credenciados, ofertando um mil e oitocentas bolsas para os alunos graduandos da Unesp.

nova realidade educacional trazida pela municipalização do ensino fundamental; os novos conceitos contemplados pelos encontros internacionais referentes à EJA, entre eles, a educação para todos e a educação ao longo da vida; e a preocupação latente pela inacessibilidade de alguns grupos sociais à educação.

O PEJA no município de Marília possui quatro grandes objetivos, a saber: a) ofertar educação a alguns grupos sociais que por algum motivo não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica; b) promover, por meio de pesquisas científicas, discussões sobre essa modalidade de ensino, buscando solidificar a EJA como um campo teórico de conhecimento; c) promover uma formação inicial de professores consistente, pautada tanto no desenvolvimento de pesquisas de caráter científico, quanto no desenvolvimento da docência; e d) fazer com que o poder público assuma de uma forma eficaz a EJA tanto em nível quantitativo, quanto em nível qualitativo.

Com esses objetivos, o PEJA contribui diretamente para a concretização prática do processo que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão, que de acordo com o artigo n. 43³⁵ da LDBEN, são partes indissociáveis que compõem o rol de finalidades que deve estar presentes no desenvolvimento de atividades em qualquer instituição de ensino superior:

O PEJA se insere nesse contexto de ensino, pesquisa e extensão, onde por meio da universidade aprendemos e desenvolvemos pesquisas e por meio da extensão universitária, retornamos para a comunidade que nos mantém, todo o conhecimento acumulado nesse processo. (S. bolsista do PEJA).

³⁵ Esse artigo descreve que a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

O PEJA em sua organização possui um coordenador geral, eleito pelos pares por um mandato de quatro anos, podendo ser reeleito pelo mesmo período, sendo que em cada campus, o projeto possui um coordenador local, responsável direto pelo desenvolvimento do projeto nos municípios, onde o PEJA se faz presente. Não há em nível local, nenhum outro representante, para além da figura do coordenador.

O coordenador do PEJA do município de Marília, é um professor universitário da Unesp, formado em Matemática, com mestrado e doutorado na área da educação. O coordenador, sendo vinculado ao departamento de didática da Faculdade de Filosofia e Ciências, ministra aulas na Unesp, desde o ano de 1997, sendo que anteriormente a essa experiência, atuou por quatorze anos, como professor efetivo da educação básica, especificamente na segunda etapa do ensino fundamental e médio, mantidos pela rede pública estadual de ensino.

A estrutura desenvolvida pelo PEJA considera a evolução de aprendizagem dos educandos, não tendo, portanto uma estrutura rígida e inflexível, tanto em relação ao nível organizacional, quanto em relação ao processo de ensino/aprendizagem. Assim dependendo da estrutura física onde o projeto é desenvolvido, os alunos ficam organizados em uma ou em duas salas. No caso de duas salas os alunos são divididos de acordo com o grau de conhecimento em relação à alfabetização:

No caso de divisão de salas o bolsista, ao perceber que o aluno já domina alguns requisitos da alfabetização, o encaminha para outra sala. Já aqueles alunos que estão na alfabetização inicial permanecem na mesma sala. (Coordenador do PEJA).

Visando gerar maior mobilidade no processo de ensino aprendizagem, tanto em relação aos alunos, quanto em relação ao professor, o limite de alunos por sala foi estipulado em no máximo quinze alunos, não tendo limite mínimo para a sua abertura.

Com no máximo quinze alunos, mesmo tendo na mesma sala pessoas com diferentes graus de aprendizagem, os bolsistas conseguem se movimentar melhor, oferecendo a devida atenção aos alunos que estão em fase inicial.(Coordenador do PEJA).

Com essa estrutura, o tempo de duração do curso vai depender do tempo de aprendizagem dos educandos:

Respeitamos aqui no PEJA a aprendizagem dos nossos educandos. Nesse sentido não temos um tempo de duração do curso. O educando pode ficar seis meses e evoluir na sua aprendizagem, ou ficar um ano ou dois para apresentar essa evolução. (E. bolsista do PEJA).

Contudo o coordenador do projeto alerta para o fato de que a flexibilidade no tempo não significa que aluno possa freqüentar as aulas por tempo indeterminado. Assim, o bolsista estagiário da sala, notando a evolução na aprendizagem dos educandos, encaminha-os para prosseguirem em seus estudos posteriores.

O PEJA possui ainda uma flexibilização em relação ao horário em que as aulas são ministradas. Nesse sentido, o estagiário bolsista deve cumprir duas horas de aulas, durante três dias por semana, que são ministrados em horários combinados entre o bolsista e os educandos.

O coordenador estabelece apenas a quantidade mínima de dias da semana que a gente tem que desenvolver as aulas. Do resto, a gente combina tudo com os nossos alunos, desde os dias específicos da semana, até os horários em que as aulas serão ministradas. Esse fato é de extrema importância, porque evita que alunos, que tenham algum problema de horário, falem às aulas. (E. Bolsista do PEJA).

As salas do PEJA são abertas em diversas instituições da sociedade civil em lugares onde apresentam demanda. Nesse sentido a concepção norteadora desse processo é ofertar salas perto das residências dos educandos na tentativa de facilitar, tanto o acesso desses educandos às aulas, quanto de incluir os bolsistas na realidade dos alunos, aproximando-os do cotidiano da comunidade, visando facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Esse esquema de abertura de salas proporciona para nós bolsistas uma verdadeira aula de realidade. A gente indo dar aulas nesses lugares nos deparamos com uma realidade completamente diferente da nossa, e por conta disso, aprendemos muito. Eu por exemplo, aprendi a dar mais valor em coisas que não dava muita importância e que para essa gente faz muita falta. (S. Bolsista do PEJA).

O PEJA ofertou no ano de 2010 cinco salas que foram distribuídas em cinco bairros, localizados em três diferentes regiões, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 06:

Localização das escolas que ofertam os anos iniciais da EJA sob a responsabilidade do PEJA.

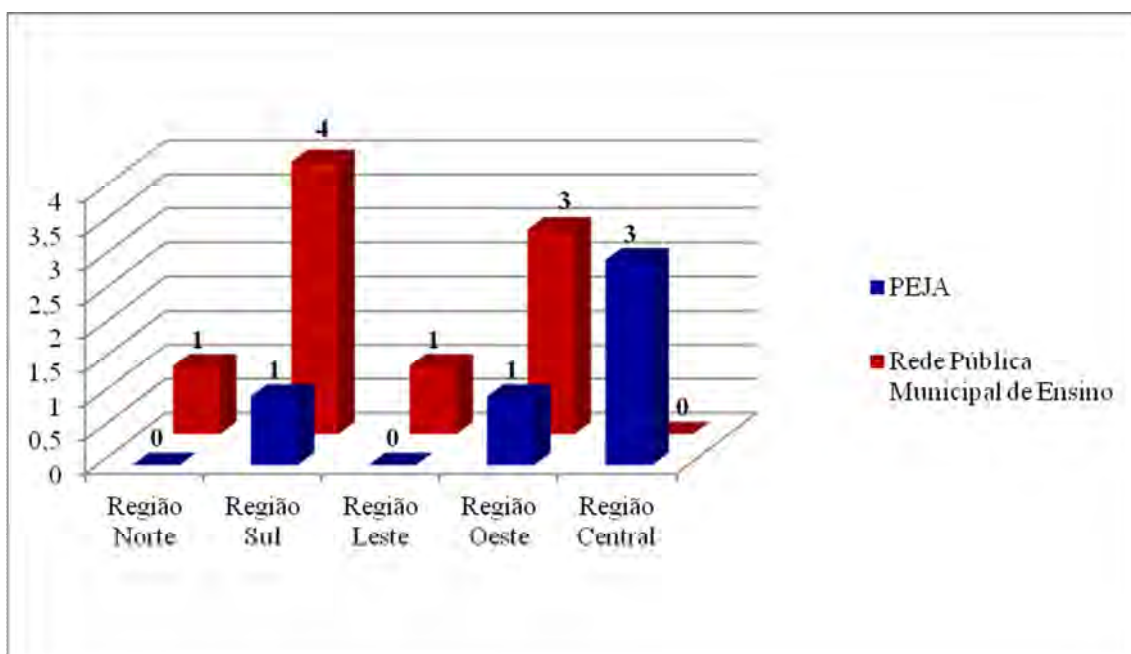
Bairros	Região Sul	Região Oeste	Região Central
Jardim Santa Paula	X		
Jardim Universitário		X	
Bairro Cascata			X
Palmital			X
Alto Cafezal			X

Fonte: PEJA

Podemos perceber pela tabela que o número maior de salas mantidas pelo PEJA se localiza nos bairros que compõem a região central do município, que não é atendida pela rede pública municipal de ensino, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 07:

Índice de escolas e instituições localizadas no município de Marília, pertencentes à rede pública municipal de ensino e ao PEJA, de acordo com as regiões:



Fonte: PEJA e Secretaria Municipal de Educação.

Podemos perceber ainda pelo gráfico, que o PEJA está presente nas regiões sul e oeste, que são justamente os locais onde o sistema público municipal de ensino possui o

maior número de salas. Esse fato revela na prática, que as vagas ofertadas pelo sistema municipal de ensino ainda são insuficientes para atender toda a demanda existente nessas duas regiões.

Das cinco salas mantidas pelo PEJA, duas ficam localizadas em instituições religiosas, sendo uma pertencente à igreja católica e outra pertencente à igreja evangélica. Outras três salas estão localizadas em uma escola privada; em uma unidade da Casa do Pequeno Cidadão, entidade ligada à prefeitura municipal de Marília que atende crianças carentes; e por último, uma escola pertencente à rede estadual de ensino que oferta à segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio.

Todas as salas foram abertas visando atender à demanda existente nos bairros, com articulações que envolveram os presidentes das associações dos moradores dos respectivos bairros, o coordenador do projeto e outros atores sociais. Das cinco salas existentes no projeto, quatro foram abertas atendendo pedidos dos presidentes das associações dos moradores, em locais articulados pelo coordenador do projeto, com outros atores sociais, sendo que as salas abertas em instituições religiosas envolveram articulações com o padre titular da paróquia e o pastor da igreja evangélica. Já a sala aberta na escola privada envolveu articulação com a diretora da escola; e por último a sala aberta no prédio que abriga a Casa do Pequeno Cidadão, envolveu articulação com a diretora da unidade.

Com exceção da sala aberta na escola da rede pública estadual de ensino, o PEJA fornece aos seus educandos o material escolar, entre eles caderno, lápis, borracha, caneta, régua, pasta, lápis de cor, giz de cera entre outros.

No ano de 2010 o PEJA ofertou setenta e sete vagas nos anos iniciais da EJA. Desse total 79% dos educandos são do sexo feminino e 21% do sexo masculino. A maioria dos alunos está na faixa etária dos quarenta aos sessenta anos de idade e já passaram pela escola em períodos anteriores, registrando experiências malfadadas.

Apesar das salas serem abertas em locais que possuem demanda, o projeto viabiliza ainda diversas ações para chamar a população interessada em frequentar os anos iniciais da EJA. Essas ações envolvem a divulgação do curso por meio de cartazes dispostos em instituições religiosas, centros comunitários, supermercados, pontos de parada de ônibus municipal, dentre outros, realizadas, tanto pelo coordenador do projeto e pelos bolsistas, quanto pelos presidentes das associações dos moradores onde as salas são abertas.

5.3.1 - Articulações, parcerias e projetos do PEJA:

O PEJA visando o desenvolvimento dos anos iniciais da EJA no município promove ações articuladas envolvendo as mais variedades instituições da sociedade civil organizada.

Buscando promover tanto a troca de experiências, quanto à construção e disseminação do conhecimento na EJA, o PEJA promove eventos de caráter científicos, que são organizados pelos membros do projeto e realizados na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília. O PEJA promoveu desde o ano de 2003, sete encontros, cinco seminários e um congresso realizado em comemoração aos dez anos de atuação do projeto. Faz-se necessário mencionar que esses eventos, além de serem abertos a toda comunidade acadêmica, conta ainda com a participação dos educandos do projeto, na tentativa de aproximar a universidade, da vida cotidiana dos educandos.

Os eventos são de grande valia para a formação dos bolsistas, para produção e disseminação do conhecimento e para a realização de articulações com outras instituições, pois reúnem uma gama enorme de professores e pesquisadores de todo o Brasil, interessados em discutir a EJA. (Coordenador do Projeto).

O PEJA possui ainda uma ação articuladora com a Secretaria Municipal de Educação, derivada do desenvolvimento de um projeto de extensão universitária. Esse projeto surgiu de uma ação individualizada do coordenador local do PEJA e é desenvolvido em conjunto com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pertencente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao MEC.

O projeto é realizado em uma escola do ensino fundamental que oferta os anos iniciais da EJA. Nesse sentido, participam do projeto uma professora da rede pública municipal de ensino e cinco bolsistas do curso de pedagogia da Unesp, sendo que todos os participantes, inclusive a professora, recebem bolsas de estudos para desenvolverem as atividades no projeto.

Desenvolvendo pesquisa colaborativa, o objetivo principal do projeto é auxiliar, tanto os bolsistas graduandos em sua formação inicial, quanto à professora em sua formação continuada. Nesse sentido há no projeto uma maior aproximação das discussões da EJA realizadas na universidade, com a prática docente realizada na rede pública municipal de ensino:

Por meio do projeto podemos realizar trocas de experiências na EJA, aprendendo um com o outro, com o objetivo de melhor desenvolver, tanto o processo de ensino aprendizagem, quanto à formulação de melhores políticas para essa modalidade de ensino, com o intuito de facilitar o retorno dos alunos na escola. (O. Bolsista do PIBID).

O PEJA possui ainda articulações com a Secretaria da Saúde, onde os alunos do projeto participam do programa "Saúde da Família", que prevê, além de palestras e cursos voltados a comunidade, a realização de caminhadas nos períodos matutinos, nos bairros onde os alunos residem.

Além dessa articulação, o projeto objetivando uma maior inserção dos seus alunos no circuito cultural desenvolve uma parceria com o SESI, com o intuito de que os seus alunos freqüentem o cinema e o teatro mantidos por essa instituição.

Como a proposta pedagógica do PEJA é trabalhar justamente com a formulação de projetos temáticos interdisciplinares, os bolsistas que ministram aulas no projeto, desenvolvem articulações com outras instituições, dependendo da temática a ser desenvolvida. Entre as articulações já realizadas, podemos citar: a articulação que envolveu um banco público, onde os educandos foram levados a conhecer o funcionamento de máquinas bancárias; a articulação que envolveu visitas em um supermercado, destinadas a aprendizagem de conceitos matemáticos e a articulação que envolveu visitas a órgãos públicos, entre eles o Fórum, com o intuito de conhecer seu funcionamento.

Além dessas articulações, os bolsistas, dependendo do projeto desenvolvido, convidam especialistas de outras áreas para realizar palestras para os educandos. Nesse sentido, já foram chamados para as palestras, profissionais da área da saúde, da área de segurança pública e alguns professores universitários para desenvolver temas ligados às disciplinas ofertadas, entre elas assuntos ligados à área da Matemática.

Podemos perceber assim, que o projeto possui articulações, com as mais variadas instituições sociais e com os mais variados atores sociais, com vista a promover um melhor desenvolvimento dos anos iniciais da EJA.

5.3.2 - Estrutura, equipamentos disponíveis e funcionamento do PEJA:

O PEJA por ser desenvolvido em várias instituições da sociedade civil possui estruturas físicas diferentes, que proporcionam aos alunos e aos bolsistas acesso a

diferentes equipamentos. Nesse sentido, visando uma maior sistematização dos dados, dividimos a estruturação do PEJA em duas principais categorias, sendo a primeira caracterizada por salas abertas em escolas, que de uma maneira geral, por abrigar outros níveis e modalidades de ensino, possui uma maior estruturação física e oferta aos alunos e aos bolsistas do PEJA o acesso aos mais variados tipos de equipamentos. Já a segunda categoria é caracterizada por salas abertas em instituições não escolares, que de uma maneira geral, se comparado com a primeira categoria, possui uma menor estruturação, proporcionando aos educandos e aos bolsistas um acesso mais restrito aos equipamentos, justamente por muitas vezes não estarem disponíveis.

Fazem parte da primeira categoria duas salas do projeto. Uma das salas foi aberta em uma escola estadual de ensino, que oferta apenas a EJA referente à segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio, sendo considerado no município um dos centros responsáveis pelo desenvolvimento da EJA ofertado pela rede pública estadual de ensino. Já a outra sala foi aberta em uma escola privada que oferta à educação básica em nível regular, sendo considerada no município uma escola tradicional devido ao seu longo tempo de funcionamento, tendo a sua abertura datada em 1958.

Em observação nessas duas escolas, percebemos que os seus prédios são bem conservados, as paredes externas e internas são pintadas e não possuem pichações, as iluminações internas e externas são adequadas, sendo que todos os ambientes da escola são arejados, com a presença de ventiladores e, na escola privada com a presença de ar-condicionados dispostos em alguns setores administrativos da escola.

As escolas possuem salas de informática, equipadas com computadores novos, com acesso a rede de *Internet*, sendo que a escola privada possui acesso à rede sem fio e impressoras interligadas aos computadores. O acesso a sala é permitido aos alunos do PEJA, que a freqüentam, no caso da escola privada, pelo menos uma vez por mês, em aulas auxiliadas por um técnico de informática, e no caso da escola pública o acesso é livre apenas para consulta, sem haver sistematizações de aulas.

As escolas apresentam quadras poliesportivas, com a demarcação dos principais jogos, dentre eles: futebol, basquetebol, voleibol e handebol. Além disso, a escola privada possui um campo de futebol e uma pista de atletismo. Apesar de o acesso ser permitido, os alunos do PEJA não freqüentam as quadras, na medida em que não há uma disciplina específica para o desenvolvimento de atividades que envolvam a prática de esporte.

As escolas possuem ainda bibliotecas equipadas com um vasto material, de consulta. No caso da escola pública não há fixação de dias específicos para os alunos freqüentarem à biblioteca, sendo que a freqüência fica a critério de cada aluno. Já na escola privada, os alunos freqüentam a biblioteca juntamente com a bolsista estagiária, pelo menos uma vez por semana. As bibliotecas permitem o empréstimo de livros por o período máximo de uma semana, sendo permitida a renovação, por um período semelhante.

A estrutura física da escola é composta ainda por salas de vídeo, com a presença de televisão e aparelho de DVD, e na escola privada, de tela cinematográfica. O acesso às salas é permitido aos educandos do projeto, que a utilizam em atividades pedagógicas que envolvem filmes.

As salas de aulas das duas escolas são lugares amplos, iluminados e arejados, com cortinas nas janelas, tendo carteiras acopladas às cadeiras, mesas dos professores, lousas e armários para guardar material dos professores utilizados nas aulas. Na escola privada há ainda nas salas, a presença de televisão e aparelho de DVD.

Apesar das diferenças existentes entre as escolas, principalmente em relação aos equipamentos disponíveis, as observações revelaram que as salas se localizam em instituições estruturadas, fato que permite aos educandos do PEJA maior acesso aos equipamentos disponibilizados por essa estrutura.

Já as salas pertencentes à segunda categoria se localizam em duas instituições religiosas, sendo uma igreja católica e uma igreja evangélica, e no prédio que abriga a Casa do Pequeno Cidadão.

Os prédios que abrigam as salas são conservados, possuem iluminação interna e externa adequada, com paredes pintadas, sem a presença de pichações e grades de proteção. Os prédios possuem ainda banheiros e bebedouros individuais. Diferentemente da primeira categoria, à maioria dos prédios abrigam apenas as salas de aula. Apenas no prédio que abriga a Casa do Pequeno Cidadão encontramos uma sala destinada à biblioteca, uma sala de vídeo e uma quadra poliesportiva.

A biblioteca possui apenas livros voltados à faixa etária dos 06 aos 10 anos de idade e é cuidada por uma funcionária da prefeitura, que por apresentar problemas de saúde não pode exercer o cargo de faxineira do qual foi contratada. Os educandos do PEJA freqüentam a biblioteca pelo menos uma vez por semana, em atividades trabalhadas pela bolsista estagiária. Por ser destinado às crianças participantes do projeto mantido pela prefeitura, é vedado aos alunos do PEJA o empréstimo de livros.

A sala de vídeo é ampla, arejada, tendo a presença de ventiladores e cortinas nas janelas. A sala possui uma televisão, um aparelho de DVD, um tapete e várias almofadas utilizadas pelos alunos para se acomodarem, para verem os filmes. Por não possuir cadeiras, essa sala raramente é utilizada pelos alunos do PEJA, na medida em que o uso das almofadas poderiam gerar problemas de saúde aos alunos, como por exemplo, dores nas costas.

Já a quadra poliesportiva é coberta, possui demarcações para os principais jogos, e é aberta no período diurno as crianças e aos alunos do PEJA e no período noturno a comunidade, que a utiliza para a prática de esportes entre eles o futebol, e para ensaio da escola de samba do bairro em época de carnaval. Apesar de ter o acesso permitido, os alunos do PEJA não utilizam a quadra, na medida em que não há no projeto disciplinas que envolvem a sua utilização.

Faz-se necessário destacar, que o prédio abriga ainda uma padaria comunitária, montada pelos próprios moradores do bairro onde o prédio se localiza voltada à geração de renda, sendo que os pães produzidos na padaria são vendidos pelos moradores do bairro por todo o município.

As salas mantidas nas instituições religiosas são amplas, arejadas e com paredes pintadas, possuindo cadeiras e uma mesa grande onde os educandos estudam, sendo que os bolsistas sentam com os educandos nessa mesma mesa. As salas apresentam ainda lousas portáteis e armários para os professores guardarem os materiais utilizados nas aulas. Não há nessas salas a presença de ventiladores e de cortinas nas janelas.

Já a sala que se localiza no prédio que abriga a Casa do Pequeno Cidadão, é ampla, arejada, com paredes pintadas, tendo ventiladores de teto e cortinas nas janelas. A sala possui cadeiras e carteiras separadas, mesa, cadeira do bolsista, lousa e armário para guardar o material utilizado em sala de aula pelo bolsista e pelos alunos.

Observações do funcionamento da EJA.

O PEJA, por ser desenvolvido em várias instituições e por possuir uma flexibilidade, tanto em relação a sua estrutura organizacional, quanto em relação ao horário de funcionamento dos cursos, possui várias diferenças dependendo do local onde a sala está inserida.

Apesar disso, dividimos a análise realizada em duas categorias principais, sendo que na primeira categoria abrigamos quatro salas, sendo elas: a sala mantida em uma

escola privada, as duas salas mantidas por instituições religiosas e a sala mantida no prédio que abriga a Casa do Pequeno Cidadão. Já na segunda categoria, abrigamos apenas a sala mantida na escola estadual.

Na primeira categoria encontramos nas salas uma diferenciação em relação aos dias e aos horários em que os cursos são ministrados. Assim, na sala localizada na escola privada, as aulas são ministradas de terça a quinta feira das dezessete horas e trinta minutos às dezenove horas e trinta minutos. Já nas outras três salas, as aulas são ministradas de segunda a quarta feira, das dezenove horas às vinte e uma horas.

Essa diferença de dias e horários ocorre como já salientada, na tentativa do projeto adaptar o período de funcionamento as necessidades dos educandos:

No primeiro dia de aula, discutimos com os alunos quais os melhores horários para as aulas ocorrerem. Assim, apresento a eles a minha disponibilidade e em contrapartida eles apresentam a mim as suas disponibilidades de horário. Feito isso, discutimos para achar um denominador comum, e agradar ambos os lados. (E.bolsista do PEJA).

Contudo, faz-se necessário destacar, que os horários relatados não são fixos. Nas observações realizadas, os dias e os horários das salas mantidas nas instituições religiosas foram alterados, por meio de acordos prévios envolvendo os bolsistas e os educandos, devido a problemas de horários apresentados pelos bolsistas.

As salas apresentam ainda diferenças em relação aos projetos pedagógicos interdisciplinares desenvolvidos pelos bolsistas, em conjunto com os alunos. As diferenças ocorrem em relação às temáticas trabalhadas, bem como o tempo de duração dos projetos. Com isso, nas salas mantidas na escola privada e na igreja católica, as bolsistas desenvolvem projetos anuais, voltados a resgatar a história de vida dos educandos. Já a sala mantida na igreja evangélica, o bolsista desenvolve um projeto anual destinado a disseminar a arte na vida cotidiana dos educandos. A sala mantida no prédio que abriga a Casa do Pequeno Cidadão, a bolsista desenvolve um projeto semestral destinado a desenvolver entre os alunos a consciência política. Faz-se necessário mencionar, que as atividades desenvolvidas nos projetos são interdisciplinares.

Em todas as salas observadas, os alunos chegaram adiantados e logo se dirigiram para as salas, onde os bolsistas os aguardavam. Mediante o desenvolvimento dos projetos, as disciplinas são trabalhadas em conjuntos, dependendo da temática a ser desenvolvida no dia:

Aqui não temos essa de colocar Português, Matemática, História, Geografia e Ciências em dias diferentes da semana. Trabalhamos de uma forma contextualizada todas as disciplinas sob um mesmo eixo temático. Assim, como desenvolvo um projeto relacionado à história de vida, estou trabalhando agora o tema da migração. Por meio desse tema, passo aos alunos textos contendo o que é migração, e a partir deles vou trabalhando as várias disciplinas, como por exemplo, a construção das frases contidas no texto na disciplina de Língua Portuguesa; a construção de problemas envolvendo as quatro operações da Matemática; discutindo com os alunos, na disciplina de História, o porque as pessoas migram, destacando nessa discussão os problemas sociais que estão por detrás desse movimento migratório; discutindo na disciplina de Geografia quais são as principais regiões do país que ocorrem as migrações e assim vou indo, até trabalhar todas as disciplinas com os alunos. Essa interligação é muito legal porque a gente trabalha todas as disciplinas sem os alunos perceberem. (E. bolsista participante do PEJA).

É interessante mencionar, que nos dias observados não presenciamos nas salas faltas dos alunos em dias específicos da semana:

Os projetos temáticos são bons, porque além de você trabalhar com os alunos assuntos contextualizados sobre problemas que envolvem a sua realidade, evita entre outras coisas, que os alunos faltem, na medida em que as disciplinas são passadas sem eles sentirem. Assim, mesmos aqueles alunos que por qualquer motivo não gostam de alguma disciplina, a assiste e quem sabe pode começar a gostar um dia. (A. bolsista do PEJA).

Em todas as salas, não houve durante o período de aulas intervalos para os alunos, que permaneceram sentados durante todo o período. É interessante mencionar que a falta de intervalo foi discutida em todas as salas pelos bolsistas com os alunos, que decidiram não terem intervalo mediante o fato do projeto não ter condições de ofertar aos alunos alimentação, e por conta das aulas serem desenvolvidas em um relativo espaço de tempo curto:

No começo dos cursos, discuti com os alunos como ficaria essa questão. Se eles agüentariam um curso corrido, ou se teríamos que parar. Eles preferiram não parar, porque o curso possui um tempo curto e não teria nada o que fazer no intervalo, porque o PEJA não consegue manter alimentação aos alunos. (A. bolsista do PEJA).

A segunda categoria é composta apenas pela sala mantida na escola pertencente à rede pública estadual de ensino. A bolsista que ministra aulas nessa sala atua

auxiliando a professora e prestando assessoria aos alunos, que matriculados na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio não conseguem acompanhar os conteúdos trabalhados nas aulas, na medida em que se encontram em nível de analfabetismo:

Pode parecer mentira, mas por incrível que pareça eu pego alunos aqui não são ainda alfabetizados. E por incrível que pareça, estão matriculados na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio. Estão lá, mas não sabe nada não, viu. Tem gente que não sabe nem escrever o nome. (S. bolsista do PEJA).

Igualmente as outras salas, a bolsista adapta os horários de aula, aos horários dos alunos. Como os alunos estão matriculados em cursos de presença flexível, a bolsista estabeleceu os horários e os dias de assessoria, que os alunos mais freqüentam. Assim, a bolsista permanece na escola de terça a quinta feira das dezenove as vinte e duas horas. O período maior de aula justifica-se pelo fato da bolsista prestar assessoria a alunos, que por conta da presença flexível freqüentam o curso em dias e horários escolhidos de acordo com as suas próprias necessidades, não tendo, portanto, uma sala com vários alunos presentes, como ocorre com o restante dos bolsistas.

Nesse sentido, a bolsista chega à unidade e se dirige para uma sala de aula, onde ficam mais três professoras contratadas pela rede pública estadual de ensino, para atuarem na segunda etapa do ensino fundamental e médio. As professoras, como a bolsista, permanecem na sala para retirar possíveis dúvidas de alunos matriculados nos cursos semipresenciais. Das três professoras, uma retira dúvidas na disciplina de Língua Inglesa, a outra retira dúvidas na disciplina de Língua Portuguesa e a terceira, retira dúvidas dos alunos que não são alfabetizados. Nesse sentido, a bolsista freqüenta a escola, para apoiar essa professora nas assessorias, na medida em que a professora não possui formação específica para atuar com esses alunos:

Como a professora não possui formação para atuar com os alunos, o coordenador do projeto me colocou aqui para ajudá-la com as atividades. É muito interessante isso, porque, tendo contato com a professora que é de outra área, eu aprendo mais. (S. Bolsista do PEJA).

A professora da rede pública estadual é formada em Letras e foi contrata para substituir aula, no regime conhecido como Ocupante de Função Atividade (OFA). A

professora permanece na escola das quatorze as vinte e duas horas, tendo o horário de janta que vai das dezoito às dezenove horas.

As atividades dos alunos são preparadas pela professora e pela bolsista, no mesmo horário de aula, quando não há nenhum aluno para ser assessorado. As atividades preparadas consideram as características individuais dos alunos, e são impressas em folhas, por meio de mimeógrafos, para serem trabalhadas com os alunos:

Quando não tem ninguém aqui para a gente ajudar, eu e a professora discutimos as atividades que vamos passar aos alunos. A gente procura discutir as atividades considerando cada caso, para tentar adaptar os conteúdos, com vistas a reduzir as dificuldades dos educandos. (S. professora do PEJA).

Logo que chega, a bolsista aguarda sentada a chegada dos alunos. Assim que um aluno chega, se for à primeira vez, a bolsista conversa com o aluno na tentativa de verificar as suas dificuldades e passar algumas atividades. Se o aluno já frequenta, a bolsista dá continuidade às atividades preparadas por ela e pela professora. Nos dias observados, houve sempre a presença de três alunos, que trabalharam com a bolsista e a professora, exercícios de alfabetização em horários diferentes.

5.3.3 - Os estagiários graduandos do PEJA e a sua formação inicial:

Atualmente o PEJA possui cinco estagiários bolsistas que ministram aulas nos anos iniciais da EJA. Desse total, quatro são do sexo feminino e um do sexo masculino, estando entre dezenove e vinte e cinco anos de idade.

Todos os estagiários bolsistas cursam graduações ofertadas pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, sendo que quatro deles estão cursando graduação em Pedagogia, estando entre o segundo e quarto ano e um deles, graduação em Filosofia, estando no quarto ano. Os bolsistas recebem por mês, uma bolsa que chega ao máximo um salário mínimo.

Para participar do projeto, o aluno do ensino superior necessita demonstrar interesse na área da EJA, nesse sentido, todos os bolsistas entraram no projeto por se identificar de alguma forma com essa modalidade de ensino:

Eu entrei no projeto porque sempre me identifiquei com essa modalidade de ensino. Quando criança eu tentei alfabetizar a minha

avó que era analfabeta e consegui bons resultados. Dessa forma, quando entrei na universidade e conheci o projeto, resolvi entrar. (L. bolsista do PEJA).

Eu sempre gostei do discurso presente na EJA, de uma educação consciente voltada às pessoas que estão à margem da sociedade. Ficava e ainda fico encantada com o discurso de Paulo Freire, que para mim é o maior educador de todos os tempos, não só do Brasil, como do mundo. (P. bolsista do PEJA).

Os bolsistas, além de ministrar aulas nos anos iniciais da EJA, participam de reuniões semanais, ocorridas todas as quartas-feiras, das quatorze às dezesseis horas. Faz-se necessário mencionar, que o horário é estipulado em discussões envolvendo o coordenador do projeto e os bolsistas, visando à participação de todos.

No começo do ano todos os participantes do PEJA de Marília se reúnem para decidirmos os dias e os horários em que serão realizadas as nossas reuniões. Isso é importante porque as pessoas possuem horários diferentes muitas vezes por conta dos estágios exigidos pela faculdade e dos cursos que fazem. (M. bolsista do PEJA).

Nas reuniões são discutidas no primeiro momento informes do andamento do projeto, onde o coordenador transmite aos bolsistas recados como a compra do vale transporte realizado pelo projeto aos bolsistas, a compra de material escolar aos alunos, a possível abertura de salas pelo projeto, entre outras coisas. Nessa primeira etapa, o bolsista que necessita de algum material para trabalhar com os educandos que por ventura o projeto não possui, relata ao coordenador para poder efetuar a compra:

Essa parte eu considero a mais importante, porque a gente fica sabendo das coisas que acontece no PEJA tanto de Marília, quanto de outros campus. Além disso, é nesse momento que aproveitamos para pedir para o coordenador a compra de algum material que não existe no PEJA, por exemplo, como estou desenvolvendo um projeto de história de vida com meus alunos pedi para o coordenador comprar telas e tintas para os alunos pintarem algo sobre a suas vidas.

Após essa primeira etapa os bolsistas relatam brevemente as atividades ministradas durante a semana com os educandos participantes do projeto, ressaltando os pontos positivos e as dificuldades encontradas nas aulas. Essa parte se faz de suma importância na medida em que a partir dessas discussões, que serão definidas as temáticas a serem trabalhadas nas próximas reuniões:

Apesar de dar um pouco de vergonha por ter que falar em público, essa parte é muito importante, porque discutimos com o coordenador e com os outros bolsistas as nossas facilidades e dificuldades na sala de aula. Assim, dessa discussão sempre sai coisa nova de algo que poderíamos ter feito em sala.

Terminado os relatos dos bolsistas, são discutidos nas reuniões artigos e livros científicos voltados a EJA. Nesse sentido, como o coordenador do projeto possui formação na área de Matemática, a maioria dos artigos retrata a aprendizagem Matemática dos educandos jovens e adultos. Apesar disso, quando os bolsistas apresentam alguma dificuldade que perpassa a área da Matemática, são discutidos artigos ou livros que retratam a dificuldade apresentada, ou são chamados outros especialistas que por meio de palestras ou mini-cursos tentam saná-las:

Notando a dificuldade dos bolsistas, a gente busca trabalhar textos que sane essa dificuldade, ou então chamamos especialista aqui da faculdade, para fazer palestras ou oficinas para trabalhar essas dificuldades junto aos bolsistas.

Além dessas reuniões, ocorre uma vez por semestre, encontros que reúnem todos os coordenadores e bolsistas dos setes campus onde o PEJA está presente atualmente. Sendo obrigatório à participação de todos os bolsistas do PEJA, são discutidos nesses encontros temáticas na área da EJA, sendo que os bolsistas além de participarem de palestras e oficinas realizadas por especialistas, apresentam resultados parciais de suas próprias pesquisas de iniciação:

Esses encontros são super importantes, porque além da gente participar de palestras com outros professores temos a oportunidade de apresentar as nossas próprias pesquisas e discuti-las com outras pessoas ligadas à área, fazendo trocas de informações que são muito importante para o nosso desenvolvimento intelectual. Nesse sentido a gente fica sabendo as pesquisas que cada campus desenvolve. (E. bolsista do PEJA).

Para além desses encontros semestrais, cada campus da Unesp onde o PEJA é desenvolvido, realiza anualmente encontros científicos, voltado à discussão da EJA em um plano maior. Aberto a toda comunidade, esses encontros envolvem além das apresentações de palestras e mesas temáticas, com especialistas convidados, a apresentação de trabalhos realizados não apenas pelos bolsistas do PEJA, mas por toda comunidade acadêmica interessada. Além disso, os bolsistas do PEJA realizam oficinas

temáticas, para discutir junto à comunidade, temas relacionados ao processo de ensino/aprendizagem utilizado no projeto.

Atualmente, todos os cinco bolsista do PEJA desenvolvem pesquisas de iniciação científica na área da EJA. As pesquisas versão sobre a formação de professores, tanto em relação à formação continuada, quanto em relação à influência do PEJA no processo que envolve a formação inicial dos professores; políticas públicas para essa modalidade de ensino e o processo de ensino/aprendizagem, que envolve tanto em relação à infantilização do ensino na EJA quanto o resgate cultural dos educandos como meio facilitador do processo de ensino aprendizagem.

5.4 - Os anos iniciais da EJA na instituição prisional de Marília:

A unidade prisional do município de Marília, apesar de ter sido criada pelo Decreto Estadual n. 28.373 de 06 de maio de 1988, passou a funcionar apenas em janeiro de 1989. Nesse início, sob o signo de Casa de Detenção, não havia o desenvolvimento de atividades escolares, na medida em que a unidade prisional abrigava apenas pessoas em privação de liberdade provisória, cujo fluxo migratório era alto, impossibilitando a concretização de ações educativas.

No ano de 1998, a unidade prisional é reestruturada passando a denominar-se Penitenciária, aprisionando direta e indiretamente, pessoas sentenciadas nos diferentes regimes³⁶ estabelecidos pelo Código Penal por meio do Decreto Lei n. 2.848 de 07 de dezembro de 1940. Nesse mesmo ano, a unidade construiu a estrutura física para o desenvolvimento de aulas na EJA, atendendo a determinação da Lei de Execução Penal, que prevê no inciso IV, do artigo n. 10, o dever do Estado em prestar assistência educacional, visando prevenir os crimes e orientar o retorno à convivência social das pessoas privadas de liberdade. (BRASIL, 1940).

Os presídios paulistas são administrados pela Secretaria de Estado da Administração Penitenciária (SAP), instituída pela Lei Estadual n. 8.029 de 04 de janeiro de 1993. O presídio de Marília abriga apenas pessoas do sexo masculino e

³⁶ De acordo com as alíneas ã, õ e ö, do parágrafo I contido no artigo n. 33 do Decreto Lei supracitado, o Brasil possui três tipos de regimes para o cumprimento de penas. O regime fechado é caracterizado pela execução da pena em estabelecimentos de segurança máxima e média. O regime semi-aberto é caracterizado pela execução da pena em colônia agrícola, industrial ou estabelecimento similar. Já o regime aberto é caracterizado pela execução da pena em casa de albergado ou estabelecimento adequado. (BRASIL, 1940).

possui atualmente no regime fechado mil duzentos e vinte e quatro pessoas, tendo a capacidade máxima para abrigar apenas quinhentas pessoas. Já no regime semiaberto, a capacidade total é de cem vagas, mas abriga trezentos e oitenta e seis pessoas. Nesse sentido, a unidade atende atualmente 268% a mais da capacidade máxima permitida.

Para administração da área social das pessoas privadas de liberdade, a SAP conta com a FUNAP, criada pela Lei Estadual n. 1.238 de 22 de dezembro de 1976, que possui como objetivo principal promover a inclusão social de pessoas privadas de liberdade e egressas, desenvolvendo para isso, seus potenciais como indivíduos, cidadãos e profissionais. (São Paulo, 1976).

A FUNAP desenvolve atualmente projetos em três áreas, sendo a educação, por meio da oferta de aulas, a qualificação profissional por meio da oferta de oficinas com cursos profissionalizantes, o trabalho, por meio de articulações com empresas públicas ou privadas que utilizam a mão-de-obra dos sentenciados e por último, oferta assistência jurídica, disponibilizando advogados para os presos que não possuem recursos para essa contratação.

Na área educacional, a FUNAP possui três objetivos principais: a) contribuir para redução do analfabetismo e elevação da escolaridade no Sistema Penitenciário Paulista, bem como a diminuição dos índices de reincidência resultantes da falta de condições próprias de vida e trabalho; b) oferecer educação pautada na realidade adulta e articulada com as atividades culturais e de trabalho; c) construir e desenvolver um programa de educação de jovens e adultos no Sistema Prisional Paulista que contribua para o desenvolvimento humano e a inserção do egresso na sociedade com maiores possibilidades de participação no mercado de trabalho. (SÃO PAULO, 1976).

Nesse sentido, o monitor pedagógico da unidade prisional relata:

Acredito que a FUNAP tenta resolver o problema de reinserção social que no Brasil não é fácil de ser feito, porque as pessoas da sociedade ainda têm muito preconceito contra a comunidade carcerária. Além disso, a FUNAP busca ofertar uma educação consciente aos detentos.

A FUNAP, oferta na unidade prisional de Marília os anos iniciais da EJA sob a forma presencial, a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio, ambas sob a forma semipresencial, por meio de telessalas.

A estrutura organizacional nos anos iniciais da EJA administrada pela FUNAP, desenvolvida na unidade prisional de Marília, possui um setor próprio na área

educacional, composto pelo diretor da escola, que acumula a função de diretor do presídio, pelo monitor pedagógico e pelos monitores que ministram as aulas na EJA.

O diretor da unidade é do sexo masculino, possui quarenta anos de idade, e trabalha no presídio há dez anos, sendo que o ocupa o cargo de diretor há um ano e meio. O diretor é formado em direito e atualmente está cursando Pedagogia em uma instituição de ensino superior localizada no município de Marília, não tendo nenhuma experiência com a EJA.

Já o monitor pedagógico é do sexo masculino, possui vinte e nove anos de idade, é formado em Pedagogia e trabalha como coordenador pedagógico há dois anos, sendo que essa é a sua primeira experiência com a EJA. Antes, de exercer a coordenação, o coordenador atuou como professor dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola privada de Marília.

Os anos iniciais da EJA estão estruturados considerando a equivalência com o ensino fundamental, em cursos com duração de seis meses cada. Nesse sentido, o curso denominado *Alfa I*, é destinado às pessoas privadas de liberdade que não são alfabetizadas. Já o curso denominado de *Alfa II* é destinado àqueles que já dominam os requisitos básicos da leitura e da escrita, e equivale ao terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental regular. Apesar dessa divisão, o presídio destina apenas uma sala de aula para os anos iniciais da EJA.

A sala dos anos iniciais da EJA não possui um limite mínimo de alunos para serem abertas, tendo apenas o limite máximo fixado em vinte e cinco alunos, sendo que essa quantidade foi estabelecida considerado o fato dos alunos dos anos iniciais necessitarem de uma maior atenção do monitor:

Fixamos o número máximo de alunos em vinte e cinco, porque assim o monitor tem maior mobilidade para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, que é um processo difícil, porque o aluno nessa fase necessita de maior atenção. Com um número maior de alunos, seria praticamente impossível o monitor desenvolver uma aula com qualidade.

As aulas possuem duas horas de duração e são ministradas em horários fixos divididos em quatro espaços de tempo, sendo o primeiro com início as 7h30 e término as 9h30; o segundo período das 9h30 às 11h30; o terceiro período das 13h30 às 15h30 e o último período das 15h30 às 17h30.

Atualmente o presídio possui quatrocentos e vinte e duas pessoas matriculadas nos diferentes níveis e modalidades de ensino, ofertados pela unidade. Desse total, noventa e sete alunos pertencem aos anos iniciais da EJA, sendo que 45,5% estão freqüentando o curso ãAlfa Iö e 54,5%, estão freqüentando o curso ãAlfa IIö. Do total de alunos que freqüenta os anos iniciais da EJA, 82,6% estão entre a faixa etária dos quinze aos quarenta e seis anos de idade, e apenas 1,7% possuem mais de sessenta e três anos de idade.

As vagas nos anos iniciais da EJA são abertas mediante o pedido realizado pela pessoa sentenciada, independente do regime que ela se encontra. O interesse pode ser demonstrado logo no ingresso ao presídio, onde é realizado o procedimento de triagem, com vistas a identificar as principais características do sentenciado ou posteriormente por meio de carta escrita de próprio punho, remetida à administração do presídio.

Demonstrado o interesse é aplicado ao sentenciado, no início de cada semestre, um teste classificatório com a finalidade de avaliar seus conhecimentos, com vistas a indicar o curso a ser freqüentado.

O preso, demonstrado o interesse em voltar estudar, faz uma provinha para a gente avaliar em que nível de aprendizagem ele está. Essa provinha é composta por testes de múltipla escolha, onde o aluno faz na presença da assistente social. Caso o aluno declare não saber nada, é encaminhado diretamente para a alfabetização.

De acordo com a ficha cadastral preenchida no momento do ingresso do sentenciado ao presídio, das mil seiscentas e dez pessoas sentenciadas, pertencentes ao regime fechado e ao regime semiaberto, 15,4% declararam não saberem ler e escrever e 40,5% declararam possuir menos de quatro anos de estudos. Nesse sentido, se considerarmos o total de alunos matriculados e o total de pessoas que necessitam freqüentar os anos iniciais da EJA, apenas 10,9% dos sentenciados freqüentam atualmente essa modalidade de ensino.

O número reduzido de freqüentadores nos anos iniciais da EJA é justificado pelo diretor da unidade mediante ao fato da educação não possuir, nas leis que regem o funcionamento do presídio, o mesmo status que o trabalho possui. Nesse sentido, o sentenciado, para cada três dias trabalhados, a Lei de Execução Penal estipula a redução da sentença em um dia, recebendo para isso uma remuneração em dinheiro, sendo que uma parte dessa remuneração é destinada ao sustento de seus familiares. Além disso, o sentenciado trabalhador sai do presídio para cumprir a sua jornada de trabalho. Já para

o sentenciado que estuda para cada nove dias de estudos há a redução de um dia na sentença, sendo que o estudo não remunerado e é realizado dentro dos muros do presídio, fatos que geram desestímulo por parte dos sentenciados:

O preso não é bobo. Para que estudar se a pena não é reduzida a contento, se não sai dos limites dos muros do presídio e se não ganha salário. Diga-me, estudar para que? Do jeito que a lei está, os presos preferem o trabalho, e ainda assim mesmo, com todo incentivo que ofertam ao trabalho, muito pouco deles optam por isso.

Além da hipótese relatada pelo diretor da unidade para justificar o baixo número de alunos não apenas nos anos iniciais da EJA, como também em outros níveis de ensino, acreditamos como teremos oportunidade de relatar nos próximos tópicos, que a estrutura organizacional do próprio presídio em questão, acaba afastando os sentenciados da sala de aula.

5.4.1- Articulações, parcerias e projetos do presídio nos anos iniciais da EJA:

A unidade prisional do município de Marília, não possui atualmente nenhuma ação articulada com o poder público, visando o desenvolvimento de ações nos anos iniciais da EJA, sendo que a responsável direta por esse desenvolvimento é a FUNAP:

Aqui a gente não possui nenhuma ação nem com os municípios, nem diretamente com a União. A gente desenvolve as aulas por meio da FUNAP, que contrata os monitores por meio de doações e de auxílio do governo estadual. Do resto é a gente mesmo que se vira para manter as aulas para os presos. (Monitor Coordenador).

Nesse sentido, o diretor da unidade relata:

A gente aqui não recebe ajuda de ninguém. Você acha que o governo federal ou o municipal vai querer ajudar alfabetizar esse povo que está aí? Não fazem nada porque acham que estão lidando com a escória da humanidade, porque esse povo que está aí já matou, já roubou, já estuprou e já seqüestrou. Eles não percebem que esse povo já cometeu erros e que estão pagando por esses erros e por isso precisam ser ressocializados.

Apesar da EJA desenvolvida na unidade prisional estar vinculada a escola estadual professora Amélia Lopes Andersö, o diretor da unidade relata que há única articulação ocorre em estágio formal, onde a escola, por meio da Secretaria Estadual de Educação, fornece as provas de exame supletivo aos educandos da unidade prisional.

Essa falta de articulação apresenta um descompasso em relação ao artigo n. 17 da Lei de Execução Penal, que determina que o atual ensino fundamental seja obrigatório e deve se integrar ao sistema escolar da Unidade Federativa. Acreditamos assim, que essa integração não deva ocorrer apenas pela via do currículo, e sim por outras vias, por meio do desenvolvimento de ações articuladoras entre os sistemas de ensino e entre as escolas que compõem esse sistema.

Já em relação às instituições da sociedade civil, a única ação articulada nos anos iniciais da EJA refere-se ao Projeto Leitura, desenvolvido em conjunto com a Unesp, onde uma aluna estagiária do curso de Pedagogia, utilizando-se de uma biblioteca móvel, dirige-se ao presídio para realizar junto aos sentenciados, leituras de livros, com o intuito de desenvolver entre os sentenciados o hábito da leitura. Esse projeto é desenvolvido semanalmente, durante o período de duas horas, sempre no último período de aula, na sala da coordenadoria.

A aluna estagiária, orientada por uma professora doutora da UNESP campus de Marília, desenvolve atualmente pesquisa de iniciação científica, visando entender os processos de leitura efetivados dentro da unidade prisional de Marília. Apesar de ter presença facultativa, o projeto possui apenas dezoito alunos, número considerado baixo em relação ao índice de alunos matriculados nos anos iniciais da EJA.

Faz-se necessário mencionar que os alunos participantes do projeto são sempre da turma do último período de aula, que são dispensados para frequentarem o curso. De acordo com a aluna estagiária, os sentenciados dos outros períodos não comparecem ao curso, mediante o fato de terem que passar por várias revistas corporais para poderem adentrar nas salas, fato que gera inúmeros constrangimentos:

Somente a última turma frequenta o projeto, porque eles já estão aqui dentro do prédio. Os outros não vêm para cá, porque precisam passar por revistas quando saem da cela e depois aqui quando entram. Eles relatam que esse procedimento é muito constrangedor para eles. (Aluna Estagiária da Unesp).

Faz-se necessário destacar ainda, a visível preferência dos alunos do último período em frequentar o curso, sendo que no período em que o curso é realizado todos

os alunos são dispensados. Esse fato ocorre porque a aluna estagiária, além de ser do sexo feminino, fato que em tese transmite ao sentenciado mais afeto e atenção e vem de fora do presídio, trazendo consigo notícias cotidianas sobre o andamento da sociedade aos sentenciados:

Não tenho como concorrer com ela. No dia do projeto todos querem ir para a sala da coordenadoria e os dispense. Eles ficam ansiosos primeiro porque ela é mulher e eles vêem isso aqui apenas no fim de semana. Não que irão fazer alguma coisa, é que para eles a mulher transmite mais afeto, mais atenção. E segundo lugar porque ela vem de fora e traz notícias do mundo que eles não participam, como notícias de programa de TV, o resultado do jogo, quem está ganhando o campeonato, como está a política, enfim, eles conversam de tudo. (Monitor sentenciado).

Para além da ação articuladora com a UNESP, a FUNAP possui ainda algumas ações internas que inclui articulações com os vários setores que compõem a estrutura organizacional do presídio. Nesse ano está sendo desenvolvido o projeto "Doenças Venéreas" em articulação com os setores de enfermagem e assistência social, onde os enfermeiros e os assistentes realizam palestras sobre o tema, na tentativa de conscientizar os sentenciados sobre a importância da prevenção.

Esse curso é importante, porque a equipe da enfermagem e a equipe do social se reúnem e juntamente com os monitores transmitem informações importantes de como se prevenir para não pegar nenhuma doença venérea. No final pretende-se que os presos estejam mais informados sobre esse importante assunto. Isso pode parecer para a gente que está de fora, um curso meio bobo, porque todo mundo sabe o que se deve fazer para se prevenir, mas para eles aqui o curso funciona muito bem e por incrível que pareça reduz os problemas causados por essas doenças. (Diretor da Unidade).

As palestras são desenvolvidas mensalmente, sempre no período noturno, tendo a duração de uma hora. Apenas participam das palestras sentenciados que frequentam as aulas.

Além desse projeto, está sendo desenvolvido juntamente com os funcionários formados ou que estão cursando graduação em direito, o projeto "Esclareça suas Dúvidas", com o intuito de informar os sentenciados sobre possíveis dúvidas decorrentes de seus respectivos processos, na medida em que muitos deles não possuem advogados. Nesse sentido, o diretor da unidade relata que:

A gente lançou esse projeto porque muito dos presos não possuem advogados e os advogados fornecidos pela FUNAP são insuficientes. Sempre que eu ia ao pátio eles ficavam me perguntando coisas bobas sobre o que ocorre com quem comete esse crime, quantos anos de prisão podem ser pego se cometerem determinado crime, como é a tramitação do processo no tribunal, entre outras coisas. É claro que não substituímos os advogados nesse projeto, apenas esclarecemos algumas dúvidas para que os sentenciados não sejam mais enganados por seus defensores ou para que cobrem mais eficiências nas suas ações. (Diretor da Unidade).

Nas palestras, além dos funcionários, os sentenciados relatam as suas experiências em relação aos seus próprios processos:

É interessante esse projeto, porque além das explicações que a gente passa, os próprios presos relatam as suas vivências sobre processos que já sofreram e sobre o contato com seus advogados. Essa troca de experiência é única e faz com que os presos se sintam mais confiante na hora de falar com o seu advogado.

O Projeto é desenvolvido por meio de palestras realizadas mensalmente no período noturno, com duas horas de duração. Participam das palestras apenas os sentenciados que freqüentam a EJA.

Nesse sentido, pela estrutura organizacional dos projetos desenvolvidos pela FUNAP em parceria com os vários setores que compõe a estrutura organizacional do presídio, podemos perceber que os projetos servem de incentivo para que os demais sentenciados voltem a estudar, na medida em que a participação é restrita apenas aos sentenciados que freqüentam a EJA.

5.4.2 - Estrutura, equipamentos disponíveis e funcionamento dos anos iniciais da EJA no presídio:

Nas observações realizadas, nos foi permitido apenas o acesso ao prédio onde às aulas são desenvolvidas tanto dos anos iniciais da EJA, quanto dos outros níveis de ensino. Esse prédio possui quatro salas de aulas, sendo uma sala destinada aos anos iniciais da EJA, duas salas para a segunda etapa do ensino fundamental e uma sala para o ensino médio. Faz-se necessário mencionar que a educação profissional é desenvolvida em espaços cedidos por outros setores que compõe a estrutura organizacional do presídio, como por exemplo, o setor administrativo que cedeu a sala

utilizada como despejo e o setor da enfermagem que cedeu a sala vinculada ao laboratório.

O prédio abriga ainda uma biblioteca, a sala dos monitores e um banheiro. O acesso de entrada e saída do prédio é realizado por meio de uma sala, onde se encontra um grande portão de ferro. As janelas do prédio são todas de ferro traçado. Não há ventiladores nas salas que compõe o prédio.

A biblioteca, apesar de estar disposta em uma sala ampla, possui poucos livros de leituras destinados aos sentenciados, que a freqüentam uma vez por semana, acompanhados dos monitores. Os livros podem ser emprestados para os sentenciados levarem para suas respectivas celas, sendo que o período máximo para o empréstimo é de uma semana, sendo vedada a renovação do livro. Há na biblioteca a presença de um monitor, também sentenciado, responsável por cuidar dos livros e controlar os empréstimos realizados. O monitor, para exercer essa função recebe $\frac{3}{4}$ de um salário mínimo e trabalha durante oito horas diárias de segunda a sexta feira.

As salas de aula possuem apenas cadeiras acopladas com as carteiras, à mesa e a cadeira do professor. É interessante notar que o número de móveis presentes na sala é igual ao número de alunos, fato esse, que visa à questão de segurança. As salas possuem grades de ferro nas janelas e nas portas, não tendo ventiladores nem cortinas.

Já a sala da monitoria possui apenas uma mesa redonda, com cadeiras de plásticos. A sala não possui armários e os materiais escolares são guardados pelos monitores no prédio da administração do presídio.

Observações das aulas.

A sala onde as aulas dos anos iniciais da EJA são ministradas fica localizada em um prédio onde o acesso somente é possível pela parte da frente, por meio de uma sala onde se localiza os agentes de segurança da penitenciária. Para chegar às salas é necessário adentrar em um corredor, passando primeiro por um portão de ferro. Esse portão divide os agentes de segurança e os sentenciados com os monitores. Nesse sentido ao adentrarmos nas salas, o agente de segurança L. nos alertou relatando:

A gente fica aqui apenas observando se ninguém guarda nada nos bolsos durante as aulas, para tentar alguma fuga na hora da saída. Agora se acontecer alguma coisa lá dentro durante aula, você pode ter a certeza que ninguém vai sair de lá. E isso é bom, porque eles estão

entre amigos, porque todos são presos. Então cuidado e não fique muito no fundo do corredor. Fique mais próximo da grade, para dar tempo da gente abrir para você caso alguma tentativa de rebelião ocorra.

Apesar do relato do agente L. o diretor da unidade declarou em entrevista que apesar dos sentenciados demonstrarem certa resistência inicial com os monitores que também são sentenciados, raramente ocorre alguma situação de risco no momento das aulas. Além disso, fomos bem recepcionados pelos sentenciados.

Dos cinco dias observados, em quatro, as aulas iniciaram no horário previsto. Apenas no último dia de observação, o primeiro período de aula foi cancelado mediante problemas de atraso no café da manhã dos sentenciados. Nesse sentido as aulas ficam atreladas ao funcionamento dos outros setores do presídio.

Os alunos chegam escoltados de suas celas por agentes de segurança e após revista corporal entram em suas respectivas salas, onde os monitores já os aguardam. Os sentenciados permanecem o período inteiro de aula sentado, saindo apenas para irem ao banheiro, escoltados pelos agentes de segurança.

O monitor para ministrar aulas nos anos iniciais da EJA utiliza livros didáticos confeccionados pela própria FUNAP. Os livros são divididos por módulos e além de conter as áreas do conhecimento, sendo elas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, trazem detalhadamente ao monitor os passos a serem seguidos no desenvolvimento do conteúdo.

Esses livros aqui são bons, porque além de trazer os conteúdos a serem aplicados com os alunos, traz explicações para os monitores de como aplicar os conteúdos. E essa explicação é muito boa, porque a gente, não sendo formado para dar aula, às vezes esquece o que temos que falar, ou qual o procedimento a ser usado. (Monitor sentenciado).

Seguindo o livro, o monitor desenvolve por dia, para todas as turmas, um módulo específico, sendo que nas segundas e quintas feiras são desenvolvidos conteúdos pertencentes à disciplina de Língua Portuguesa, nas terças e quintas feiras são trabalhados conteúdos da disciplina de Matemática e na sexta feira são trabalhados conteúdos de História, Geografia e Ciências.

No final da aula, os agentes são chamados e os materiais que foram utilizados pelos alunos são contados em conjunto com os monitores. Após a contagem, os alunos passam por revistas corporais e são encaminhados para suas respectivas celas. Faz-se

necessário mencionar que toda essa rotina ocorre todos os dias de aula, com todas as turmas, nos diferentes horários de aulas.

5.4.3- Os monitores e as suas formações:

Atualmente a unidade prisional de Marília possui um monitor que ministra aulas nos anos iniciais da EJA. O monitor é sentenciado e cumpre pena em regime fechado. Não há exigência de uma formação específica voltada à área educacional, assim, o sentenciado para ministrar aulas em um determinado nível de ensino necessita apenas tê-lo cursado.

O monitor está atualmente com vinte e quatro anos de idade e possui o ensino médio completo, sendo que iniciou graduação no curso de "Turismo", mas não conseguiu concluí-lo devido a sua prisão e posterior condenação.

Em entrevista, o monitor relatou que escolheu ministrar aulas na EJA na medida em que era casado com uma professora de ensino fundamental regular, fato que o fez se identificar com a área educacional:

Eu sempre gostei de aula. A minha ex-companheira chegava em casa e contava tudo o que se passava com as criancinhas. Contava como alfabetizava, os exercícios que passava e eu ficava encantado com tudo isso. Ai quando surgiu a oportunidade me candidatei e fui escolhido e graças a Deus estou aqui ministrando aulas.

O monitor exerce a função docente durante oito horas diárias, sendo esta a jornada máxima de trabalho permitido pelo artigo n. 33 da Lei de Execução Penal, ministrando aulas em todos os períodos. Para o exercício docente o monitor recebe um salário mínimo destinado a atender cinco prioridades de acordo com o artigo n. 29 da Lei de Execução Penal, sendo: a) à indenização, caso o poder judiciário determine, dos danos decorrentes do crime cometido; b) à assistência da família do sentenciado; c) a pequenas despesas pessoais; d) a despesas do Estado em relação à manutenção do sentenciado; e e) a ser depositado em Caderneta de Poupança, sendo que o valor do pecúlio será entregue ao sentenciado quando posto em liberdade. (BRASIL, 1984).

Para ministrar aulas na EJA, o monitor realizou um curso inicial, ofertado pela FUNAP, por meio de monitores contratados pela fundação, onde foram trabalhados alguns requisitos para habilitá-lo como monitor:

No curso inicial, trabalhamos bem rapidamente alguns assuntos, como didática em sala de aula, sendo destacado a forma de preparar as aulas e como nos devemos portar em relação ao aluno. É um curso bacana, mas não resolveu todas as dúvidas que tenho, que foram aumentando com a prática das aulas.

Com relação à formação continuada, o monitor participa juntamente com o monitor pedagógico contratado pela FUNAP, de reuniões pedagógicas, ocorridas aos sábados das oito às onze horas. Nesse período, além de retirar as dúvidas ocorridas em sala, são preparadas as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos durante a semana. Não há nessas reuniões discussões teóricas, havendo apenas trocas de informações entre os monitores.

Com relação ao desenvolvimento de pesquisas, o monitor que ministra aulas nos anos iniciais da EJA não desenvolve nenhum tipo de pesquisa. Apenas o monitor pedagógico, desenvolve pesquisas de materiais, que será posteriormente aplicado pelo monitor em sala de aula. Nesse sentido, o monitor que ministra aulas, executa apenas atividades propostas pelo monitor pedagógico.

CAPÍTULO 6

Os anos iniciais da EJA desenvolvidos no município de Presidente Prudente, SP: algumas considerações acerca do seu desenvolvimento.

Descrevemos nesse capítulo, ainda que brevemente, um pequeno ensaio, de como os anos iniciais da EJA está sendo desenvolvidos atualmente pelo município de Presidente Prudente, visando ofertar aos leitores maiores subsídios para o entendimento da EJA em um plano maior.

Para isso, descrevemos em um primeiro momento um pequeno histórico da formação do município, assim como da EJA. Logo em seguida passamos a detalhar o desenvolvimento dos anos iniciais da EJA realizado pela rede pública municipal de ensino. Para finalizar, descrevemos outras duas iniciativas existentes no município, que ofertam essa modalidade de ensino.

6.1 ó Um breve histórico da formação do município de Presidente Prudente:

O município de Presidente Prudente está localizado no extremo oeste da região Centro-Oeste do estado de São Paulo, estando a 587 quilômetros da capital paulista. O município, de acordo com os dados do Censo Demográfico realizado em 2010, possui atualmente 207.625 pessoas, distribuídas em uma área de 563 Km². Atualmente compõem o município de Presidente Prudente os distritos de Eneida, Montalvão, Ameliópolis e Floresta do Sul.

Antes da fundação do município, havia no local onde o município se encontra atualmente, várias tribos indígenas, entre elas os Caiuiás, os Xavantes, os Xaingangues e os Guaranis. Essas terras começaram a ser povoada a partir de 1864 por mineiros que se refugiaram, com vistas a escapar da convocação do exército brasileiro para lutar na Guerra do Paraguai ocorrida entre os anos de 1864 a 1870.

A partir de 1983, começa a surgir nessas terras várias plantações de café, voltado a exportação. Registra-se também nesse período, o surgimento da pecuária nessas terras. A colonização das terras inicia-se em 1890 com Manuel Pereira Goulart, dando prosseguimento com seu filho Francisco de Paula Goulart, que inicia em 1917, juntamente com outros agricultores, entre eles José Soares Marcondes e os engenheiros

da estrada de ferro Sorocabana, o loteamento da futura cidade e a construção das linhas férreas necessária ao escoamento do café.

Em 1919 é inaugurada a estrada de férreo que divide a vila em dois pequenos lugarejos, sendo o primeiro mais amplo denominado de Vila Goulart e o segundo denominado de Vila Marcondes. Contudo, em 28 de novembro de 1921 o vilarejo se eleva a categoria de município registrado pelo decreto n. 1798, passando a se chamar Presidente Prudente inspirado no presidente do Brasil Prudente de Moraes (1894-1898).

Com a crise do café ocorrida em 1920, o município presencia o advento da cultura do algodão, que trouxe consigo o desenvolvimento da indústria especialmente as estrangeiras. Já na década de 1940, as plantações de algodão passam a ceder espaço para a pecuária, que se instala de vez no município. Atualmente o município é conhecido por ser um pólo industrial e comercial.

6.2 ó Um breve histórico do desenvolvimento dos anos iniciais da EJA no município de Presidente Prudente:

As primeiras iniciativas do município em relação à EJA surgem na década de 1970, por meio dos convênios celebrados pelo Mobral com a Coordenadoria Municipal de Educação, Cultura Turismo e Lazer, órgão que fazia às vezes da atual Secretaria Municipal de Educação. Juntamente com o advento desses convênios, o município inicia o desenvolvimento da pré-escola que já era ofertada pela rede pública estadual de ensino.

Apesar do início tímido dos convênios do Mobral, o município possuía no início da década de 1980, quarenta e sete classes de EJA, espalhadas em prédios que abrigavam a pré-escolas mantidas pelo município, em associações de moradores e em escolas pertencentes à rede pública estadual.

Já no ano de 1985, contando ainda com a presença do Mobral, o município inicia o desenvolvimento de um projeto na EJA sob a orientação de uma professora universitária da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Unesp campus de Presidente Prudente. Esse projeto que possuía como base a proposta de trabalho desenvolvida por Paulo Freire, era mantido em uma classe, localizada em uma associação de moradores de um bairro periférico do município.

Com a extinção do Mobral, ocorrida no ano 1986, o projeto é expandido, passando a ser desenvolvido nos locais antes ocupados pelo movimento. Nesse sentido,

no ano de 1988, o projeto atinge seu auge, atendendo quatrocentos alunos na EJA e possuindo vinte e sete professores. Contudo, no ano seguinte, com a entrada de uma nova equipe política partidária na gestão municipal, o projeto da EJA é extinto, com o intuito de se criar uma estrutura física própria de escolas no município, especialmente na educação infantil, sendo seus funcionários colocados à disposição.

Com essa nova reestruturação foram criados no início da década de 1990, dois Centro Integrado de Educação Municipal (CIEMs), que sob a responsabilidade da Secretária Municipal de Educação, possuíam como objetivo principal ofertar as crianças, jovens, adultos e idosos, uma educação no sentido mais amplo do termo, sendo desenvolvidos em conjunto com as aulas, cursos profissionalizantes, palestras de saúde e higiene, promoção de eventos culturais e assistência médica, odontológica e psíquica. Os cursos dos CIEMs eram ministrados em período integral, abrangendo três grandes programas: a educação infantil, a educação suplementar e o resgate cultural.

O programa educação infantil era voltada as crianças da faixa etária dos quatro aos seis anos de idade, em cursos de período integral. Já o programa de educação suplementar era subdividido em suplementar I, destinado as crianças e adolescentes dos sete aos treze anos idade, em cursos voltados ao desenvolvimento da cultura, do físico, do social e do recreativo, ministrados no período contrário as aulas dos alunos, que eram ministradas em escolas da rede pública estadual de ensino. Já o suplementar II era destinado aos jovens e adultos, acima dos quatorze anos de idade, em cursos voltados ao ensino supletivo de primeira a quarta séries, ao ensino profissionalizante entre eles marcenaria, carpintaria, eletricitista, construção civil, datilografia, culinária, tricô, crochê, corte e costura, manequim e modelo fotográfico e aeróbica, ministrados no período diurno e noturno.

Por último, o programa resgate cultural era voltado à população em geral, com cursos voltados a atividades recreativas, culturais e sociais, realizados em férias escolares e finais de semana.

Paralelo aos centros, o município realizou a construção de sua rede física escolar, abrigando a educação infantil e o ensino fundamental, em escolas denominadas de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Municipais de Educação Infantil (EMEIIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIFs).

No ano de 1997, registra-se o desenvolvimento de um projeto educacional de combate ao analfabetismo, idealizado por uma professora da Faculdade de Ciências e

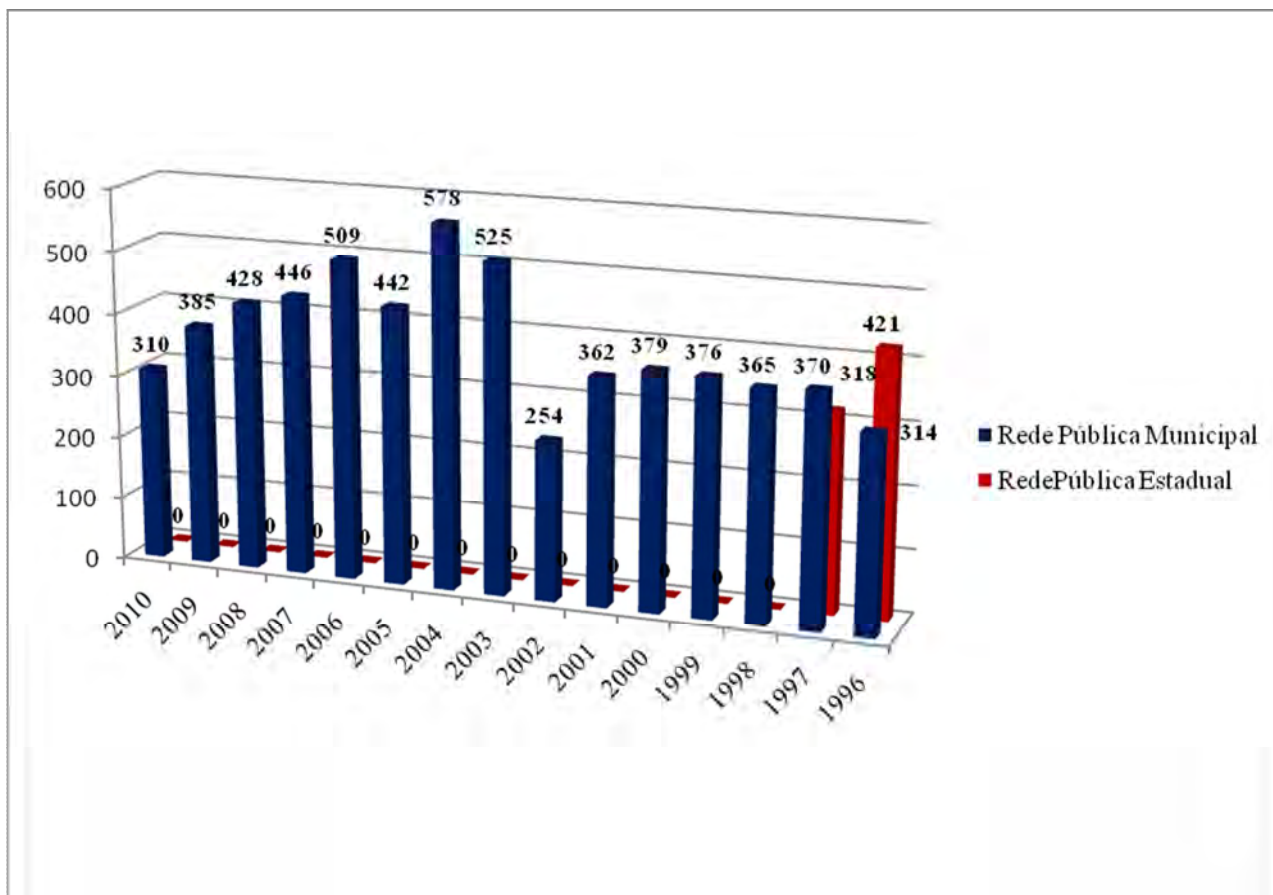
Tecnologia, da Unesp de Presidente Prudente, que em conjunto com a Secretaria de Educação Municipal ofertava os anos iniciais da EJA em cursos com duas horas de duração, em bairros periféricos do município. A secretária municipal de educação, além de fornecer o apoio efetivado por meio de um coordenador pedagógico, cedia os espaços onde as aulas eram desenvolvidas. Já a universidade entrava com os bolsistas, que ministravam aulas para os alunos. Esse projeto foi substituído no ano de 2000 pelo PEJA, chegando a atender no ano de 1999, de acordo com os dados da Secretaria de Educação Municipal, trezentos e oitenta alunos.

No ano de 1999, inspirada pelo Fundef, ocorre a municipalização do ensino, onde o município optou por ter uma rede de ensino própria, separada da rede pública estadual de ensino. De acordo com o convênio assinado com a Secretaria Estadual de Educação, o município encampou onze escolas pertencentes à rede pública estadual de ensino. Com a municipalização os CIEMs são fechados e os anos iniciais da EJA passam a ser desenvolvidos em escolas do ensino fundamental regular.

Com a concretização prática da municipalização do ensino, a rede pública estadual de educação, que anteriormente ofertava os anos iniciais da EJA, se retirou da oferta dessa modalidade de ensino, sendo essa responsabilidade assumida pela rede pública municipal, que anteriormente a municipalização já ofertava vagas nos anos iniciais da EJA, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 08:

Índice de matrículas realizadas pela rede pública municipal de ensino em comparação as matrículas realizadas pela rede pública estadual de ensino, no município de Presidente Prudente, entre os anos de 1996 a 2010.



Fonte: Secretária Municipal de Educação de Presidente Prudente e Secretária Estadual de Educação;

Por outro lado, é interessante observar que a rede pública municipal de ensino, com a municipalização não iniciou a oferta da EJA pertencente à segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, que são desenvolvidos pela rede pública estadual de ensino. Esse fato é justificado pela secretária municipal de educação que relata:

Não tínhamos nesse início e nem hoje, como desenvolver as outras etapas da EJA, porque não havia e ainda não há recursos suficientes para isso. Assim o estado oferta a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio e a gente oferta os anos iniciais. Com isso, todos os gestores públicos saem ganhando.

Nesse sentido, a fala da secretária revela uma divisão rígida de responsabilidades, que faz com que o município atue apenas nos anos iniciais da EJA e o estado na segunda etapa do ensino fundamental e no médio, ambas pertencentes a essa modalidade de ensino.

Atualmente, os anos iniciais no município de Presidente Prudente são ofertados pela rede pública municipal de ensino, pelo SESI, pelo PEJA e pela FUNAPE que serão detalhados a seguir.

6.3 ó As leis municipais que ofertam a base para a manutenção e desenvolvimento dos anos iniciais da EJA no município de Presidente Prudente:

O município de Presidente Prudente, valendo-se da possibilidade de legislar sobre assuntos de seu interesse, contemplado pela Constituição Federal, promulgou a sua LOM, em 05 de abril de 1990.

A LOM reitera no seu artigo n. 8, que o município deverá manter a pré-escola e o ensino fundamental com a cooperação técnica e financeira da União, concretizando dessa maneira o regime de colaboração.

Já na seção V do título õda ordem econômica e socialõ, que trata especificamente da educação municipal, a LOM, estabelece no seu artigo n. 208, parágrafo I, que o ensino será ministrado em igualdade de condições do acesso e permanência na escola, garantindo no inciso VII desse mesmo artigo, a oferta de um ensino pautado em um padrão de qualidade.

No artigo n. 215, o município relata a oferta gratuita da pré-escola e do ensino fundamental, incluindo a EJA, relatando no artigo nº 212, a obrigação do sistema de ensino de ofertar transporte gratuito aos alunos carentes que residem em zona rural, e que cursam o primeiro, segundo e terceiro grau de ensino.

Já o artigo n. 217, estabelece que: õO Município criará cursos de alfabetização de adultos, localizados em próprios de associações de bairros, salas ociosas de igrejas, empresas e escolasõ. (Presidente Prudente, 1990), sendo o único a artigo contido na LOM, que retrata diretamente a EJA.

Com relação ao financiamento, a LOM, reitera a Constituição Federal, ao estabelecer pelo artigo n. 210, que o município aplicará em educação, o mínimo de 25% da sua arrecadação de impostos.

Faz-se necessário mencionar, que tal artigo não apresenta antinomia em relação ao artigo n. 255 da Constituição do Estado de São Paulo, que estabelece: **o Estado** aplicará, anualmente, na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, no mínimo, trinta por cento da receita resultante de impostos, incluindo recursos provenientes de transferências. (SÃO PAULO, 1989, grifo nosso).

Nesse sentido, o artigo supracitado, estabelece apenas como função do estado e não dos municípios que compõem o estado à vinculação de 30% da arrecadação dos impostos para a área educacional.

A LOM concede um espaço no financiamento para instituições privadas, relatando, segundo o inciso II, que 2% serão destinados a entidades sem fins lucrativas, que prestam serviços educacionais, levando em consideração para isso, o número de alunos atendidos. Além disso, a LOM estipula no seu artigo n. 205, que 5% do valor destinado a Secretaria Municipal de Educação, deverá ser empregado à distribuição de bolsas de estudos aos alunos carentes, em todos os níveis de ensino, inclusive na EJA.

Podemos perceber que a LOM sancionada pelo município de Presidente Prudente, SP, além de reiterar muitos dos princípios contemplados pela Constituição Federal, legislou de uma forma complementar sobre assuntos de seu interesse, como no caso do transporte gratuito aos alunos carentes que residem na zona rural.

Em 26 de junho de 2006, o município de Presidente Prudente sancionou por meio da lei n. 6.513 o seu PME. O plano municipal que possui duração decenal estipula quarenta e sete metas para a área educacional, sendo que desse total, sete metas refletem de uma maneira geral a educação, e o restante os diferentes níveis e modalidades de ensino pertencentes ao município.

O plano, de uma maneira geral, destaca na sua meta 01 que o município deverá juntamente com o poder legislativo a fixação de uma porcentagem superior ao mínimo de 25% estipulados pela Constituição Federal, de modo a garantir pela meta 02 a qualidade plena do ensino e a universalização do ensino fundamental. Destaca-se nessa parte também a meta 04 que prevê a criação de um sistema de dados próprio, contendo o número de matrículas, a quantidade dos professores, bem como o endereço dos alunos, com vistas a facilitar o desenvolvimento de políticas públicas na EJA. Além disso, visando controlar o cumprimento das metas, o plano estipula na sua meta 03 a elaboração de um encontro anual, denominado de Conferência Anual de Educação Municipal, contando com a participação da Secretaria Municipal de Educação, da Diretoria Regional de Ensino e do Conselho Municipal de Educação.

O Plano destina quatro metas para a EJA, sendo elas:

29 - Após a aprovação deste Plano, as instâncias responsáveis pelo ensino em Presidente Prudente devem articular propostas para se eliminar em um prazo de 10 anos a presença do analfabetismo em Presidente Prudente.

30 - A Secretaria Municipal de Educação deve coordenar projetos de parcerias entre as diversas instâncias responsáveis pela educação em Presidente Prudente, mais as Universidades e Organizações Não-Governamentais, visando que num prazo de 10 anos todos os jovens defasados em relação à escolaridade tenham acesso aos supletivos do ensino fundamental e médio, presencial ou semipresencial.

31- As Universidades devem oferecer cursos de capacitação aos profissionais habilitando-os para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a necessidade posta pela Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Ensino.

32 - A Secretaria Municipal de Educação, a Diretoria de Ensino e o Conselho Municipal de Educação devem incentivar e apoiar as Universidades e Organizações Não-Governamentais a oferecerem cursos diversos à terceira idade.

Faz-se necessário mencionar, que o plano se torna ambicioso, pretendendo superar o analfabetismo no município até o ano de 2016. Contudo, por outro lado, o plano se mostra bastante aberto descrevendo em suas metas que somente conseguirá cumprir essa meta com o auxílio de outras instâncias sociais, entre elas a universidade, responsável por ofertar no município uma formação inicial e continuada condizente aos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Apesar dessa abertura, faz-se necessário mencionar que o plano não retira a responsabilidade do poder público municipal de superar o analfabetismo, colocando-o como o principal responsável para cumprir essa tarefa.

Com relação ao cumprimento das metas, apesar do município ter criado a base de dados e ter realizado anualmente os encontros previstos, a secretária municipal de educação relata que o município está bastante atrasado na superação do analfabetismo indicando em sua fala um possível descumprimento das metas:

Até o momento, apesar de a gente buscar várias parcerias e ações articuladas com vários órgãos, não estamos conseguir reduzir os índices de analfabetismo ao esperado. Nesse sentido, creio que essa meta, apesar dos nossos esforços não conseguira ser cumprida, na medida em que falta apenas seis anos para o seu vencimento.

Apesar do descompasso existente entre o PME e o PNE em relação à superação do analfabetismo, acreditamos que o município de Presidente Prudente principalmente

em relação a sua LOM, está adaptando às suas leis, a micro realidade pertencente ao município.

6.4 ó Os anos iniciais da EJA no município de Presidente Prudente:

O município de Presidente Prudente, de acordo com o ultimo Censo Demográfico que possui dados sistematizados, possui atualmente 6,19% da população em nível de analfabetismo absoluto, ficando 7,41 pontos percentuais abaixo da média nacional, que é de 13,6%. Em relação ao analfabetismo funcional, o município de acordo com os dados do PNAD de 2009, possui 16,8%.

Atualmente o município oferta trezentas e dez vagas nos anos iniciais da EJA. Essas vagas são distribuídas em dezesseis salas, espalhadas em onze unidades escolares que ofertam o ensino fundamental regular.

As salas dos anos iniciais da EJA são abertas considerando dois aspectos. O primeiro derivado da ação sistemática da Secretaria Municipal de Educação, que munida dos dados cadastrais dos programas Bolsa Família e Saúde da Família, que contém informações dos locais onde as pessoas que estão em nível de analfabetismo residem, abre as salas nos lugares que apresentam o maior contingente. O segundo aspecto considera a procura a ser realizada pela população.

A gente abra as salas de duas maneiras. A primeira utilizando os dados de outras secretárias municipais que informam onde os analfabetos residem, aí vamos lá e abrimos as salas. A segunda é a procura realizada pelos alunos. Mas essa procura está sendo reduzida, porque com essa ação mais sistemática os analfabetos já possuem escolas perto de suas casas.

Não há na Secretaria um limite mínimo para abertura das salas, apenas um limite máximo de quinze alunos por sala. Visando chamar os alunos para as aulas, a Secretaria confecciona cartazes, que ficam dispostos em terminais rodoviários, centros comunitários e instituições religiosas; e realiza propaganda no rádio e na televisão local. Além disso, a Secretaria mantém contatos com os agentes comunitários dos bairros onde as escolas são abertas, e com os agentes de saúde para que façam a propaganda corpo a corpo com a população necessitada em freqüentar essa modalidade de ensino.

De acordo com a secretária municipal de educação, o principal objetivo do município em ofertar os anos iniciais da EJA seria de promover o resgate da cidadania

entre os educandos participantes dessa modalidade de ensino, por meio do desenvolvimento de uma educação consciente. Nesse sentido, a secretária relata que o ensino fundamental regular e a EJA possuem o mesmo objetivo, ou seja, proporcionar por meio do letramento, a construção da cidadania, tornando os alunos leitores e escritores críticos. Com isso, a superação do analfabetismo seria parte conseqüente desse objetivo maior:

Nós aqui da secretaria, acreditamos que o ensino fundamental e a EJA tenham o mesmo objetivo, ou seja, formar leitores e escritores críticos, com vistas a construir a cidadania. Assim, somente por meio do resgate da cidadania desses alunos, iremos criar pessoas críticas e conscientes de seu papel da sociedade. Cumprindo esse objetivo, a superação do analfabetismo vem naturalmente.

Os anos iniciais da EJA estão estruturados considerando a equivalência com o ensino fundamental regular, divididos em duas etapas: a primeira que equivale o primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental regular, com duração de seis meses, e a segunda que equivale o quarto e o quinto ano do ensino fundamental regular, também com duração de seis meses. A maioria dos cursos são ministrados das dezenove horas e trinta minutos às vinte e duas horas. Apenas em duas escolas os cursos são ministrados no período vespertino das quinze horas às dezessete horas e trinta minutos. De acordo com a secretária esse horário foi adaptado às necessidades dos educandos:

Como nessas duas escolas os alunos reclamavam muito do horário noturno, uns com medo de voltar para a casa tarde da noite, outros porque o marido não deixava sair de casa a noite, ou porque gostavam de assistir a novela, conversamos com os professores, que passaram a ministrar aulas no período matutino no ensino fundamental regular e resolvemos adaptar os horários a realidade dos alunos, passando as aulas para a tarde.

Apesar de a secretária ter relatado que a EJA e o ensino fundamental regular possuem objetivos comuns, não há atualmente ações articuladas que envolvam os níveis e modalidades de ensino, desenvolvidos pela Secretaria.

Já por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação possui atualmente articulações com a Secretaria da Saúde, com a Secretaria da Assistência Social e com a Secretaria de Cultura e Turismo. Essas articulações visam ofertar aos alunos dos anos iniciais da EJA maiores subsídios para a entrada e permanência na escola.

Assim, os alunos, quando detectado pelos professores algum problema de saúde é encaminhado pela escola para o posto de saúde mais próximo. Já a Secretaria de Assistência Social, que cuida do desenvolvimento do Programa Bolsa Família no município, realiza palestras com os participantes do programa, destacando a importância de estudar. Com relação à Secretaria da Cultura e Turismo, são desenvolvidos projetos para que os alunos realizem e participem de encontros culturais, como moda de viola, cinema, teatro, entre outros.

Atualmente não há pela Secretaria ações articuladas com as empresas privadas, com vistas a facilitar o acesso dos alunos trabalhadores à escola. O mesmo acontece com outras instituições sociais, entre elas as outras ações que ofertam os anos iniciais da EJA. Contudo por outro lado, a secretária relata ações articuladas com a Unesp. De acordo com a secretária, essas ações remetem a abertura da Secretaria para a realização de pesquisas acadêmicas, palestras ministradas pelos professores universitários aos professores da rede pública municipal de ensino e a participação dos professores da rede pública municipal em eventos científicos realizados pela Unesp.

Em relação ao regime de colaboração, a secretária relata três ações articuladas envolvendo a União, que se materializa no Fundeb, no Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDóEJA), que objetiva a distribuição de livros didáticos de qualidade aos alunos frequentadores dessa modalidade de ensino pertencentes ao Brasil Alfabetizado ou as redes públicas de ensino, e no Pró-Jovem Trabalhador, com cursos voltados na EJA no ensino fundamental à faixa etária de 18 a 29 anos de idade, desenvolvido em conjunto com cursos profissionalizantes.

Faz-se necessário destacar que o município, partindo da ideia do programa Pró-Jovem Trabalhador, está disseminando entre as classes de EJA cursos profissionalizantes, que são ministrados aos alunos uma vez por semana por profissionais convidados pela Secretaria. A ideia da secretária, com o desenvolvimento desses cursos, é motivar os alunos a frequentar à escola, passando para eles não apenas a alfabetização, como também cursos que poderão trazer novos rendimentos aos alunos.

Com relação ao Brasil Alfabetizado, o município no início de 2009 tentou aderir ao programa, contudo essa ação não foi concretizada na medida em que:

O Programa Brasil Alfabetizado é muito fechado. Ele não permite que a gente faça nada e temos que prestar contas de tudo. É muita burocracia e que no final iria acabar mais atrapalhando a gente do que ajudando, porque a gente já tem o Fundeb e uma rede quase pronta na

EJA. Agora, se não houve o Fundeb, poderíamos ter aderido ao Programa. (Secretária Municipal de Educação).

Já em relação ao Fundeb, o município recebeu do fundo no ano de 2010 dois mil setecentos e setenta e seis e oitenta e cinco centavos por aluno/ano. Contudo, apesar de possuir os dados do quanto o município aplica do Fundeb na EJA, a Secretária não possui dados que revele o quanto o município gastou com essa modalidade de ensino. Esse fato é justificado pela secretária mediante o fato da EJA ser desenvolvida em escolas do ensino fundamental regular, fato que faz com que os gastos da EJA sejam contabilizados juntamente com os gastos do ensino fundamental regular:

Não temos esses dados, porque contabilizamos a EJA junto com o ensino fundamental, porque ambas são desenvolvidas juntas aqui no município. Apesar disso, estou pedindo agora ao pessoal que me apresente esses valores em separado, para poder saber melhor sobre o desenvolvimento da EJA aqui no município.

Com relação ao estado, a secretária relata que não há até o presente momento nenhuma ação articulada que envolva os anos iniciais da EJA. O mesmo fato ocorre em relação aos municípios da região.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação possui uma equipe de quatro pessoas, responsáveis pelo desenvolvimento da EJA no município, que se concentram em um setor próprio para isso. Essa equipe é formada por três coordenadores pedagógicos e um orientador pedagógico, contratados pelo município, mediante concurso público de provas e títulos, para ocupar esses cargos. Todos os coordenadores possuem graduação em Pedagogia e todos possuem pós graduação *õlato sensoõ* em Psicopedagogia.

O município possui atualmente dezesseis professores que atuam nos anos iniciais da EJA. Todos os professores são contratados, por meio de concurso público de provas e títulos, para atuarem no ensino fundamental regular ou na educação infantil. Nesse sentido, os professores ministram aulas no período diurno no ensino fundamental regular ou na educação infantil e no período noturno, dobram a carga horária, atuando nos anos iniciais da EJA. Por essa dupla jornada de trabalho, o salário do professor aumenta em 65%, o que equivale proporcionalmente às duas horas e trinta minutos diários, trabalhadas pelo professor.

Do total de professores, quinze possuem graduação em Pedagogia e uma é formada em nível médio, sendo que atualmente está cursando Pedagogia em uma instituição de ensino superior. Nove dos dezesseis professores possuem pós-graduação *õlato sensoö* em Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Superior.

Os professores participam de reuniões pedagógicas semanais, realizadas na Secretaria Municipal de Educação, momento em que são discutidos os assuntos voltados a essa modalidade de ensino.

Além da rede pública municipal de ensino, o município possui ainda três outras ações nos anos iniciais da EJA, que passamos a detalhar:

6.5 ó Os anos iniciais da EJA ofertados pelo SESI:

O SESI desenvolve atualmente em Presidente Prudente, desde o ano de 2000, os anos iniciais da EJA em duas unidades. Na primeira unidade, localizada no bairro Maria Amato, há a presença de duas salas e na segunda unidade, localizada no bairro Parque Furquim, há a presença de uma sala. Apesar das salas serem desenvolvidas em unidades diferentes, a estrutura organizacional dos cursos, assim como os seus objetivos é o mesmo.

Nesse sentido, o objetivo do SESI ofertar os anos iniciais da EJA seria de contribuir diretamente com a redução do índice de analfabetismo apresentado pelo município:

A gente ofertando a EJA espera contribuir com a redução do índice de analfabetismo ainda presente no município, ofertando para isso um ensino de qualidade aos nossos alunos, para que possam realmente se sentir sujeitos participantes da nossa sociedade. (Diretora do SESI localizada no Bairro Maria Amato).

As duas unidades possuem um setor interno, responsável pelo desenvolvimento do ensino fundamental regular, que também é responsável pelo desenvolvimento dos anos iniciais da EJA. São responsáveis por esses setores duas coordenadoras pedagógicas, sendo uma por cada unidade. As coordenadoras são do sexo feminino, possuem graduação em Pedagogia, tendo pós-graduação *õlato sensoö* em Psicopedagogia, sendo contratadas pelo SESI por meio de concurso público de provas e títulos, para atuarem como professoras do ensino fundamental regular, estando no cargo há mais de cinco anos.

Os anos iniciais da EJA das duas unidades faz parte do PAI e está estruturado em dois segmentos, sendo o primeiro segmento equivalente ao primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental regular e o segundo segmento equivalente ao quarto e quinto ano do ensino fundamental regular.

As aulas das duas unidades são ministradas no período noturno das dezenove horas e trinta minutos as vinte e duas horas. No ano de 2010, o SESI ofertou na unidade do bairro Maria Amato, trinta e duas vagas e na unidade do bairro Parque Furquim, quatorze vagas.

Como ocorrido na unidade de Marília, as vagas nos anos iniciais da EJA são abertas considerando em um primeiro momento as necessidades das pessoas vinculadas à indústria, para um segundo momento as vagas serem abertas para a população em geral. Contudo, de acordo com as diretoras das unidades, as vagas disponíveis sobram, na medida em que a procura é muito reduzida:

A nossa grande dificuldade aqui é fazer com que os alunos venham para as aulas. A gente sabe da existência deles, mas não estamos conseguindo fazer com que eles retornem. Com isso, a procura é baixa e as vagas estão sobrando. Aliás, esse já o segundo ano que isso acontece. (Diretora do SESI da unidade do bairro Parque Furquim).

Atualmente, de acordo com as diretoras das unidades, o SESI não possui nenhuma ação articuladora com a rede pública municipal de ensino, com vistas à realização de troca de experiências que auxiliassem no desenvolvimento dos anos iniciais da EJA. O mesmo ocorre com outras instituições que ofertam a EJA no município.

Atualmente três professores ministram aulas nessa modalidade de ensino, sendo que os dois professores estão lotados na unidade localizada no bairro Maria Amato e um está lotado no bairro Parque Furquim. Os professores são do sexo feminino, ministram aulas nos anos iniciais da EJA há mais de seis anos e foram contratados por meio de concurso público específico para a área em que atuam. Faz-se necessário mencionar que todos os professores ministram aulas no período diurno em outras escolas privadas de Presidente Prudente.

Os professores participam semanalmente de reuniões específicas na EJA, realizadas nas suas respectivas unidades, com a coordenadora pedagógica. Os professores participam ainda de reuniões semestrais, ocorridas em diferentes unidades do SESI da região de Presidente Prudente, onde são trabalhados com os professores da

EJA cursos específicos. Além disso, de acordo com as diretoras das unidades, os professores possuem isenções em eventos científicos, caso demonstre interesse em participar.

6.6 ó Os anos iniciais da EJA ofertados pelo PEJA:

O PEJA iniciou as suas atividades no município de Presidente Prudente, no ano de 2000, quando foi institucionalizado pela Unesp. Contudo, anteriormente ao PEJA, à professora coordenadora do projeto, já desenvolvia no município outros projetos de extensão universitária na EJA, bem como, promovia encontros científicos na área.

O PEJA na Unesp de Presidente Prudente, possui um grande objetivo, ou seja, ofertar as pessoas que estão em nível de analfabetismo uma educação consciente, formando pessoas cidadãs, no sentido próprio da palavra.

Buscando aliar o ensino, a pesquisa e a extensão, o PEJA possui duas salas nos anos iniciais da EJA e uma sala na segunda etapa do ensino fundamental na EJA. As duas salas, de acordo com a coordenadora do projeto, foram abertas em bairros, onde o número de analfabetismo é alto. Nesse sentido o PEJA, nos anos iniciais da EJA, possui uma sala no bairro Parque Cedral e uma sala na vila Fraternidade.

Assentados na teoria de trabalho desenvolvida por Paulo Freire (1921-1997), o PEJA possui uma estrutura organizacional bastante flexível, não tendo o curso, um período fixo de duração, sendo, portanto, considerado o avanço na aprendizagem de cada aluno. Além disso, os dias e os horários de aulas são adaptados à realidade dos alunos, considerando apenas o limite máximo de quatro dias por semana.

O PEJA possui atualmente nos anos iniciais da EJA quinze alunos, que estão em diferentes níveis de aprendizagem em relação à alfabetização.

Atualmente o PEJA possui ações articuladas com diversos atores sociais, dentre eles as várias secretarias do município, inclusive a Secretaria Municipal de Educação, visando à redução e a conseqüente superação do analfabetismo no município.

O PEJA desenvolve ainda encontros científicos, com vistas a discutir a EJA. Além disso, há ainda o desenvolvimento dos Fóruns de EJA, que desde o ano de 2005 vem buscando compreender a educação popular desenvolvida na região de Presidente Prudente, mais especificamente no pontal do Paranapanema.

O PEJA possui atualmente dois bolsistas que ministram aulas nos anos iniciais da EJA. Os bolsistas estão cursando Pedagogia, ofertados pela Faculdade de Ciências e

Tecnologia da Unesp, campus de Presidente Prudente, estando entre o segundo e quarto ano, do curso.

Os bolsistas participam de reuniões mensais com a coordenadora pedagógica onde são discutidos assuntos voltados a EJA. Além disso, os bolsistas participam de encontros semestrais, onde se reúnem todos os bolsistas do PEJA, para participarem de oficinas e palestras acerca da EJA. Os bolsistas ainda são incentivados a participarem de eventos científicos voltados a essa modalidade de ensino.

Considerações Finais:

Essa pesquisa qualitativa foi desenvolvida com a pretensão de analisar quais e se os caminhos percorridos pelo município de Marília permitia o desenvolvimento de propostas nos anos iniciais da EJA, levando em consideração a movimentação política ocorrida nos diferentes níveis de governo.

Mediante a essa problemática, tecemos como objetivo geral, verificar em que medida as propostas de políticas públicas fomentadas no município de Marília, vislumbravam o desenvolvimento dos anos iniciais da EJA. Considerando os objetivos específicos como sendo partes complementares, necessárias para atingir o objetivo geral, elencamos cinco objetivos específicos, que foram sistematicamente cumpridos nos diferentes capítulos que compõem a pesquisa, sendo eles: a) analisar a trajetória histórica dos anos iniciais da EJA no Brasil; b) descrever as principais leis desenvolvidas a nível federal estadual e municipal que oferecem suporte ao desenvolvimento dos anos iniciais da EJA; c) verificar, face à heterogeneidade municipal, os principais caminhos percorridos pelo município de Marília, SP, em relação as suas políticas educacionais fomentadas nos anos iniciais da EJA; d) verificar em que medida o desenvolvimento das políticas públicas fomentadas nos anos iniciais da EJA em nível municipal, possibilitou o surgimento de ações permanentes nessa modalidade de ensino; e) analisar todas as propostas educativas presentes no município de Marília que ofertam os anos iniciais da EJA; e f) verificar os principais aspectos que permitiram o desenvolvimento dessas propostas.

Tendo em vista a problemática de pesquisa e os objetivos construídos, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa utilizando, em um primeiro momento, o estudo de caso como delineamento de pesquisa, aplicado no município de Marília e, em um segundo momento, o estudo exploratório, aplicado no município de Presidente Prudente.

Visando cumprir os objetivos, dividimos à pesquisa em seis capítulos que se complementam. Nesse sentido, iniciamos a pesquisa com a trajetória da EJA ocorrida no Brasil para posteriormente, analisarmos, em capítulo próprio, as políticas públicas desenvolvidas atualmente em nível federal e estadual. Em contrapartida, nos capítulos finais da pesquisa, analisamos separadamente, embasado no estudo de caso, os municípios de Marília e Presidente Prudente.

Para a parte histórica, apoiando-se no fato de que a história não é um produto linear, buscamos analisar apenas os fatos acerca dos anos iniciais da EJA, que de alguma maneira se relacionavam com o desenvolvimento dessa modalidade de ensino ocorrido no município de Marília e Presidente Prudente.

Entre o amplo leque de possibilidades que envolvem a trajetória histórica dessa modalidade de ensino, optamos por analisar as Constituições Federais passadas, bem como algumas leis, programas e campanhas que marcaram essa modalidade de ensino. De uma maneira geral, a trajetória histórica foi importante por demonstrar que a movimentação política ocorrida em nível federal foi fortemente influenciada pelas diferentes condições econômicas e políticas vivenciadas no país, que em muitos momentos históricos, se sobrepôs as condições sociais, em notável detrimento a esta última. Além disso, notamos que a movimentação política ocorrida em nível federal, influenciou o desenvolvimento de ações em nível municipal.

Dentre a legislação promulgada houve o Ato Adicional a Constituição de 1834, que sendo incongruente com o regime centralizador monárquico, transpôs do poder central para as províncias, a responsabilidade da oferta do ensino primário.

Após a Constituição de 1824, o Brasil promulga a Constituição de 1894, em decorrência da mudança de regime monárquico para o regime republicano. Essa constituição, não trouxe maiores novidades em relação à Carta Magna anterior, apenas reafirmou em seu texto a transposição do ensino para os estados.

É justamente sob a égide desta Constituição que os municípios de Presidente Prudente e de Marília são fundados, em decorrência da intensa produção de café, que nesse período era à base da economia brasileira.

Apesar da promulgação dessas duas Constituições, o direito a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário somente foram contemplados pela Carta Magna de 1934, após quatrocentos anos de ação educativa, que se iniciou com a chegada dos jesuítas no Brasil. Essa Constituição inovou ainda, ao vincular uma parcela dos impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, visando garantir os direitos estabelecidos.

Os direitos conquistados pela Constituição de 1934, apesar de representarem um grande avanço, não foram efetivados mediante o golpe militar que instaurou o Estado Novo, sendo no seu lugar promulgada uma nova Constituição que, suprimindo os direitos conquistados, refletiu melhor o novo regime empregado.

Com isso, os direitos à gratuidade e à obrigatoriedade do ensino, somente foram retomados com o fim do regime ditatorial com a promulgação da Constituição de 1946. É justamente nesse período do pós-guerra, que a EJA começa a conquistar notoriedade no campo das políticas públicas. Nesse período, inicia-se o desenvolvimento dos anos iniciais da EJA no município de Marília, por meio de ações da rede pública estadual de ensino e de instituições religiosas.

Sob a égide desta Constituição, surge no Brasil, principalmente no final da década de 1950 e início da década de 1960, vários movimentos em prol da educação popular e conseqüentemente da EJA. Nesse período, ocorreu o desenvolvimento da proposta de alfabetização produzida por Paulo Freire (1921-1997), que objetivando ofertar uma educação consciente aos mais necessitados, desenvolveu a sua proposta por várias partes do Brasil. Além disso, registra-se nesse período, a promulgação da primeira LDBEN brasileira, que apesar de ter nascida desatualizada, como indicam Saviani (1987) e Vieira e Farias (2007), reiterou os principais direitos contemplados pela Carta Magna. É interessante notar que nesse período, registrou-se no município de Marília o início de alguns programas com esse ideário conscientizador.

Apesar dessa euforia inicial, houve o golpe militar de 1964, cujos dirigentes, além de suprimir violentamente os movimentos de educação popular, promulgou uma nova Constituição, restringindo a gratuidade e a obrigatoriedade à faixa etária dos sete aos quatorze anos de idade. Já no município de Marília, apesar de não ter havido o fechamento dos programas pelo governo militar, os próprios idealizadores extinguiram os programas abertos, temendo a repressão imposta pelo novo regime.

Contraditoriamente aos preceitos promulgados, o governo militar estabeleceu o Mobral, que se tornou o maior programa em nível quantitativo desenvolvido pelo governo federal e sancionou a lei do ensino supletivo. O Mobral fez parte tanto do município de Marília, quanto do município de Presidente Prudente, sendo que nesse último, o Mobral representou as primeiras experiências a serem registradas na história dos anos iniciais da EJA.

Indo na contramão de uma educação consciente, o Brasil inicia a década de 1980 com uma maior abertura política, que mediante as pressões internas e externas, fizeram com que o regime militar fosse se extinguindo, tendo nessa extinção a promulgação da atual Constituição Federal.

A Constituição Federal representou um grande avanço para a EJA, pois além de reintroduzir a gratuidade e a obrigatoriedade para todos, tornando a educação um direito

público subjetivo, vinculou de uma forma inédita, uma porcentagem dos recursos educacionais para a superação do analfabetismo. Além disso, a Constituição, assumindo o federalismo, tornou o município um ser autônomo, com direitos e deveres. Nesse sentido, a Carta Magna, ofertou a possibilidade dos municípios legislarem de uma forma à complementar as legislações federais e municipais.

Sendo assim, o município de Marília, já no ano de 1990 sancionou a sua LOM, que não trouxe em seu texto, maiores especificações de direitos tanto no que concerne aos preceitos legais contemplados pelas leis maiores, quanto no que diz respeito à promoção de novos direitos, necessários a adaptação da lei maior a micro realidade presente no município. Esse fato coloca em questão a real necessidade do município de Marília, de legislar sobre assuntos já contemplados pelas leis maiores.

Nesse mesmo ano, o município de Presidente Prudente também sanciona a sua LOM. A análise sistemática dessa lei demonstrou que o município, além de reiterar muitos dos preceitos contemplados pela Constituição Federal, legislou de uma forma complementar sobre assuntos de seu interesse, tentando adaptar a lei a micro realidade pertencente ao município, como revela os casos do transporte gratuito e da criação de cotas orçamentárias para bolsas de estudos voltadas a alunos carentes.

Na década posterior a promulgação da Constituição Federal, houve no Brasil o desenvolvimento com mais afinco da política neoliberal. Nesse período houve a promulgação da nova LDBEN que dispôs a EJA como uma modalidade de ensino, pertencente à educação básica, entre os níveis fundamental e médio, possuidora, portanto, de características próprias, que são fundamentais para o seu funcionamento e desenvolvimento.

Refletindo melhor a política neoliberal, houve após a LDBEN, a promulgação de um conjunto de leis que ofertaram a EJA uma posição marginal em relação aos outros níveis e modalidades de ensino presentes na educação básica. Esse fato pode ser observado na mudança promovida pela Emenda 14/96, que ao reescrever alguns artigos da Carta Magna, estabeleceu a obrigatoriedade da EJA apenas para o Estado, que deve ofertar a vaga, mediante a procura a ser realizada pelo interessado em frequentar essa modalidade de ensino. Além disso, houve a retirada da EJA do rol de matrículas que faziam jus ao recebimento do Fundef, bem como o veto presidencial nos artigos do PNE que previam um aumento substancial de recursos necessário para o cumprimento de suas metas, entre elas a superação do analfabetismo.

É interessante notar que movimentação política ocorrida em nível federal na década de 1990, não trouxe alterações nem na LOM promulgada no município de Marília, nem na LOM promulgada no município de Presidente Prudente.

Após a promulgação dessas leis, a EJA foi alvo ainda das Diretrizes Curriculares que especificando melhor os direitos que circundam essa modalidade de ensino, estabeleceram três funções para a EJA, rompendo de vez com a concepção compensatória trazida pelo ensino supletivo, que ainda se faz muito presente no atual desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

Seguindo a movimentação política ocorrida em nível federal, que em grande medida trouxe a diminuição do papel da União no provimento dos anos iniciais da EJA, o estado de São Paulo, se furtando de desenvolver essa modalidade de ensino, mantém atualmente apenas um programa destinado a fomentar ações nessa área educativa. Assim, o PAI, financiando organismos da sociedade civil de caráter privado, espera contribuir diretamente com a redução dos altos índices absolutos de analfabetismo apresentado pelo estado. Fato que se torna um complicador, na medida em que o estado deveria ofertar diretamente os anos iniciais da EJA, atuando em conjunto com os municípios.

Inspirando-se no PNE, o município de Marília promulgou para o decênio 2005-2015 o seu PME. As metas desse plano se tornaram tão ambiciosas quanto o PNE promulgado em 2001. Nesse sentido, o município pretende superar o analfabetismo até o ano de 2015, contudo sem especificar como irá cumprir essa importante meta. Além disso, a análise demonstrou que as metas do PME nem sequer foram iniciadas no município, fato que torna um complicador, pois já se passaram seis anos de atuação do respectivo plano. Por tudo isso, o PME cumpre apenas uma função formalizadora, estabelecendo no papel algo que não será cumprido.

O município de Presidente Prudente, também inspirado no PNE, promulgou no ano de 2006, o seu PME. Apesar de ser também ambicioso, pretendendo superar o analfabetismo até o ano de 2016, o plano estabeleceu em metas, que o poder público somente irá conseguir atingir esse resultado, aplicando para a área educacional uma porcentagem superior ao mínimo de 25% estabelecido pela Constituição Federal.

Para cumprir as metas previstas, o município conseguiu criar uma base de dados e realizar encontros anuais, com os diretamente envolvidos, para discutir e planejar ações visando o cumprimento das metas. Contudo, a secretária de educação desse município, reconhece que dificilmente as ações propostas irão se reverter na superação

do analfabetismo prevista pelo plano inicial. Esse fato revela que a superação do analfabetismo não está vinculada apenas ao aumento de recursos e sim a ações mais efetivas que envolvem não apenas a área educacional, como também as outras áreas sociais, como saúde, moradia, saneamento básico, alimentação, emprego, entre outros.

Atualmente a EJA conquistou novos contornos, principalmente com a reestruturação da SECAD e da inclusão dessa modalidade de ensino no Fundeb, que apesar de não possuir força para alterar o *status quo* da educação brasileira, como lembra Saviani (2008), dispôs para a EJA um montante de recursos que era praticamente inexistente. Nesse sentido, os recursos destinados a essa modalidade de ensino, apesar de serem os menores recursos disponíveis em comparação a outros níveis e modalidades de ensino que compõem a educação básica, se bem utilizados pelos gestores municipais, podem gerar na prática algumas melhorias na EJA tanto em termos quantitativos, quanto em termos qualitativos. Essas melhorias, podem se tornar potencializadas se os gestores responsáveis articulassem ações não apenas com outras áreas sociais, mas também com outras instituições da sociedade civil organizada, com vistas a ofertar uma melhor qualidade no desenvolvimento dos anos iniciais da EJA em nível municipal.

Findada a análise das políticas públicas, analisamos os anos iniciais da EJA desenvolvido no município de Marília, com a profundidade necessária que o estudo de caso exige. Nesse sentido, mediante o fato da Constituição Federal prever como responsabilidade dos municípios o desenvolvimento do ensino pré-escolar e fundamental, o estado de São Paulo, no decorrer da década de 1990, lançou vários programas visando à municipalização do ensino, que sem demonstrar clareza nas suas propostas não obtiveram resultados satisfatórios.

Com isso, o ensino fundamental somente é municipalizado no ano de 1998 em decorrência do Fundef, que apesar de ter sido um instrumento regulador do financiamento do ensino fundamental, conseguiu induzir a municipalização do ensino na maioria dos municípios brasileiros, justamente por equacionar o valor financiado ao número de alunos atendidos nesse nível de ensino.

A municipalização dos anos iniciais da EJA seguiu esse movimento, contudo apresentando uma diferença crucial, na medida em que não houve uma ação sistematizada para que o município de Marília assumisse essa modalidade de ensino, havendo apenas uma transferência de responsabilidade do estado para o município.

Nesse sentido, no momento da municipalização, o estado se retirou por completo na oferta dos anos iniciais da EJA.

Esse fato revela uma divisão de responsabilidades rígida e inflexível posta sob o regime de colaboração. Com isso, o município desenvolve os anos iniciais da EJA e o estado os anos finais da EJA no ensino fundamental e o ensino médio. Apesar de possuir uma responsabilidade maior que os municípios abrigando atualmente um maior número de matrículas, o estado mantém no município apenas duas escolas de EJA. O que mais chamou a atenção nessa quantidade foi o fato do estado, ao invés de expandir a sua rede de ensino, fechou um centro de EJA no ano de 2010, sob o argumento da falta de alunos. Apesar disso, acreditamos que esse argumento destoava da realidade apresentada pelo município, na medida em que há, de acordo com as estatísticas governamentais, um alto índice de pessoas com menos de oito anos de estudo residentes no município.

Logo após a municipalização do ensino, o município de Marília, com o advento do Fundef, sofreu com a falta de financiamento para os anos iniciais da EJA. Nesse período, o município passou a ofertar essa modalidade de ensino em escolas do ensino fundamental regular, na tentativa de eliminar os gastos com a EJA, passando a registrar as despesas de manutenção, como sendo do ensino fundamental regular, entre eles, os gastos com os professores, que eram contratados para atuarem nesse nível de ensino.

Ainda na vigência do Fundef, o município passa a receber um auxílio federal do Programa Fazendo Escola, que não chegou a alterar a situação do desenvolvimento da EJA no município.

Com o advento do Fundeb, tendo a EJA um aporte de recursos financeiros exclusivo para o seu desenvolvimento, fato que supostamente traria algumas melhorias qualitativas para essa modalidade de ensino, o município de Marília não registrou nenhuma mudança no desenvolvimento dos anos iniciais, continuando essa modalidade de ensino a ser desenvolvida em escolas do ensino fundamental, com professores contratados para ministrarem aulas nesse nível de ensino. É interessante notar que as matrículas dos anos iniciais da EJA apresentaram um declínio durante os anos de 2009 e 2010, momento em que essa modalidade de ensino foi financiada por completo.

Apesar dos gestores municipais indicarem que a queda no número de matrículas se deve ao fato dos alunos não quererem retornar a escola, verificamos, que essa redução se liga diretamente a organização estrutural que os anos iniciais da EJA

possuem no município e a estruturação didático-pedagógica adotada pelos docentes de uma forma direta e de uma forma indireta pelos demais dirigentes da área educacional.

Outro ponto que é necessário mencionar em relação ao financiamento é que a Secretaria Municipal de Educação não possui dados que revelem o quanto o município gasta ou gastou com essa modalidade de ensino. Essa falta de dados está também registrada no sítio eletrônico do Ministério da Fazenda, na base dados Finbra e também no sítio eletrônico do FNDE, que mantém a base de dados SIOPE. Pelas entrevistas realizadas, essa falta de dados ocorre desde a municipalização do ensino, derivada da prática de se registrar a EJA em conjunto com o ensino fundamental regular, visando à captação de recursos do Fundef. Essa falta de transparência de recurso público, além de enturvecer a atuação do poder público municipal, prejudica de sobremaneira o ensino a ser ofertado, pois impossibilita o planejamento de maiores ações nos anos iniciais da EJA.

A Secretaria Municipal de Educação, sendo o órgão diretamente responsável pelo desenvolvimento dos anos iniciais da EJA no município, não possui nenhuma equipe especializada voltada a cuidar de assuntos específicos para essa modalidade de ensino. Nesse sentido, há na secretaria apenas a presença de uma funcionária, que é a responsável direta pelo desenvolvimento de ações na EJA. Das ações desenvolvidas pela Secretaria, encontramos apenas a presença de projetos pedagógicos, que sendo desenvolvidos de uma forma centralizada pela Secretária e tendo uma adesão compulsória pelos professores, acabam por desconsiderar a realidade dos educandos.

Atualmente o município de Marília oferta trezentos e dezesseis vagas nos anos iniciais da EJA, representando apenas 0,8% da demanda em potencial. Devido a pouca ação do poder público municipal existem outras quatro iniciativas presentes no município, sendo a Fundação Bradesco, o SESI, o PEJA e a FUNAP, que administra a educação na instituição prisional do município. Todas as iniciativas em conjunto ofertaram no ano de 2010 setecentas vagas nos anos iniciais da EJA, o que representa apenas 1,85% da demanda em potencial.

O perfil dos alunos dos anos iniciais da EJA desenvolvido no município de Marília, apesar de apresentar certa similaridade, sendo em sua maioria alunos do sexo masculino, estando entre a faixa etária dos dezoito aos quarenta e cinco anos de idade. Apenas o PEJA apresentou uma diferença, na medida em que é composto por maioria do sexo feminino, na faixa etária dos quarenta aos setenta anos de idade. Não temos nesse momento como explicar detalhadamente a diferença de idade existente entre os

alunos, na medida em que esse fato necessitaria de estudos que descrevessem os reais motivos dos alunos terem ingressado nessas instituições de ensino, fato que se distanciaria do problema de pesquisa por nós proposto. Contudo, uma hipótese para essas diferenças, estaria na relação entre a tradição do ensino ofertado pela Fundação Bradesco e o SESI e o imaginário dos alunos da EJA.

Apesar dessa pouca representação em termos quantitativos, faz-se necessário destacar algumas diferenças que em certa maneira reflete o esforço das iniciativas no atendimento prestado. Nesse sentido, o PEJA possui apenas quatro alunos de diferença do SESI, sendo 77 e 80 alunos respectivamente, com uma estrutura física e financeira bastante inferior que a apresentada pelo SESI. Já a Fundação Bradesco possui cinquenta alunos a mais que o SESI. Acreditamos que as diferenças de matrículas relacionam-se diretamente com os objetivos e estruturação didático-pedagógica dos cursos ofertados.

O objetivo em ofertar os anos iniciais da EJA varia de acordo com a instituição promotora. Para a rede pública municipal de ensino, o objetivo em ofertar os anos iniciais da EJA seria de superar o analfabetismo. Para a Fundação Bradesco, o SESI e a FUNAP, o objetivo principal seria de contribuir para a superação do analfabetismo e a elevação da escolaridade dos seus respectivos alunos. Já o PEJA objetiva fomentar discussões na área, para além de construir um corpo teórico acerca da EJA, incentivar cada vez mais que os entes federados assumam a responsabilidade em ofertar essa modalidade de ensino tanto em níveis quantitativos, quanto em níveis qualitativos.

Motivados pela flexibilização contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a estrutura dos cursos apresentam diferenças de nomenclatura e duração. Apesar disso, observamos uma estrutura rígida e inflexível nos cursos desenvolvidos pela rede pública municipal de ensino, pela Fundação Bradesco, pelo SESI e pela FUNAP. Nesse sentido, a rede pública municipal de ensino e a FUNAP ofertam os anos iniciais da EJA sob a nomenclatura de "Termo I" e "Termo II" e de "Alfa I" e "Alfa II", respectivamente, ambos com duração de seis meses cada. Já a Fundação Bradesco e o SESI, ofertam os anos iniciais da EJA sob o desígnio de "Alfabetização I" e "Alfabetização II" e de "PAI I" e "PAI II", respectivamente, ambos com duração de um ano.

As estruturas apresentadas foram desenvolvidas sobre vários argumentos, sendo que na rede pública municipal, a estrutura foi definida visando uma maior aceleração dos estudos para a entrada mais rápida dos alunos no mercado de trabalho. Já na Fundação Bradesco e no SESI, a aceleração ocorreu respeitando as vivências dos

alunos, na medida em que não daria para desenvolver na EJA os mesmo conteúdos trabalhados no ensino fundamental.

Faz-se necessário mencionar que as estruturas foram montadas seguindo a experiência dos municípios circunvizinhos, no caso da rede pública municipal de ensino e seguindo as orientações dos organismos centrais, no caso da Fundação Bradesco, do SESI e da FUNAP. Em ambos os casos, não foram consideradas a realidade e as necessidades locais dos alunos participantes dos cursos ofertados por essas instituições.

Além disso, todas as instituições, apesar de terem adotado, por força da lei, o ensino de nove anos no ensino fundamental regular, não aumentaram o tempo de permanência dos educandos nos iniciais da EJA.

Ainda em relação à estrutura, apenas o PEJA apresenta uma flexibilização objetivando adaptar o curso ofertado as reais necessidades dos seus educandos.

Com relação à estrutura semanal e diária, a rede pública municipal, a Fundação Bradesco, o SESI e a FUNAP, desenvolvem os cursos de segunda à sexta feira. Já em relação aos horários, a FUNAP possui um curso com duas horas de duração diária; a rede pública municipal e a Fundação Bradesco desenvolvem os respectivos cursos com duas horas e trinta minutos diários; e por último, o SESI oferta um curso com três horas diárias de duração. Já o PEJA possui apenas um limite mínimo de três dias por semana, com no mínimo duas horas e meia de duração, a serem combinados previamente entre os bolsistas e os alunos participantes do projeto.

A abertura das salas ocorre em todos os casos, mediante a procura a ser realizada pelos alunos ou ainda por outros representantes. Nesse sentido, não encontramos nenhuma ação sistematizada, principalmente do poder público municipal, visando desenvolver e efetivar ações que permitissem chamar as pessoas que se encontram em nível de analfabetismo. Com isso, as salas da rede pública municipal de ensino são abertas em uma disposição desigual entre os bairros, sem considerar os diversos dados estatísticos que demonstram o local onde pessoas que se encontram em nível de analfabetismo residem, cujos dados, apesar de existirem, não são do conhecimento dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação.

Essa abertura desigual revela o fato do município não realizar a chamada pública dos alunos, realizando apenas propagandas, que são veiculadas por meio de faixas dispostas nas frentes das escolas, por materiais escritos e por radiodifusão.

Já o SESI e a Fundação Bradesco, estabeleceram uma hierarquia para a abertura das salas. Nesse sentido, o SESI considera primeiro as pessoas ligadas direta ou

indiretamente à indústria e em seguida a população em geral. Já a Fundação Bradesco considera primeiro às pessoas ligadas às empresas conveniadas, em seguida os parentes consanguíneos dos alunos que já estudam na Fundação para no final, abrir vagas para a população em geral.

Os limites mínimos e máximos para a abertura das salas variam de acordo com cada instituição, sendo que na rede pública municipal e no SESI, o limite mínimo é de vinte e cinco alunos, não tendo um limite máximo fixado. Já para a Fundação Bradesco, o limite mínimo é de quinze alunos, não tendo também um limite máximo fixado. A FUNAP possui apenas um limite máximo de vinte e cinco alunos por sala, não tendo, portanto, um limite mínimo fixado e por último, o PEJA, não possui limite mínimo de alunos por sala, apenas o limite máximo, fixado em quinze alunos.

Ainda sobre a abertura das salas realizadas pela rede pública municipal de ensino, ao aprofundarmos os dados da pesquisa, nos deparamos com o fato de que, além da procura a ser realizada pelo aluno e do limite mínimo de alunos para a sala ser aberta, o poder público municipal adotou outro critério, ou seja, os alunos ou seus representantes necessitam ofertar uma garantia de que os interessados realmente irão frequentar o curso a ser ofertado. Sob esse argumento, o poder público municipal, vem negando sistematicamente a abertura de salas nos diferentes bairros e distritos do município. Assim, o temor dos gestores municipais é abrir as salas e os alunos se evadirem, fato que representa, na visão dos gestores, uma perda de recursos humano e material.

Esse fato, se levado ao extremo, indica certa acomodação dos gestores representantes do poder público municipal, que não estão efetivando ações práticas voltadas a inibir o real problema da evasão dos alunos, que nesse caso se relaciona muito mais com a estrutura e a metodologia empregada no curso, do que um problema pessoal do aluno. Nesse sentido, seria impossível admitir, em um estado onde o número absoluto de analfabetos ultrapassa os limites desejáveis, a falta de oferta de vagas sobre o pretexto de uma possível evasão futura.

As instituições que ofertam os anos iniciais da EJA se revelaram bem estruturadas, mediante o fato dessa modalidade de ensino ser ofertada em conjunto com outros níveis de ensino, principalmente com o ensino fundamental regular. Nesse sentido, na maioria dos casos, não há nada de específico nessas instituições voltados exclusivamente à EJA. Apenas no SESI e na Fundação Bradesco, encontramos na biblioteca livros específicos para o público que necessita frequentar essa modalidade de

ensino. Além disso, o SESI mantém em sua estrutura organizacional salas de aulas próprias para os anos iniciais da EJA. Com isso, a rede pública municipal de ensino, a FUNAP, bem como, em grande medida, a Fundação Bradesco, e o SESI, além de acabarem infantilizando indiretamente os adultos, na medida em que ofertam uma estrutura voltada apenas para as crianças em nível fundamental, contraria o inciso VII do artigo n. 208 da Constituição Federal que prevê que o atendimento ao educando da educação básica deve ocorrer por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

Considerando o fato de que a EJA ainda se liga diretamente ao problema do analfabetismo e que esse problema para ser resolvido necessita de maiores articulações, verificamos que o poder público municipal possui uma falta de articulação envolvendo ações efetivas com os outros entes federados.

A única articulação envolvendo entes federados ocorre entre a União e o município. Em um primeiro momento, essa articulação foi sentida pelos gestores municipais, por meio apenas do Fundeb. É interessante notar que, apesar do estado fazer parte das transferências de recursos que envolvem o Fundeb para o município, os gestores não identificaram essa entidade federada como parceira no desenvolvimento de ações na EJA. Para além do Fundeb, o município aderiu ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e ao programa Pró-Jovem, que é gerenciado no município por uma autarquia privada.

Faz-se necessário destacar, que as articulações entre as esferas de governo deveriam ocorrer tanto de uma forma vertical envolvendo a União, o estado e o município, quanto de forma horizontal, envolvendo os diferentes municípios e os diferentes estados.

Em um plano menor, a rede pública municipal de ensino, a Fundação Bradesco, o SESI e a FUNAP, não possui articulações entre si, nem com outros organismos da sociedade civil organizada, com vista a ofertar um melhor desenvolvimento dos anos iniciais da EJA. Apenas o PEJA possui algumas articulações com outros organismos da sociedade civil organizada. Além disso, o programa indiretamente ofertou subsídios para o desenvolvimento de um projeto de iniciação científica que possui entre os seus objetivos efetivar uma sólida parceria com a rede pública municipal de ensino.

Com isso, faz-se necessário mencionar que a maioria das instituições que ofertam os anos iniciais da EJA, desenvolvem seus respectivos cursos de uma forma isolada, demonstrando uma aparente autossuficiência em suas ações.

Para além das articulações, as observações do funcionamento dos anos iniciais da EJA revelaram que no período de aula, permanecem apenas nas escolas mantidas pela rede pública municipal de ensino os alunos, os professores e o vigia. Nesse sentido, apesar da EJA estar inserida nas escolas que ofertam o ensino fundamental regular, não há uma interligação entre os cursos ofertados pelas instituições escolares, sendo que a EJA é desenvolvido de uma forma isolada. Esse isolamento é ainda mais perceptível quando verificamos que não há nessas escolas uma equipe de trabalho específica para atuar na EJA tanto em relação a assuntos pedagógicos, quanto em relação a assuntos administrativos.

Nas outras instituições analisadas, percebemos a presença de setores próprios para o desenvolvimento dos anos iniciais da EJA.

Com relação aos professores que atuam nessa modalidade de ensino, todos, com exceção dos monitores da FUNAP, possuem formação em nível superior, tendo um elevado número de professores que cursaram ou estão cursando atualmente especializações em nível de pós-graduação *lato senso*. Todos os professores da Fundação Bradesco e do SESI, trabalham no período diurno em outros níveis de ensino, para poderem complementar a renda mensal. Já na rede pública municipal de ensino, dos dezoito professores, apenas cinco ministram aulas no período diurno em outros níveis de ensino. Acreditamos que essa baixo índice de professores que dobram a carga horária, se relaciona mais com a estrutura organizacional mantida pelo município, onde o professor que atua na EJA necessita complementar a sua carga horária atuando no período diurno em classes de aceleração, do que com o salário recebido, que como vimos representa apenas 2,29 salários mínimos.

Os professores que ministram aulas nos anos iniciais da EJA no município de Marília, não possuem uma formação específica na EJA. Apesar disso, as instituições de ensino superior com sede no município estão de alguma maneira ofertando disciplinas específicas na EJA tanto no formato de optativas, quanto incorporadas na própria grade curricular do curso de Pedagogia. Dentre as instituições analisadas no município, apenas o SESI e a Fundação Bradesco exige conhecimento específico no momento da contratação dos seus respectivos professores.

Com relação aos professores, não há no município a presença de profissionais formados especificamente nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, apenas o SESI possui concurso próprio e a Fundação Bradesco realiza uma prova com conteúdos específicos para a contratação de seus professores. Apesar disso, todos os professores

possuem formação em nível superior, tendo apenas na FUNAP a presença de monitores que não possuem formação pedagógica, fato que representa uma grande perda para essa modalidade de ensino.

Os professores e monitores de todas as instituições participam de reuniões semanais concebidas como um dos aspectos que compõem a formação continuada em serviço. Além disso, a Fundação Bradesco oferta aos seus professores encontros anuais, onde são discutidas temáticas relacionadas à EJA e o SESI encontros semestrais. Essas duas instituições ofertam ainda incentivos aos seus respectivos professores, para participarem de eventos científicos realizados por instituições de ensino superior, fato que não ocorre com a rede pública municipal de ensino e com os monitores da FUNAP. Já o PEJA, por trabalhar com bolsistas graduandos, ao mesmo tempo em que exige a entrada de pessoas que demonstre afinidade com a EJA, investe na formação inicial desses alunos, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão universitária.

Todos os professores e monitores das instituições pesquisadas não realizam pesquisas acadêmicas, com vistas a compreender melhor os processos que envolvem a EJA. Esse fato é corroborado pela falta de estrutura das instituições de ensino, que não oferecem suporte para que os professores desenvolvam essa atividade, que deve fazer parte da ação docente de qualquer professor. Apenas os bolsistas do PEJA desenvolvem pesquisa de iniciação científica, pois estão inseridos dentro de um ambiente universitário que em grande medida favorece o seu desenvolvimento.

Findada a análise dos anos iniciais da EJA desenvolvidos no município de Marília, analisamos, ainda que brevemente o desenvolvimento dessa modalidade de ensino desenvolvida pelo município de Presidente Prudente, objetivando ofertar maiores subsídios sobre o entendimento de como a EJA é atualmente desenvolvida em nível municipal.

O curto relato realizado indica a presença na Secretaria Municipal de Educação de uma equipe voltada ao desenvolvimento dos anos iniciais da EJA. Identificamos também algumas articulações da Secretaria Municipal de Educação com outras pastas de governo e com a UNESP.

Apesar disso, o município de Presidente Prudente oferta poucas vagas nos anos iniciais da EJA. Esse fato faz com que ocorra no município o desenvolvimento de mais duas ações, sendo o SESI e o PEJA.

A análise demonstrou que a rede pública municipal de ensino, o SESI e o PEJA, não possuem ações sistematizadas com vistas a promoverem maiores articulações, fazendo com a EJA seja desenvolvida de uma forma um tanto quanto isolada.

Percebemos assim, que os anos iniciais da EJA possui em nível municipal, um longo caminho para a sua completa efetivação no campo do direito, necessitando de maiores ações com vistas à efetivação de suas particularidades, já estabelecidas em lei.

Além disso, a EJA de uma maneira geral, ainda se liga diretamente ao problema do analfabetismo, fato que faz com que essa modalidade de ensino seja concebida apenas como ponto chave para a resolução desse problema secular, não englobando ainda a concepção que remete a educação por toda a vida.

Com essa concepção engendrada, o analfabetismo dificilmente será resolvido, na medida em que necessitaria de maiores ações que perpassem o campo de atuação da EJA.

Outro ponto considerado de suma importância, é que os anos iniciais da EJA, nos municípios analisados, necessitam passar por uma completa reestruturação com vistas a ofertar um ensino de melhor qualidade. Essa reestruturação não remete apenas o aumento de recursos para essa modalidade de ensino, mas também a oferta de melhores condições de trabalho para os docentes, acompanhando de uma formação inicial e continuada de qualidade, bem como uma melhor estrutura física e organizacional das instituições promotoras da EJA, voltada aos alunos.

Para finalizarmos a pesquisa, como ocorrido na Introdução, gostaríamos de apresentar uma história escrita em forma de poema por Antonio Souza Lima, com o intuito de refletirmos sobre a exclusão educacional que ainda persistente em nosso país, atingindo apenas alguns grupos sociais. O autor do poema, de aproximadamente 60 anos de idade, cursou quando criança na Bahia apenas o primeiro ano do ensino fundamental, tendo que abandonar a escola para ajudar a família em seu sustento. Com apenas onze anos de idade, objetivando melhorar de vida, foi para o Paraná de carona, onde permaneceu por certo tempo aprendendo a profissão de açougueiro. Saindo do Paraná se estabeleceu em São Paulo, mas precisamente em Miracatu, onde está atualmente aposentado. Apesar de não ser alfabetizado, consegue em decorrência do seu esforço próprio, escrever poemas, uma forma que encontrou de contar para seus filhos, netos e amigos a história de sua vida. O poema que se segue é denominado "Eu e a Facaõ", e que por incrível que pareça foi escrito pelo senhor Antônio sem sofrer nenhuma correção ortográfica:

Açougueiro foi a minha
Primeira profissão;
Dediquei com carinho
E amor no coração.

Do Paraná saímos,
Em São Paulo viemos morar
Para tentar a sorte
E a vida melhorar.

E tudo que tenho é uma
Velha faca e um violão;
Uma querida esposa
Que é minha paixão.

Minha velha faca de profissão
Que hoje está encostada,
Quantas carnes cortamos
Em nossas longas jornadas.

Eu também já estou velho
E fora da profissão,
Só tenho muita saudade
E um aperto no coração.

(Antonio Souza Lima)

Referências Bibliográficas:

- ABBADE, Marinel Pereira. A nova LDB: algumas observações. In: SILVA, Carmem Silvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino. **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciências, 1998. p. 39-48.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio, 1984.
- ARAUJO, Luiz. **A Educação Básica no governo Lula: primeiro balanço.** São Paulo: Ação Educativa, 2006. 38p.
- ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. In: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, abr./jun. 2004.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial, out. 2005.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; KRUPPA, Sônia Maria Portella. Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Teresa (Orgs). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2002, p. 89-108.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 269p.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.
- BARRETO, Carlos José. **A educação de adultos na ótica freiriana.** Salvador: BA, 1986. Disponível em: <<http://www.sme.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/educ-jovens-adultos/artigos/educacao2.pdf>> Acesso em: 21/04/2009.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília: Liber Livros, 2006. 167p.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Alfabetização de Jovens e Adultos: desafios do século 21. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, SP, n 4, p. 26-34, jan./abr. 1997.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis: uma proposta inovadora. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos ó EJA: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras.** São Paulo: Global, 2007. p. 51-76.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Nova ed. 9º reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 212 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora. 1994, 336p.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **História constitucional do Brasil.** Brasília: Paz e Terra, 1989. 940p.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n 03, de 15 de junho de 2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acessado em: 20/06/2010.

BRASIL. Presidência da República. Observatório da Equidade. **As desigualdades na escolarização no Brasil.** Brasília: Presidência da República, Observatório da Equidade, 2009, 56p.

BRASIL. Emenda Constitucional a Constituição da República Federativa do Brasil n 59, de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acessado em: 01/02/2010.

BRASIL. Lei n 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 02/02/2010.

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 20/12/2010.

BRASIL. **Emenda Constitucional a Constituição da República Federativa do Brasil n 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 03/03/2009.

BRASIL. Lei n. 10.406 de 10 de janeiro de 2002. **Institui o código civil.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10406.htm>>. Acesso em: 03/02/2009.

BRASIL. Lei n 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 03/02/2009.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n 30 de 12 de outubro de 2000. **Solicita pronunciamento tendo em vista o Parecer CEB 04/2000.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13203%3Oparecer-ceb-2000&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 20/10/2009b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n 1 de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13203%3Aresolucao-ceb-2000&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 10/10/2009c.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n 11/2000 de 10 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 05/05/2009a.

BRASIL. **Emenda Constitucional a Constituição da República Federativa do Brasil n 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 15/10/2009a.

BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01/10/2009b.

BRASIL. Lei n 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 01/12/2009c.

BRASIL. Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 20/01/2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01/02/2009.

BRASIL. Lei n 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 20/03/2010.

BRASIL. **Emenda Constitucional a Constituição da República Federativa do Brasil n 1**, de 17 de outubro de 1969. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_antecor1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 05/02/2010.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 24 de janeiro de 1967. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>.

Acesso em: 25/11/2009.

BRASIL. Lei n 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em 01/01/2010.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil:**

promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>.

Acesso em: 15/11/2009.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.848 de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto-lei/dele2848.htm>>. Acesso em:

14/12/2010.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil:**

promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso

em: 10/11/2009.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>.
Acesso em: 20/10/2009.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>.
Acesso em: 15/10/2009.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**: promulgada em 25 de março de 1824. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>
Acesso em: 09/10/2009.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **História Constitucional do Brasil**. 3ed. Rio de Janeiro: Paes e Terra Política, 1991, 444p.

BUCCI, Eugênio. A crítica de televisão. In: BUCCI, Eugênio; KHEL, Maria Rita. **Videologias**: ensaios sobre televisão. São Paulo: Boi Tempo Editorial, p. 27-42, 2004.

CASASSOS, Juan. Descentralização e desconcentração na América Latina: fundamentos e crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 7, p. 11-19, ago. 1990.

COMPARATO, Fábio Konder. A loucura moral na política FHC é o que sempre foi: personalidade insensível às misérias da condição humana. **Folha de São Paulo**, São Paulo, jul. 2001.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. II, 1997, Belo Horizonte. **Plano Nacional de Educação**: Proposta da Sociedade Brasileira. Belo Horizonte, 1997. Disponível em: <<http://www.fedesp.org.br/documentos/PNE%20-%20proposta%20da%20sociedade%20brasileira.pdf>>. Acesso em: 20/10/2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n 134, p.293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito a diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, SP, n. 116, p.245-262, jul. 2002a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A evolução da legislação. In: **Cadernos Observatório**, São Paulo, n. 02, p. 15-24, out. 2002b.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baia; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. 2º ed. rev. ampli. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 5-30.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira et al. (org). **500 anos de educação no Brasil**. 2º ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. P. 567-584.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e as constituições brasileiras. In: **Educação Brasileira**, Brasília, DF, n. 14, p. 81-106, jan./jun. 1985

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.27, n. 96, Especial, p. 753-774, out. 2006.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO sobre **Educação de Adultos**. Alemanha, 1997.

Disponível em:

<<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/450/download450.pdf>> Acesso em: 10/10/2009.

DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre **educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf>. Acesso em: 10/11/2010.

DELORS, Jaques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. UNESCO, 1996.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>>.

Acesso em: 15/10/2009.

DEL PRIORI, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2010, 320p.

DEL PRIORI. **Condessa de Barral**. São Paulo: Objetiva, 2009, 264p.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1996, 120p.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. **Uma outra escola é possível**. Uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado. Campinas: ALB & Mercado de Letras, 2004, 160 p.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; Rodrigues, Sílvia Adriana. A questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. In: **Revista de Estudos de Educação**: Sorocaba, v. 7, n. 2, p. 31-44, nov. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Eliane Ribeiro; VÓVIO, Cláudia Lemos. **Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008. 212p.

DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007, 119p.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, Especial, p. 1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara (coord.). **Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003, 33p.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano XXI, n 55, p.558-77, nov. 2001.

DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. In: **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 63-101, nov. 2003.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. In: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo v.18, n. 2, p. 113-118, abr./jun. 2004.

DUARTE, Clarice Seixas. **O direito público subjetivo ao ensino fundamental na Constituição Federal brasileira de 1988**. 2003. 328p. Tese (Doutorado em direito) ó Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010, 268p.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004, p.13-28.

FÁVERO, Osmar. (org). **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. 2º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 321p.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-74, dez. 2002.

FERREIRA, Regina H. Penati C.; DÉAK, Simone C. Pereira. A trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da compreensão à mudança. 1999. 92p. Monografia (Curso de Pedagogia). Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Presidente Prudente, SP.

FIGUEIREDO, Lucas. **Olho por Olho: os livros secretos da ditadura**. Rio de Janeiro: Record, 2009, 207p.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.14, n. 40, p.156-167, jan. abr. 2009.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. 3º ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2001. 247p.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6º ed. São Paulo: Moraes, 1986. 142p.

FURLAN, Rosimeire. **Políticas Públicas na Educação de Jovens e Adultos nas escolas estaduais de São Paulo: avanços e desafios a sua consolidação**. 2007. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação) ó UNICID ó Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, SP.

GUIMARÃES, José Luiz. **A municipalização no ensino fundamental e o impacto da Emenda Constitucional n. 14 sobre os municípios paulistas**. 1998. 166p. Tese (Doutorado em Educação) ó Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília, SP.

HADDAD, Fernando. Entrevista concedida em 10/07/2006. In: **Memória Roda Viva/FAPESP**. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/166/fernando%20haddad/entrevistados/fernando_haddad_2006.htm>. Acesso em: 20/02/2009.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos ó EJA: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007. p.7-26.

HADDAD, Sérgio. A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Íria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 55 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.111-128.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP. n. 14, p.108-130, mai./ago. 2000a.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. In: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./mar. 2000b.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. In: **Em Aberto**. Brasília, DF, ano 11, n 56, p.3-12, out./dez. 1992.

HADDAD, Sérgio. **O ensino supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília, DF: Reduc/INEP, 1987. 136p.

HORTA, José Silvério Baía. Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; BRITO, Vera Lúcia Alves de; HORTA, José Silvério Baía. (Orgs). **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo, SP: Editora do Brasil, 1997, p.137-207.

IBGE. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/censo2010/>>. Acesso em: 20/11/2010.

IBGE. **Censo Demográfico**. 2000. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm> Acesso em: 15/08/2009.

IBGE. **Censo Demográfico**. 1991. Disponível em:
<http://biblioteca.ibge.gov.br/colecao_digital_publicacoes_multiplo.php?link=CD1991&titulo=Censo%201991> Acesso em: 04/10/2010.

IBGE. **Censo Demográfico**. 1980. Disponível em:
<http://biblioteca.ibge.gov.br/colecao_digital_publicacoes_multiplo.php?link=CD1980&titulo=Censo%201980> Acesso em: 25/08/2010.

IBGE. **Censo Demográfico**. 1970. Disponível em:
<http://biblioteca.ibge.gov.br/colecao_digital_publicacoes_multiplo.php?link=CD1970&titulo=Censo%201970> Acesso em: 18/08/2010.

IBGE. **Censo Demográfico**. 1960. Disponível em:
<http://biblioteca.ibge.gov.br/colecao_digital_publicacoes_multiplo.php?link=CD1960&titulo=Censo%201960> Acesso em: 17/08/2010.

IBGE. **Censo Demográfico**. 1950. Disponível em:
<http://biblioteca.ibge.gov.br/colecao_digital_publicacoes_multiplo.php?link=CD1950&titulo=Censo%201950> Acesso em: 16/08/2010.

IBGE. **Censo Demográfico**. 1940. Disponível em:
<http://biblioteca.ibge.gov.br/colecao_digital_publicacoes_multiplo.php?link=CD1940&titulo=Censo%201940> Acesso em: 15/08/2010.

IBGE. **Cidades**. 2009 e 2010. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 15/09/2010.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2005. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/default.shtm>>. Acesso em: 20/11/2009.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2003. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/default.shtm>>. Acesso em: 10/11/2009.

INEP. **Censo Escolar do município de Marília, SP**. 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009. Disponível em: <

<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/matricula/default.asp>>. Acessado em: 20/01/2010.

INEP. **Censo Escolar do Brasil. 2008.** Disponível em: <
<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/matricula/default.asp>>. Acessado em: 12/05/2009.

IRELAND, Timothy Denis. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. In: **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 82, p. 39-58, 2009.

KLEIMAN, Ângela Del Carmem Bustos Romero; SIGNORINI, Inês (org.). **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ArtMed, 2000, 280p.

LARA, Paulo Corrêa de. **Marília, sua terra, sua gente.** Marília: Yguatemy. 1991. 254p.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari, Di GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Saberes docentes de um novo tipo de formação profissional do professor: alguns apontamentos. In: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 135-146, 2004.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abril/2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Damaso Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MARÍLIA. Portaria n. 23.359 de março de 2010. **Nomeia o comitê local do Plano de Metas ó Compromisso Todos Pela Educação.** Disponível em: <<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=3>>. Acesso em: 12/11/2010.

MARÍLIA. Emenda a Lei Orgânica Municipal n 41, de 30 de dezembro de 2009. **Modifica a Lei Orgânica do município de Marília, para atendimento do ensino fundamental de nove anos, conforme o disposto na Emenda Constitucional n 53, de 19 de dezembro de 2006 e na Lei Federal n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Federal n 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Dá outras providências.** Disponível em: < <http://www.camar.sp.gov.br/>>. Acesso em: 20/12/2009a.

MARÍLIA. Lei n. 7.016 de 17 de novembro de 2009. **Modifica a Lei 3200/86, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília ó dispõe sobre o preenchimento dos cargos de Professor de EMEI, Professor de Classe Especial, Professor de EMEF e Diretor de Escola Municipal.** Disponível em: <<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=2>>. Acesso em: 15/11/2010b.

MARÍLIA. Decreto n. 9.285, de 16 de setembro de 2008. **Regulamenta a competência e as atribuições da Secretaria Municipal da Educação e dá outras providências.** Disponível em:

<<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=4>>. Acesso em: 15/10/2010.

MARÍLIA. Lei n 6183 de 01 de janeiro de 2005. **Aprova o Plano Municipal de Educação.** Disponível em:

<<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=2>>. Acesso em: 15/03/2010.

MARÍLIA. Lei n. 5.134 de 22 de fevereiro de 2002. Modifica a Lei 3200/86 ó **Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília ó educação de jovens e adultos.**

Disponível em:

<<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=2>>. Acesso em: 01/03/2011.

MARÍLIA. Decreto n. 8.500 de 08 de novembro de 2002. **Regulamenta a jornada diária fracionada do Professor de EMEF que atuar em classes de Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em:

<<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=4>>. Acesso em: 11/12/2010.

MARÍLIA. Decreto Lei n. 7.772 de 23 do junho de 1999. **Regulamenta as Normas Regimentais para as escolas municipais do Município de Marília.** Disponível em:

<<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=4>>. Acesso em: 15/12/2010.

MARÍLIA. Lei n. 4.438 de 21 de março de 1998. **Institui o Ensino Supletivo no município de Marília e dá outras providências.** Disponível em:

<<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=2>>. Acesso em: 10/10/2010.

MARÍLIA. Lei n. 3.884 de 29 de junho de 1993. **Autoriza celebrar convênio com a Secretaria da Educação e Fundação para o Desenvolvimento da Educação objetivando a implantação do Programa de Ação Cooperativa Estado-Município para Construções Escolares ó PAC.** Disponível em:

<<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=2>>. Acesso em: 10/11/2010.

MARÍLIA. Lei Complementar n. 11 de 17 de dezembro de 1991. **Estabelece o Código Administrativo do Município de Marília.** Disponível em:

<<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=1&pg=1>>. Acesso em: 15/11/2010.

MARÍLIA. **Lei Orgânica do Município de Marília**, de 04 de abril de 1990. Disponível em:

<http://www.marilia.sp.gov.br/prefeitura/legislacao/LEI_ORGANICA__MARILIA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 10/12/2009.

MARÍLIA. Lei n. 3.490 de 15 de dezembro de 1989. **Institui o convênio com a Secretaria de Estado da Educação, para a execução do Programa de Municipalização do Ensino.** Disponível em:

<<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=2>>. Acesso em: 14/04/2010.

MARÍLIA. Lei n. 3.200 de 30 de dezembro de 1986. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília**. Disponível em: <<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=2>>. Acesso em: 10/11/2010.

MARÍLIA. Lei n. 2.551 de 30 de novembro de 1978. **Institui o novo brasão de armas e a bandeira do município**. Disponível em: <<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=2>>. Acesso em: 13/02/2010.

MARÍLIA, Lei n. 1.794, de 26 de março de 1971. **Aprova o convênio firmado entre a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) Central e a Comissão do MOBRAL no município de Marília**. Disponível em: <<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=2>>. Acesso em: 12/03/2010

MARÍLIA. Lei n 1366, de 29 de novembro de 1966. **Cria a Diretoria de Educação e Cultura (DEC) e dá outras providências**. Disponível em: <<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=2>>. Acesso em: 12/02/2010.

MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos estudos de caso. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MOLL, Jaqueline; VIVIAN, Danise. Institucionalização e criação na EJA: perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal dos Trabalhadores Paulo Freire. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos ó EJA: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007. p.27-50.

MONLEVADE, João Antônio. Financiamento da educação básica pública na década de 1990. In: **Cadernos Observatório**, São Paulo, SP, n 2, p. 25-44, out. 2000.

MOREIRA, Balthazar de Godoy; MAGALHÃES, Alcides Lages de. **Marília cidade nova e bonita**. Marília: Alto Cafezal, 1936. 304p.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Teresa (Orgs). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, SP: Xamã, 2002, 151p.

OLIVEIRA, Portela de; CATANI, Afrânio Mendes. Leis orgânicas e educação em vinte municípios paulistas. In: BOAVENTURA, Edivaldo (org.) **Políticas Municipais de Educação**. Salvador: EDUFBA, 1996, p. 101-119.

PAIVA, Jane. Os **sentidos do direito á educação para jovens e adultos**. Petrópolis: DP ET Alii, 2009a. 232p.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 82, p. 59-71, 2009b.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito á educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.11, n. 33, p. 519-566, set./dez. 2006.

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

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4º ed. São Paulo, SP: Loyola, 1987. 369p.

PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. **Do estado ao município: a concretização das políticas educacionais em nível local**. 2005. 178p. Tese (Doutorado em educação) ó Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília, SP.

PENTEADO, Cléa; VIERO, Anézia. Tempo de fazer e de aprender no Seja de Porto alegre: possibilidades e contradições. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 89-99.

PEREIRA, José Ronaldo. Novas Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre o aprendizado na telessala. 2006, 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) ó Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-54.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p.108-135, set. 2002.

PRESIDENTE PRUDENTE. Lei n. 6.513 de 26 de junho de 2006. **Institui o Plano Municipal de Educação**. Disponível em: < <http://www.camaraprudente.sp.gov.br>>. Acesso em: 15/10/2010.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Orgânica do Município**. 1990. Disponível em: < <http://www.camaraprudente.sp.gov.br/index2.php?pag=T0dRPU9EZz1PR009TORRP U9UUT1PVGs9T0dVPU9HRT1PVGm9T1RRPU9HVT1PR1U9>>. Acesso em: 12/10/2010.

MARÍLIA. Lei n. 3.200 de 30 de dezembro de 1986. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília**. Disponível em: <<http://200.205.33.74:1912/webleis/buscaLeis.php?busc=2&pg=1&set=2>>. Acesso em: 10/11/2010.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do Desenvolvimento Humano**. 2000. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>. Acesso em: 15/12/2010.

RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Cláudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de analfabetismo funcional. In: **Educação de Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.
RIBEIRO, Vera Massagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999, p. 184-201.

RIBEIRO, Vera Masagão. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283-300, jul./dez. 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 35ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010, 279.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n 8.209, de 04 de janeiro de 1993. Cria a Secretaria da Administração Penitenciária e dá providências correlatas. **Lex**: Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo ó Seção I, de 05 de janeiro de 1993, São Paulo: Imprensa Oficial. p. 14.

SÃO PAULO. Constituição (1989). **Constituição Estadual**: promulgada em 05 de outubro de 1989. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/a2dc3f553380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d63004f305a?OpenDocument>>. Acessado em: 12/04/2010.

SÃO PAULO (Estado). Decreto 28.373, de 06 de maio de 1988. Cria e organiza as Casas de Detenção de Parelheiros, Campinas (Sumaré), Marília e de São Vicente e dá providências correlatas. **Lex**: Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo ó Seção I, de 06 de maio de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial.

SÃO PAULO. Lei n. 1.238 de 22 de dezembro de 1976. **Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação denominada ãFundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Presoõ**. Disponível em: <<http://www.funap.sp.gov.br/estatuto.html>>. Acesso em: 15/12/2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. 474p.

- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. 3º ed. Campinas: Autores Associados, 2008b. 334p.
- SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.
- SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo, SP: Cortez Editora/Autores Associados, 1987. 158p.
- SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales e reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992. 314p.
- SHULMAN, Lee. Professing educational sholaship. In: *Issues in Education Research: Problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, p. 159-165, 1999.
- STAKE, Robert E. **Multiple Case Study Analysis**. New York: Guilford Press, 2005. 342p.
- STAKE, Robert E. **The art of case research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995
- SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista á legislação da aliança neoliberal. In: SILVA, Carmem Silvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino. (Org.) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciências, 1988. p. 23-32.
- SOARES, Beatriz Ribeiro. Repensando as cidades médias brasileiras no contexto da globalização. **Revista Formação**. Presidente Prudente. n. 6. p.55-64, 1999.
- SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 273-290.
- SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 165 p.
- SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 170-183, jul. 1999.
- SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. As cidades médias e os contextos econômicos contemporâneos. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. (org). **Urbanização e cidades**: perspectivas geográficas. Presidente Prudente: FCT/Unesp, 2001.
- SUANO, Helenir. A educação nas constituições brasileiras. In: FISCHMANN, Roseli. **Escola brasileira**: temas e estudos. 1º ed. São Paulo, SP: Atlas, 1987, p.170-183.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002, 117p.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998. 150p.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1982. 215p.

TORRES, Rosa Maria. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. In: **Revista Interamericana de Educación de Adultos**. México, ano 28, p. 25-40, 2006. Disponível em: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2006/mirador/mirador_art2_p1.htm>. Acesso em: 01/04/2010.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 104p.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007, 188p.

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

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. **O financiamento da Educação de Jovens e Adultos no período de 1996 a 2006: farelos e migalhas**. 2010. 649f. Tese (Doutorado em educação) ó Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP.

ZEICHNER, K. El maestro como Professional reflexivo. In: **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 220, p. 44-49, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Bibliografia Consultada.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In: **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.

BRASIL. Lei n 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 10/10/2009.

CASASSUS, Juan. Problemas de la gestión educativa em América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. In: **Em Aberto**, Brasília, v.19, n. 75, p. 49-69, jul. 2002.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CASÉRIO, Vera Mariza Regino. **Educação de jovens e adultos: pontos e contrapontos**. Bauru: EDUSC, 2003. 132p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

DAVIES, Nicholas. O Fundef e os equívocos na legislação e documentação oficial. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 113, p. 113-128, jul. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. In: **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 11, n 56, p.22-30, out./dez. 1992.

DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. In: **Tempo Social**, São Paulo, v.15, n. 2, p. 63-101, nov. 2003

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, março 2000.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos da prática**. Porto Alegre: AMGH, 2010. 268p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A gestão educacional na inserção das políticas federal e municipal. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, SP, v.24, n. 2, p. 29-50, jul. 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009. 148p.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, Nov. 2001.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos ó EJA: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007

INFORSATO, Fátima Aparecida Ferreira; INFORSATO, Edson do Carmo. Políticas de municipalização de ensino: tendências ao continuísmo. In: **Paidéia**, São Paulo, v. 11, n. 20, p.49-57, 2001.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto. Aproximando universidade e escola de educação básica. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei n 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, 2009.

MACHADO, Lourdes Marcelino. A nova LDB e a construção da cidadania. In: SILVA, Carmem Silvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino. (Org.) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciências, 1988. p. 23-32.

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, p.28-46, dez. 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-24, jan./abr. 2005.

PAIXÃO, Marcelo. O ABC das desigualdades raciais: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo 2000. In: **Revista Teoria e Pesquisa**, São Carlos, SP, n. 42/43, p. 245-264, jan./jul. 2004.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania.** Campinas: Papirus, 2002. 144p.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Patrícia Mayra. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, SP, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 27, n. 2, p. 283-300, jan./dez. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **PDE Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC.** Campinas: Autores Associados, 2009. 100p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 1980. 195p.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p.83-100, jun. 2008.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 296p.

TEDESCO, Juan Carlos. Calidad de la educación y políticas educativas. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n. 138, p.795-811, set./dez. 2009.

TEDESCO, Juan Carlos. Igualdad de oportunidades y política educativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n. 123, p. 557-572, set./dez.2004.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. 279p.

TORRES, Carlos Alberto. Política para educação de adultos e globalização. In: **Currículos sem fronteiras**, v.3, n. 2, p. 60 - 69, jul./dez. 2003.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 104p.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 9-29, 2001.