

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA
NA AMAZÔNIA
MINTER-UFAM/UFRR

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DAS
EXPECTATIVAS DOS ALUNOS FINALISTAS DA ESCOLA
MONTEIRO LOBATO EM RORAIMA NO ANO DE 2012,
QUANTO À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR.**

VALDINÁ FRANCO

Linha de Pesquisa: Redes, Processos e Formas de Conhecimento.

Manaus – AM

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA
NA AMAZÔNIA
MINTER-UFAM/UFRR

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DAS
EXPECTATIVAS DOS ALUNOS FINALISTAS DA ESCOLA
MONTEIRO LOBATO EM RORAIMA NO ANO DE 2012,
QUANTO À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR.**

VALDINÁ FRANCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia, na linha de pesquisa 2: Redes, Processos e Formas de Conhecimento.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Heloísa Helena Corrêa da Silva.

Manaus – AM

2013

Ficha Catalográfica**(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)**

Franco, Valdiná

F825e Educação de Jovens e Adultos: uma análise das expectativas dos alunos finalistas da escola Monteiro Lobato em Roraima no ano de 2012, quanto à continuidade dos estudos na educação superior / Valdiná Franco. - Manaus: UFAM/UFRR, 2013.

130 f.

Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) — Universidade Federal do Amazonas / Universidade Federal de Roraima 2013.

Orientador: Prof^a. Dra. Heloísa Helena Corrêa da Silva

1. Educação de jovens e adultos 2. Educação – Aspectos sociais
3. Educação – Ensino fundamental I. Silva, Heloísa Helena Corrêa da
(Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU 376-053.67/-053.8(811.4)(043.3)

VALDINÁ FRANCO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DAS
EXPECTATIVAS DOS ALUNOS FINALISTAS DA ESCOLA
MONTEIRO LOBATO EM RORAIMA NO ANO DE 2012,
QUANTO À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia, na linha de pesquisa 2: Redes, Processos e Formas de Conhecimento.

Aprovado em 12 de Abril de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Heloísa Helena Corrêa da Silva- Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof(a). Dr(a). Ronney da Silva Feitoza – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof(a) Dr(a). Maria Das Graças. S. D. Magalhães – Membro
Universidade Federal de Roraima

Aos meus filhos

Gileade ,

Abigail ,

Samuel e

Ben-Hur.

Dedico este trabalho.

À minha mãe, Maria das Graças Franco, analfabeta até aos
40 anos e que aprendeu a lê com a Bíblia.

AGRADECIMENTO

À prof^a. Dr^a Heloísa Helena Corrêa da Silva, minha orientadora, que com sua maestria me conduziu nesta jornada, respeitando a minha autonomia acadêmica.

Às professoras doutoras Ronney da Silva Feitoza e Maria das Graças Santos Dias Magalhães, pela rica contribuição na qualificação deste trabalho.

À pró-reitoria de pós-graduação da UFRR e ao PPGSA da UFAM, que proporcionaram a mim e aos demais colegas a qualificação por meio do MINTER.

Aos professores que ministraram disciplinas do PPGSCA.

À Prof^a. Dr^a Nilza Pereira de Araújo, diretora do Centro de Educação – CEDUC pelo grande incentivo e apoio pessoal.

À professora Dalma Eneide Freitas Pereira, coordenadora geral do Colégio de Aplicação da UFRR, pelo apoio e incentivo neste trajeto acadêmico.

À professora Robélia Cristina pelas críticas, sugestões e algumas correções do texto.

À secretária do PPGSCA dona Alberta do Amaral pela sua prontidão em atender a todos.

Aos colegas do PPGSCA que compartilhamos momentos de crescimento acadêmico.

Aos alunos finalistas da EJA em 2012 e seus professores da Escola Estadual Monteiro Lobato - Boa Vista-RR, que contribuíram com a pesquisa no sentido de compartilhar suas expectativas de continuidades de estudos no ensino superior.

Aos ex-alunos da EJA ingressos no ensino superior demonstrando que o sonho de continuar estudando não morreu.

À gestão da escola Monteiro Lobato que me possibilitou a realização deste trabalho.

Aos colegas de trabalho pelo apoio e incentivo a prosseguir nesta jornada solitária, mas de crescimento intelectual.

“A educação que defendemos no campo da EJA deve, por razões éticas, antecipar a sociedade justa, igualitária, humanista, pública, isto é, voltada para todos, produzida pela e para a dimensão coletiva e socialista e, por isso, intrinsecamente nova, original e revolucionária”.

Profª Drª Ronney da Silva Feitoza- UFAM

“No cemitério estão os sonhos que não se realizaram, estão os livros que nunca saíram do papel ou da mente das pessoas, estão os livros não publicados, estão lá, foram enterrados por algum motivo estão lá. Então, a palavra final que deixo é: esvazie o cemitério, não deixe o cemitério com nada, tudo que você tiver de sonho, de projeto, de algo para realizar, realize enquanto você está vivo”.

Ex-aluno da EJA que faz Universidade- 3º entrevistado.

RESUMO

Este trabalho analisou as expectativas dos alunos que concluíram o Ensino Médio pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os motivos que os levaram a não continuidade dos estudos na educação superior. A pesquisa envolveu alunos concluintes em 2012, os professores da Escola Estadual Monteiro Lobato em Boa Vista Roraima, os alunos que terminaram a educação básica pela EJA e já estão na educação superior, e finaliza com a assessora da divisão de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA em Roraima. A natureza desta pesquisa foi qualitativa com os procedimentos metodológicos de entrevistas semiestruturadas usando a observação participante. Como instrumental usou-se o questionário. Como resultado dessa investigação surgiram a marginalização, o despreparo dos professores da EJA e a vida laboral desses alunos como fatores que dificultam a continuidade na educação superior. Identificou-se como ocorreu a formação educacional no ensino médio destes alunos nos dezoito meses, a metodologia dos professores, suas dificuldades em conciliar trabalho e estudo constituem os objetivos secundários. As categorias trabalhadas foram: Trabalho, Educação e Cultura. Essas três categorias analisadas estão imbricadas com os sujeitos que foram investigados e os pontos que emergiram deste trabalho foram a marginalização que sofrem os alunos da EJA na educação básica e que os acompanha na universidade, o despreparo do professor dessa modalidade, a dificuldade dos professores das ciências da natureza em relacionar os conhecimentos que os alunos da EJA levam para a sala com o saber teórico que a escola ministra, a dificuldade de estudos pelos alunos da EJA em função da atividade profissional. Estudar além dos conteúdos repassados em salas de aulas é condição indispensável para o ingresso no ensino superior, tanto para os ex-alunos da EJA, como para os que são finalistas do Ensino Médio. O ingresso dos alunos da EJA no ensino superior é fato novo nessa modalidade, que sempre esteve associada à alfabetização, agora toma outra configuração com a ida desses alunos para as universidades.

Palavras-chave: Educação; Trabalho; Cultura.

ABSTRACT

This study examined the expectations of students who completed high school by the modality of Education Youth and Adults (EJA) and the reasons that led them to not continue their studies in higher education. The research involved students graduating in 2012, the State School Teachers Monteiro Lobato Boa Vista in Roraima, students who completed the basic education and adult education are already in higher education, and ends with the advisor Division of Youth and Adult- DIEJA in Roraima. The nature of this research was qualitative methodological procedures using semi-structured interviews and participant observation, used as instrumental to the questionnaire. As a result of this investigation arose marginalization, lack of preparation of teachers of adult education and working life of these students as factors that hinder continuity in higher education. It was identified as occurred in the educational high school students in these eighteen months, the methodology of teachers, their difficulties in reconciling work and study are the secondary objectives. The categories were used: Work, Education and Culture. These three categories analyzed are intertwined with the subjects that were investigated. Points that emerged from this work-suffering marginalization of students in basic education and adult education that accompanies the university, the unpreparedness of the teacher of this type, the difficulty of teachers of natural sciences to relate the knowledge that students take the EJA to the room with the theoretical knowledge that the school teaches the difficulty of studies by students of adult education in the light of professional activity. Studying beyond the contents transferred into classrooms is a prerequisite for entry into higher education for both alumni of EJA, and for those who are finalists for the high school. The admission of students in higher education EJA is actually new in this sport, which has always been associated with literacy, now takes another configuration with the way these students to universities.

Keywords: Education, Labor, Culture.

LISTA DE SIGLAS

BASA- Banco da Amazônia
CAR - Central de Atendimento e Registro
CEAA- Campanha de Educação de Adolescente e Adulto
CEB- Câmara de Educação Básica
CEERR- Conselho Estadual de Educação de Roraima
CES- Centro de Estudos Supletivos
CIA-Central Intelligence Agency
CNE- Conselho Nacional de Educação
CTE- Conselho Territorial Educação
COMECON- Conselho Econômico de Assistência Mútua
CONAB- Conferência Nacional de Educação Básica
CONFINTEA- Conferência Internacional de Educação de Adultos
EDUCAR- Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EEML - Escola Estadual Monteiro Lobato
EJA- Educação de Jovens e Adultos
EP- Educação Popular
EMBRATEL- Empresa Brasileira de Telecomunicações
ENAD- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FMI- Fundo Monetário Internacional
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDH- Índice de Desenvolvimento Humano
IFMs- Instituições Financeiras Multilaterais
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IVR- Iniciativa Via Rápida
LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPE- Ministério Público Estadual
OBMEP- Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OMC- Organização Mundial do Comércio

OSPB- Organização Social e Política do Brasil

OTAN- Organização do Tratado do Atlântico Norte

PNEE – Portador Com Necessidades Especiais Educacionais

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROUNI- Programa Universidade para Todos

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA- Serviço de Educação de Adultos

SUDAM- Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

TICS- Tecnologias da Informação e Comunicação

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

ZFM- Zona Franca de Manaus

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPITULO - I O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DIRECIONADA A JOVENS E ADULTOS: O PÓS-64 E A POLÍTICA EDUCACIONAL ATÉ OS ANOS 90.....	19
1.1. A política educacional e mobilização popular direcionada a jovens e adultos no Brasil e Roraima	20
1.2 A educação de Jovens e Adultos em Roraima: breve contexto histórico	29
CAPITULO II- A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A REALIDADE SOCIOECONÔMICA E CULTURAL	35
2.1. O jovem e o mundo do trabalho e a situação socioeconômica.....	36
2.2. O Arcabouço Sócio-Jurídico da Lei 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o que muda na educação de jovens e adultos?	45
2.3. O ensino médio em 18 meses: é possível preparar os jovens e adultos para o ingresso na educação superior?	61
2.4. A vida cultural dos jovens e adultos: a dimensão formativa na sociedade de classe.	70
CAPITULO III - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS DA ESCOLA MONTEIRO LOBATO	82
3.1. Sobre o universo da pesquisa da escola monteiro lobato.....	86
3.2. O projeto pedagógico da escola para a Educação de Jovens e Adultos.....	88
3.3. Considerações sobre o projeto político pedagógico.	96
3.4. O perfil dos estudantes da eja: dificuldades e expectativas	98
3.5. O ambiente escolar: a prática pedagógica na formação dos alunos	107
3.6. Ingresso no ensino superior, um sonho possível?	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	127

Introdução

Esta dissertação está imbricada com minha história de vida como aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de cinco anos de docência, de inquietações com os alunos do terceiro segmento (Ensino médio) da (EJA) quando lecionava nas escolas estaduais de Boa Vista- Roraima e mais dois anos como mestrando no Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA). Nesses anos de experiência com pessoas que retomavam seus estudos após anos de descontinuidade, pude observar e comprovar que, para a maioria delas, a conclusão do ensino médio já era a chegada final. Com o objetivo de compreender os motivos que levavam os estudantes da EJA a não continuarem seus estudos foi que este trabalho buscou analisar as expectativas dos alunos finalistas com a concretude daqueles que já ingressaram no ensino superior.

A minha condição de ex-aluno da EJA e a identificação como milhões de Jovens e Adultos que pela exclusão socioeducativa, não concluíram seus estudos no tempo regular, ao mesmo tempo me respaldam a dissertar sobre esta temática. Buscar na EJA o regaste do sonho de concluir a educação básica, e mais, continuar o processo educativo no Ensino Superior é uma forma de contar um pouco a minha história de vida. Fiz o antigo Primeiro Grau regular e por motivos de trabalho, não consegui concluir o Segundo Grau, o mesmo aconteceu via PROJETO LOGOS II no final dos anos 80 do século passado. O referido programa era o lado técnico profissional do Antigo Supletivo e formava professores leigos que atuavam no magistério.

Após dez anos atuando no magistério, fiz licenciatura plena em História pela Universidade Federal de Roraima, e busquei fazer uma pós-graduação em História Regional na UFRR, mas não foi possível fazer a especialização por esta ser no mesmo horário do trabalho. Em 2004, fui ministrar aulas na EJA, e sem nenhum preparo, me encontrava trabalhando com Jovens e Adultos que estavam com dez e até quinze anos fora da sala de aula. Em 2006, surgiu uma especialização em PROEJA- IFAM-AM e com um projeto intitulado “As dificuldades dos alunos da EJA em prestar Vestibular”, a pesquisa efetuada na época fora resultado de conversas e incentivos aos alunos em sala sobre a necessidade de ingresso na Universidade. Em 2011, fiz a seleção para o mestrado na Universidade Federal do Amazonas, no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e

Cultura na Amazônia (PPGSCA).

No mestrado, a temática da especialização foi retomada e definida para “Educação de Jovens e Adultos: uma Análise das Expectativas dos Alunos Finalistas da Escola Monteiro Lobato, em Roraima no Ano de 2012, quanto à Continuidade dos Estudos na Educação Superior”. Após a coleta e tratamento dos dados, uma parte dessa realidade dos alunos da EJA foi desvelada. Com estes dados, com as categorias Trabalho, Educação e Cultura, mais os teóricos que pensam uma educação para além do capital, foi possível construir um discurso científico que demonstra as dificuldades, sonhos e realidade desses alunos sobre o ingresso no ensino superior.

A marginalização, a discriminação com esta modalidade de ensino como alunos que não aprendem e que buscam um certificado do Ensino Médio é reafirmada por todos os sujeitos entrevistados, deixando claro que esse preconceito os acompanha até a universidade. Quanto ao ingresso no ensino superior, tanto para os ex-alunos que já estão fazendo uma faculdade como para os finalistas, uma vida de estudo paralela à sala de aula é fundamental e indispensável na continuidade dos estudos no ensino superior. Ainda o ingresso num curso superior é visto na visão economicista/tecnicista e não na humanista. Na questão de relacionar os saberes dos alunos com o conteúdo, os professores das humanas foram os que faziam esta ponte, o que na visão freireana é fundamental, e deve vir antes dos saberes teórico.

Nos anos 60 do século passado, o mundo estava dividido entre as duas grandes potências econômica e militar: os EUA que emergiram como a primeira nação detentora da bomba atômica e a URSS, um país que em menos de cinquenta anos deixara de ser uma sociedade atrasada e semifeudal para se tornar uma potência capaz de fazer frente ao poder dos Estados Unidos da América do Norte. A União Soviética constituía-se a “mãe” e modelo de todas as Revoluções Socialistas que ocorreram no século XX. Na década de 60, havia uma geração pós-Segunda Grande Guerra que não queria um conflito bélico, ainda assim, esta população encontrava-se mergulhada na Guerra Fria e nos conflitos localizados como a Guerra da Coreia e a Guerra do Vietnã, como resultado do enfrentamento ideológico entre EUA e URSS.

Após cinco séculos da chegada e conquista do europeu, a América Latina ainda sofre as consequências da exploração dos conquistadores, que em nome de Deus e do

progresso, desestruturaram o modo de vida das sociedades tradicionais desse continente. O sistema de dominação dos países ricos sobre os latinos, só mudou em relação aos recursos. No início, os metais preciosos, seguidos pelos produtos tropicais e agrícolas. A consolidação ocorreu com a instalação das transnacionais com os vários produtos, e atualmente, a mercantilização da educação superior e o financiamento da educação básica pelo Banco Mundial e seus organismos aos países da América Central que ainda não resolveram a educação básica da população.

No campo da política educacional, o Brasil estava na eminência de aprovar sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). O projeto de uma lei única que regesse a educação em todo o país era uma conquista da constituição de 1934, mas que foi abortado pelo Estado Novo de Vargas (1937-1945). A constituição de 1946 retoma a conquista da constituição de 1934 e a primeira LDB, (Lei de nº 4.024) promulgada no início dos anos 60, logo é substituída pela Constituição de 67/69. Para muitos estudiosos, essa reforma constitucional é chamada de “remendo constitucional” (SANTOS, 1999). Entre 1968 até 1982, a educação brasileira foi balizada por quatro leis: a) a nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 - ensino superior; b) a nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - ensino de 1º e 2º graus e c) a nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 - ensino de 2º grau.

A evolução de política Educacional de Jovens e Adultos em Roraima está relacionada com a criação do Território Federal do Rio Branco. Desde o início, em Roraima, a preocupação com a educação de jovens e adultos (EJA) teve espaço nas políticas públicas voltadas para este segmento. A educação da EJA está presente nos três períodos focados neste texto, começando com a primeira fase histórica do Território Federal do Rio Branco de 1943 a 1964, a consolidação do poder com os governadores militares até 1985, e finaliza com a volta dos governadores civis nomeados pelo governo federal até 1990. A legislação educacional voltada para Roraima era toda Federal, pois até 1988, Roraima ainda era um Território Federal e seguia a legislação do Governo Federal. A legislação estadual começa a entrar em vigor no início dos anos 90 com a posse do primeiro governador eleito, a existência dos poderes legislativo e judiciário formou o tripé de toda legislação estadual.

Para o aprofundamento das questões propostas, procedemos a pesquisa

bibliográfica com teóricos como Paulo Freire, Antonio Gramsci, Vanilda Paiva, Gaudêncio Frigotto, Pedro Demo, Moacir Gadotti, Ronney Feitoza. Com estes e outros pensadores de matriz marxistas estivemos pensando e construindo com os dados empíricos um discurso científico. Os documentos como pareceres do governo federal e estadual sobre a educação básica, legislação federal e estadual, documentos da escola Monteiro Lobato, como o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), plano de reestruturação da divisão de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) e a pesquisa de campo que, dada a natureza qualitativa, envolveu a entrevista semiestruturada com os 14 (quatorze) sujeitos, uma assessora da DEJA, os alunos finalistas, os ex-alunos EJA que já estão no ensino superior, três professores que atuam só nessa modalidade, e um questionário socioeconômico com apenas os alunos finalistas da EJA. Esta forma inter-relacional propiciaram resultados que foram organizados neste trabalho em três capítulos, a saber:

O primeiro é de natureza teórica e busca apresentar um breve balanço do mundo, da América latina e do Brasil nos anos 60 do século XX, nos aspectos históricos, político e socioeconômico. Nos anos 30 do século XX, o país passava por transformações sociopolíticas e econômicas. O Brasil inicia o processo de urbanização e industrialização. A educação é vista como ferramenta para impulsionar esse processo, para isto, o governo Vargas iniciou a implantação de políticas educacionais para todos. A educação de jovens e adultos foi levada a sério pelo poder nacional no Pós-Segunda Guerra Mundial, que marca o início da educação popular.

No segundo capítulo está descrita a realidade socioeconômica e cultural dos jovens e adultos e a relação entre educação, trabalho e cultura como categorias de análise deste trabalho, o preparo destes alunos em 18 (dezoito) meses para o ingresso no ensino superior. Para pensar a fala dos alunos sobre a temática, o pesquisador usou o pensamento de Ricardo Antunes, Gaudêncio Frigotto e Antonio Gramsci, os quais ajudaram na construção do discurso científico sobre a realidade destes alunos da EJA, que não querem apenas a conclusão do ensino médio, mas continuar estudando na perspectiva de uma formação de homilidade, de uma educação que forme cidadãos para assumir o comando no país.

No terceiro e último capítulo é caracterizada a escola Estadual Monteiro Lobato e exposta uma análise do Projeto Político Pedagógico desta instituição de ensino, no que

tange ao norteamento educativo para os alunos da EJA, o perfil destes, bem como suas dificuldades e expectativas de ingresso no ensino superior. Nesta formação encontra-se o professor que atua na EJA, afirmado pelos 14 (quatorze) sujeitos entrevistados, alunos finalistas, ex-alunos, professores e a assessora do DIEJA que é militante nesta modalidade de educação há aproximadamente 14 (quatorze) anos. Os professores que atuam na EJA sem a qualificação são tão vítimas do sistema educacional como os alunos.

Na tentativa de compreender as dificuldades desses alunos e o sonho de cursarem uma faculdade, a pesquisa buscou alguns dos autores a seguir como Paulo Freire com a sua visão de educação problematizadora, mas, sobretudo libertadora, construída com e para o educando, cujo ideário é categórico em mostrar que é possível atingir esse objetivo por meio do diálogo que deve existir entre educando e educador. Moacir Gadotti com sua visão de uma pedagogia engajada com a mudança, de uma escola que não é neutra, e sim como um espaço de debates e embates entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e os que estão no poder. Steván Mészáros que pensa uma educação para além do capital, uma educação revolucionária que possa trazer mudanças na sociedade. Para este, mesmo com esta escola alinhada com o sistema capitalista, a mudança deve começar com este modelo socioeconômico que está posto.

Fez-se necessário uma reflexão sobre o caminho percorrido neste trabalho e nos pontos que resultaram da análise feita sobre os dados empíricos fornecidos pelos sujeitos, pois a compreensão da educação popular (EJA) passa pelas ideias e reflexão do pensamento de Paulo Freire. Já a fundamentação histórica desta modalidade de ensino é teorizada por Vanilda Paiva. A íntima relação que existe nas três categorias que este trabalho tomou como balizares - trabalho, educação e cultura, o preconceito que carregam os alunos da EJA na educação básica até o ensino superior, o ingresso no ensino superior dos alunos que terminam o ensino médio pela EJA e as dificuldades enfrentadas pelos alunos desta modalidade - professores não capacitados para atuarem na EJA e a escola que não oferece uma educação diferenciada.

As considerações finais contemplaram os limites deste trabalho diante da grandeza da temática sobre a continuidade dos estudos dos alunos da EJA no ensino superior, além de afirmar a intrínseca relação entre as três categorias de análise deste trabalho ressaltadas anteriormente com os sujeitos investigados imbricados na construção de um “novo

homem”. A culpabilidade pela má qualidade da educação na EJA, segundo os entrevistados é atribuída ao sistema educacional brasileiro.

CAPITULO - I O Processo Histórico da Educação Brasileira direcionada a Jovens e Adultos: o pós-64 e a política educacional até os nos 90.

“A educação é o elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades humanas”.

Alberto Tosi Rodrigues

Nos anos 60 do século passado, o mundo vivia o auge da Guerra Fria¹ entre as duas ideologias antagônicas (SAVIANI, 2011). O capitalismo tendo como o seu maior representante os Estados Unidos da América do Norte - EUA e o Socialismo com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas- a URSS. Os Estados Unidos considerando a doutrina Truman passam a oferecer ajudas econômica e militar por meio do plano Marshall aos países da Europa que eram ameaçados pelos Soviéticos. Em resposta a essa atitude dos EUA, a URSS implantou o Conselho Econômico de Assistência Mútua (COMECON), e no campo militar os EUA lançaram a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e os URSS, o Pacto de Varsóvia que congregava os países alinhados com o Socialismo (RODRIGUES, 2001). Outros mecanismos como a propaganda, a corrida espacial, a cultura e os esportes foram praticados pelas duas potências que disputavam cada pedaço do globo para influenciar e implantar o capitalismo ou o socialismo. O avanço socialista limitou-se à Europa Oriental, parte da Ásia e da África e Cuba na América Latina.

Os Estados Unidos - EUA conseguiram manter áreas de influência no Oriente Médio com Israel, na Ásia com o Japão, na Europa Ocidental e no continente americano, com exceção de Cuba, a única experiência socialista. Os demais países da América Latina que almejavam implantar o socialismo foram todos derrotados em seus projetos pela A Central Intelligence Agency (CIA) com o aval irrestrito do governo dos EUA. Em 1960, mesmo que o V Congresso do Partido Comunista Brasileiro - PCB pregasse que a

¹ Designação atribuída ao conflito político-ideológico entre os Estados Unidos (EUA), defensores do capitalismo, e a União Soviética (URSS), defensora do socialismo, compreendendo o período entre o final da Segunda Guerra Mundial e a extinção da União Soviética. É chamada “fria” porque não houve qualquer combate físico, embora o mundo todo temesse a vinda de um novo conflito mundial por se tratarem de duas superpotências com grande arsenal de armas nucleares. Norte-americanos e soviéticos travaram uma luta ideológica, política e econômica durante esse período (QUEIROZ & SILVA CORDEIRO, 2007, p.3)

revolução brasileira tinha no seu bojo “o caráter anti-imperialismo, antifeudal, nacional e democrático, o partido passou a propor a formação de uma frente Nacionalista e Democrática e a tomada do poder pela via pacífica e eleitoral” (RODRIGUES, 2001, p.19).

Desde a conquista no final do século XV até o final da Segunda Guerra Mundial, a América Latina esteve sob as mais variadas formas de saques de suas riquezas pelas potências europeias. No final da década de 40, entram em ação as garras do imperialismo norte-americano (GALEANO, 1987, p.223), mesmo com a doutrina Monroe no século XIX “a América para os americanos”, é no pós-Segunda Guerra Mundial que o domínio imperialista dos EUA consolida o seu projeto do “destino manifesto”, e para a concretização desta proposta no continente, o Brasil desempenharia uma espécie de sub-imperialismo que ajudaria os EUA no domínio da América Latina (op. cit. p. 277).

Nos anos 60 do século XX, Roraima estava vivendo a sua segunda das três fases que constituem sua história como território Federal. Nesse período, a vida política é dirigida pelo alto comando da aeronáutica, é fase dos brigadeiros. Na geopolítica dos militares para a Amazônia- “integrar para não entregar” o território recebeu toda a infraestrutura como a construção de estradas - a BR 174 ligando o estado do Amazonas à Venezuela, a BR- 401, a ponte sobre o rio Branco, ligando Roraima à República Cooperativista da Guyana, a urbanização da cidade e os órgãos da administração pública, sistema de telecomunicação e uma emissora de televisão, a TV Roraima. É criado o Centro de Estudos Supletivo- CES que começa a funcionar a partir de 1972 como exames de suplência geral.

1.1. A Política Educacional e a Mobilização popular direcionada a Jovens e Adultos no Brasil e Roraima

Em contundente e argumentativo diagnóstico dos 500 anos de saques das riquezas da América Latina, Eduardo Galeano (1987), no seu clássico - *As veias Abertas da América Latina* registra que nos quatro primeiros séculos, as potências europeias levaram os recursos naturais e dizimaram os povos tradicionais com suas culturas. Com a presença

dos EUA, na metade do século XX, por meio de suas empresas transnacionais, a situação do continente ficou mais grave. A frase do presidente mexicano Lázaro Cárdenas, “pobre do México, tão longe de Deus e tão perto dos Estados Unidos”, pode perfeitamente ser empregada para o restante da América Central e do Sul, cujos países estão cada vez mais dependentes dos Estados Unidos e da sua gestão autônoma de suas riquezas.

Apesar da riqueza produzida na América Latina, essa produção não tem reflexo positivo na vida das pessoas que a produzem. Esse reflexo positivo é somente para a população dos EUA, onde estão as matrizes das grandes empresas que dominam os mercados mundiais. O atraso econômico, tecnológico e cultural da América Latina é resultado de séculos de exploração, e mais recentemente da incapacidade de reação dos governos, das nações que embora independentes, são subservientes e aceitam as imposições, algumas vezes disfarçados de orientações e consultas das agências financiadoras como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional- FMI. Nações (in) dependentes política e economicamente, conforme nos mostra Galeano “[...] os símbolos da prosperidade são os símbolos de dependência” (GALEANO, 1987, p.164).

Ação educativa é uma das opções para a América Latina sair do atraso em que se encontra “[...] cada vez que uma universidade ou centro de cultura superior tenta, na América Latina, impulsionar as ciências básicas para lançar as bases de uma tecnologia não copiada dos moldes estrangeiros” (GALEANO, 1987, p.164), o projeto sofre a intervenção do Estado. A educação na América Latina está ligada diretamente ao Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC) e ao Fundo Monetário Internacional (FMI). A pesquisa bibliográfica nos mostrou que nos países pobres como Honduras, Guatemala e Nicarágua, os organismos internacionais financiam a educação primária com severas imposições aos governos desses países “Estudos já estipularam que os projetos financiados pelo Banco Mundial trazem uma média de 114 condicionalidades, se forem computadas as do FMI” (AZZI; BOCK, 2008, p. 21).

[...] Mesmo sendo signatário de ambas conferências, o Banco Mundial vem insistindo na priorização do ensino primário- correspondente às séries iniciais do ensino fundamental – implementando estratégias de ação com um marco de referência alternativo ao das duas cúpulas internacionais de educação, notadamente as Metas de Desenvolvimento do Milênio, muito mais restritiva[...] (AZZI; BOCK, 2010, p.22).

Nesse arcabouço, vemos que as Metas do Milênio (ocorrida na Tailândia, Jomtien, em 1990) e as Metas de Dakar (ocorrida no Senegal, em 2000) objetivam diminuir as desigualdades socioeconômicas, culturais e de gêneros nos países que estão à margem dos avanços socioeducativos. Essa geografia da desigualdade está centrada na África, parte da Ásia e América Latina, apesar do Banco Mundial fazer parte das duas, o referido Banco tem preferência pelas Metas do Milênio que são menos abrangentes que as Metas de Dakar. Das 18 Metas do Milênio, apenas duas referem-se à educação. Já a segunda é mais abrangente, ela contempla toda a educação básica, inclusive, a Educação de Jovens e Adultos. Na visão do banco, a educação não é um direito social, mas um “serviço” que deve ser mercantilizado (AZZI; BOCK, 2010,p.22), (GADOTTI,2006).

É latente que a educação na América Latina é “uma mercadoria e serviço”, e não um direito social de todos, o que é dever do Estado, apesar de assegurada na Constituição Federal brasileira de 1988 nos artigos 205 ao 214, e sistematizado na atual LDBN, Lei 9394/96. A mercantilização da educação na América Latina está configurada em dois blocos. O primeiro é composto pelos países que apresentam os piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e no segundo bloco envolve a privatização da educação superior em países como Brasil, Argentina e Chile. No primeiro cenário entra em ação o Banco Mundial e seus organismos com empréstimos para os governos desses países contraírem dívidas e aceitarem o gerenciamento do processo pelas entidades ligadas ao Banco.

A Iniciativa Via Rápida (IVR) é uma delas, esse braço do Banco Mundial atua na educação primária em oposição às Metas de Dakar. Quanto ao segundo bloco, o Banco Mundial e seus organismos atuam no comércio da educação nos países como Brasil, Chile e Argentina (FEITOZA, 2008). Nestes, parte da educação básica está resolvida, e a mercantilização da educação “é no nível superior que ela ganha uma escala bem maior, recebendo até 70% das matrículas” (OZZI; BOCK, 2010, p.32).

Na América Central e do Sul, em vez do sonho do socialismo inspirado no exemplo prático da revolução cubana, o que aconteceu com a grande parte dos países latinos americanos, foi o pesadelo das ditaduras gestadas em sua maioria pelos militares (FREIRE e MACEDO, 2002, p.42) com apoio das elites civil burguesa que sempre estiveram no poder, independentemente de matize ideológica.

A partir dos anos 30 do século passado, o Brasil deixava de ser um país rural para se tornar urbano² e no mais populoso e industrial da América do Sul, com a vinda das grandes montadoras de automóveis para São Paulo no final da década de 50 do século XX. O modelo econômico nacional-desenvolvimentista que nascera na década de 30 do século XX com Getúlio Vargas (RIBEIRO, 1999, p.103; SAVIANI, 2011), foi sepultado no governo de Juscelino Kubitschek. Era a plenitude de entrada do capital externo ao país que nascera no contexto do capital globalizado, agora mais do que nunca, estará sob e sobre a dependência do capitalismo na sua maior força³.

A crise institucional que se arrastava desde a metade dos anos cinquenta com o suicídio de Vargas se estendeu na tentativa de impedir o presidente JK de tomar posse, no episódio que ficou conhecido como o caso de Jacareacanga (MAYRINK, 1988, p.54 SAVIANI, 2011, p.354). Em 1961, com a renúncia de Jânio Quadros, o país teve uma breve experiência parlamentarista “às avessas” com o primeiro ministro Tancredo Neves, que ia dividir o poder com o presidente João Goulart e adiar um pouco as mudanças na vida política do país, o que se efetivou em 1964 com o golpe dos militares, que tomaram o poder e impuseram a paz dos cemitérios por vinte anos.

Dentro de uma geopolítica dos militares, o território Federal de Roraima não tinha autonomia política, nem uma classe política articulada que fizesse frente ao poder dos militares. Os três territórios Roraima, Amapá e Rondônia foram divididos com as três armas, o primeiro, dado ao seu isolamento geográfico, ficou com a aeronáutica, o segundo, em função da posição e do litoral, coube à marinha e Rondônia com o exército, que tinha ligação terrestre com as demais regiões do Brasil (FREITAS, 1993, p.160).

A disputa hegemônica do mundo pelas duas superpotências antagônicas envolviam os aspectos econômicos, político e militar, e educativos (SAVIANI, 2011, p.340). E dentro das estratégias da geopolítica mundial, os representantes do capitalismo e do socialismo irão exercer influência sobre os demais países. Nesse mundo dividido, os EUA e a URSS colocavam em prática os vários desdobramentos da estratégia do pós Segunda Guerra Mundial. Além da difusão cultural dos valores de ambas as potências, a educação

² LINHARES, Maria Yedda (Org.) Em História Geral do Brasil(1990,p. 351) .

³A dupla Juscelino Kubitschek de Oliveira e João Goulart, com o programa de fazer o Brasil progredir ”50 anos em 5”: atacando o problema das estradas, da energia, dos transportes e a construção de Brasília. RIBEIRO,2000,P.152.

sofreu revezes no período pós 64, sendo seguido pela cassação dos direitos políticos e exílio para os intelectuais. E no rastro das mudanças, uma reforma no sistema educacional vai produzir mudanças significativas no ensino médio com a entrada de uma disciplina que iria legitimar o poder dos militares. O ensino de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) (PAIVA, 1987), (GADOTTI, 2006) ocupava o lugar da filosofia e sociologia no ensino médio⁴.

Com esta breve contextualização do mundo, da América Latina, do Brasil e de Roraima nos aspectos políticos, econômico, sociocultural e ideológico, a análise será centrada nas políticas educacionais no Brasil e em Roraima, e mais especificamente, as voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Em relação à educação, o estado brasileiro assegurou de forma vaga em todas as constituições este direito social. Clóvis Roberto dos Santos no livro Educação Escolar Brasileira: Estruturas, Administração e Legislação, apresenta uma síntese do lugar da educação em todas as constituições do país.

[...] na constituição de 1824, determinou a gratuidade da instrução primária. Na de 1891, determinou que o ensino nas escolas públicas fosse leigo ou laico, não havendo mais a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas. [...] Na de 1934, definiu a educação como um direito de todos. Na de 1937, criou o ensino profissional para atender às classes menos privilegiadas. [...] Na de 1946, definiu a educação como um direito de todos e um dever do estado e da família. [...] Na de 1967, ampliou a obrigatoriedade do ensino fundamental para a faixa etária dos 7 aos 14 anos, e na atual, a de 1988, a constituição cidadã, ampliou significativamente o acesso a educação, o primeiro dos dez artigos, é o carro-chefe dos demais” a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (SANTOS, 1999, p. 27 a 31)

Mesmo com toda a intencionalidade do estado brasileiro em garantir o direito à educação para todos, grande parte dessa garantia ficou apenas no espírito da lei. Em relação à educação de jovens e adultos, as duas primeiras cartas magnas, se quer a

⁴ A Emenda constitucional de Nº 01/69, que reformulou quase toda a constituição de 1967, matem os retrocessos em matérias de filosofia e política educacionais, tendo eliminado a liberdade de cátedra e restringido ainda mais a vinculação orçamentária para o ensino. Nesse caso, apenas os municípios ficaram com a incumbência de aplicar 20% de seus impostos para a educação (SANTOS, 1999, p. 31)

mencionaram. Após 30 anos da implantação da República, o país tinha mais de 75% de analfabetos⁵. A grande evolução na universalização da educação para todas as idades é concretizada com a proposta da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PAIVA, 1987, p. 132; SAVIANI, 2011, p.340; GADOTTI, 2006). A referida lei foi uma conquista da constituição de 1934, mas que só irá ser efetivada no início dos anos 60. (PAIVA, 1987, p.145). Esta constituição refletiu a realidade do Brasil que começava a se urbanizar e juntamente com o rearranjo de “novas” forças políticas que:

Em outubro de 1930, o conflito entre dois grupos de classes dominantes (os ligados à exportação e os dela desligados) eclode em forma de movimento armado e aglutina o apoio dos outros setores sociais. A supremacia dos setores desligados da exportação estabelece as condições necessárias à organização de um setor agrário-comercial exportador. O choque entre eles, daí por diante, continuará existindo, mas a tendência é em favor do setor novo dirigido ao mercado interno (RIBEIRO,1999, p. 103).

No primeiro governo de Getúlio Vargas - denominado de provisório (1930-1934), houve grandes avanços sociais com a criação do primeiro código eleitoral que permitia pela primeira vez na história do país o direito ao voto feminino, os direitos trabalhistas e a criação da justiça eleitoral. Esses fatos eram uma resposta aos vícios e fraudes eleitorais da República Velha. Apesar das conquistas mencionadas acima, o governo de Vargas vivia um grande dilema com a elite paulista que não aceitava a imposição dos interventores. Além da dificuldade de contornar a situação política de São Paulo, Vargas tinha pela frente a “maré” vermelha (Intentona Comunista de 1935), (SAVIANI, 2011) que estava articulada nos subterrâneos do Brasil. Em função da ideologia autoritária da era Vargas, a educação teve centralidade e foi usada para conter os “subversivos” que se encontravam organizados (FEITOZA, 2008).

A imersão histórica da pesquisa permite que registremos ainda que, em 1937, Vargas decreta o estado novo, nesse momento o Brasil refletia as influências dos regimes ditatoriais da Europa, principalmente o da Alemanha, da Itália, e no Oriente com o império nipônico. Os trabalhadores foram controlados pela “avançada” legislação

⁵ Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades em 1920. RIBEIRO, 2000,P.81

trabalhista, o governo conseguiria agradar aos trabalhadores com os “benefícios”, e com essa ação, Getúlio Vargas foi aclamado com o título de “pai dos pobres”, mas por outro lado, soube lidar com a burguesia incipiente urbana e também recebe o título de “mãe da burguesia”. Com plenos poderes, Vargas outorgou uma nova constituição, a de 1937, chamada de polaca, em função da semelhança com a constituição polonesa. Avanços na área da educação com valores fixados pela união, estados, municípios e distrito federal, “Determinou em relação aos recursos financeiros para a educação, que a União e os municípios deveriam contribuir com 10% da renda resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino e os estados e Distrito Federal com 20%” (SANTOS, 1999, p.29).

É somente com a redemocratização do Brasil (1945-1964) que o país avança no setor educativo com a constituição de 1946 (GADOTTI, 2006, p.119), nessa constituição são retomados os direitos que a constituição de 1934 assegurava como “educação é um direito de todos e dever do estado” e “repetiu os percentuais de verbas para a educação previstos na constituição de 1934” (SANTOS, 1999, p.30; SAVIANI, 2011). No final dos anos 40, com ajuda da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil implanta políticas educacionais voltadas de fato e de direito para os jovens e adultos (FEITOZA, 2008).

O final da década de 40 e toda a de 50 do século XX, foram marcados com dois programas educacionais, o serviço de educação de adultos (SEA) e a campanha de educação de adolescente e adulto (CEAA), (SAVIANI, 2011, p.316) ambos vinham com o objetivo de ampliar os direitos sociais. Estas conquistas do pós Segunda Guerra Mundial, sinalizam que a educação tinha e tem um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer sociedade (PAIVA, 1987, p. 141).

Segundo Paiva (1987), (GADOTTI, 2006) e (FRIGOTTO, 2003) o ano de 1958 marca a falência da CEAA e inicia-se um período de grandes e frutíferos avanços na educação popular que se estende até o golpe militar de 1964. Para autora, apesar do fracasso da formação de grande contingente eleitoral, a CEAA conseguiu diminuir o grande índice de analfabetismo no país, apesar do crescimento da população no período da campanha. Neste contexto, “a educação popular a que me refiro é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da

escola pública na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática” (FREIRE, 2001, p.103).

O período do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1958 (FREITOZA, 2008) até 1964, é marcado por grande efervescência dos movimentos populares em prol de uma educação de adultos, em face ao grande número de analfabetos (PAIVA, 1987). No calor dessa euforia, os movimentos crescem e se diversificam. Nasceram os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) (SAVIANI, 2011). A euforia era grande, com “sambas ideológicos”, peças teatrais do tipo “a mais-valia vai acabar”, filmes como “Cinco vezes favela”, e não faltaram inclusive jingles gravados para campanhas eleitorais que defendiam a cultura popular. Cria-se a UNE - volante, nasceram os Festivais de Cultura e Música populares, os “cadernos do Povo” etc. (PAIVA, 1987, p.238) e (GODOTTI, 2006, p. 116).

Com o golpe militar de 1964, a educação deixa de ser um processo alegre e mergulha nos sombrios anos de “chumbo” (principalmente no governo de Geisel, de 1969-1974) (SAVIANI, 2011). Todos os movimentos populares foram podados e o governo usa a educação como um braço do projeto de endurecimento para conter os movimentos sociais organizados, buscando desenvolvimento econômico e social a qualquer custo. O golpe de 1964 produziu uma ruptura nos movimentos de educação popular liderados pelo grande educador Paulo Freire (FEITOZA, 2008). De acordo com HADDAD e PIERRO (2000), a repressão foi a resposta do estado autoritário à:

[...] atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorria com o movimento de 64 que tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O estado exercia a função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais (HADADD e DI PIERRO, 2000, p. 113).

Em lugar da educação sonhadora, libertadora, acima de tudo, foi colocado em vigor o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que era a representação do braço ideológico do estado brasileiro autoritário. O MOBRAL apresentou uma educação que se resenhou pela coerção. Este movimento teve três características básicas: o

paralelismo em relação aos demais programas; a descentralização operacional e centralidade pedagógica. Estas características convergiram numa campanha de doutrina política, que visava o controle da massa popular. E mais:

Se antes de 1964, por exemplo, o que motivava vários grupos a descobrirem os meios de alfabetizar a população adulta era a convicção de que a alfabetização era um instrumento indispensável, mesmo não suficiente, à participação ativa na política do país, pós 1964, com o Mobral, é feita a vinculação imediata da alfabetização com a “participação” na vida econômica (RIBEIRO, 2000, p.192).

O país crescia à custa de empréstimos do capital externo com o objetivo de atingir o progresso e o desenvolvimento econômico, o estado nacional investiu bilhões de dólares em mega projetos como a ITAIPU binacional, a construção da Transamazônica e a Ponte Rio-Niterói, isso para ficar apenas nos três exemplos do mau uso do erário público (FREITAS, 1993, p.168; SAVIANI, p.374). A tal divisão do “bolo”⁶ sobre que falava Delfin Netto, ministro do desenvolvimento dos militares, nunca ocorreria.” Quanto mais cresce o bolo, menos a fatia da educação” (GADOTTI,2006, p.134).

O que ocorreu foi apenas o enriquecimento da pequena elite burguesa, e para a população o aumento do fosso da pobreza que a separa da riqueza advinda do desenvolvimento do chamado “milagre econômico” que estava associado à teoria do capital humano (FIRIGOTTO,2003, p. 41; SAVIANI, 2011, p. 369) dos anos 70. Já para o país, o crescimento da sua dívida externa⁷. Como o país que almeja ser um exponencial do capitalismo, justificava o alto índice de pobreza e analfabetismo? Maria Luisa Santos Ribeiro em História da Educação Brasileira faz uma crítica ao modelo econômico e:

⁶ A longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. O crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados (Gaudêncio Frigotto, 1989, p.49). Em A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 3.º Ed. São Paulo: Cortez.

⁷ Durante a ditadura (1964-1984), a dívida externa passou de cerca de US\$ 3 bilhões, em 1964, para quase US\$ 100 bilhões no final do último governo militar. Como veremos, os grandes beneficiários deste endividamento foram as multinacionais, seguidas das grandes empresas de capital nacional. Os custos deste endividamento foram (e ainda são) jogados nas costas dos trabalhadores.

http://www.pstu.org.br/teoria_materia.asp?id=5534&ida=acesso em 26 de março de 2012.

Mais adiante demonstra quanto o discurso da grandeza - do Brasil potência - esbarra, em primeiro lugar, em termos educacionais, nos altos índices de analfabetismo. Todas as grandes nações resolveram esses problemas e se o Brasil quisesse entrar para o “clube dos grandes” teria que, pelos menos, demonstrar que em parte do governo havia uma preocupação nesse sentido (RIBEIRO, 2000, p.192).

Com o fim do regime militar e abertura política, o país entrava na redemocratização com a campanha “Diretas já!”. Apesar de não eleger o primeiro presidente civil, a participação da população com sugestões para atual constituição de 1988 de certa forma trouxe ares democráticos. Com uma nova legislação, o MOBRAL é substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. Esta Fundação passou a apoiar técnica e financeiramente algumas iniciativas de educação básica de jovens e adultos, conduzidos por prefeituras municipais e instituições do sistema (S) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI) (FRIGOTTO, 2003).

Nesse contexto, o governo cria vários programas com o objetivo de resolver a educação daquela parte da população não escolarizada, principalmente procurando reduzir o alto índice de analfabetos, entre os que estão fora da idade escolar. A ação educativa deve ser a prioridade número um de qualquer governo, independentemente da sua matriz ideológica. O exercício pleno da cidadania passa pelo grau de investimento por parte do poder público em educação, sinalizando o dever, e por outro lado, a apropriação da ação educativa pelo cidadão como o direito social (PAIVA, 1987; GADOTTI, 20006).

1.2. A Educação de jovens e adultos em Roraima: breve contexto histórico

A pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos em Boa Vista requer uma breve

incursão da história de Roraima. Este marco histórico é a criação do Território Federal do Rio Branco pelo Decreto-lei nº 5.912 de 13 de setembro de 1943 (FREITAS, 1993, p. 22; SANTOS 2004, p. 89;), no Governo de Getúlio Vargas em plena Segunda Guerra Mundial, e em “nome da segurança nacional”, foram criados pelo mesmo decreto lei os territórios do Amapá, Fernando de Noronha, do Guaporé, de Ponta-Porã e do Iguazú. O território Federal do Rio Branco, como os demais que foram criados, necessitava de uma infraestrutura para chamar à vida a imensa região Amazônica, o que implicava agir em várias frentes: Engenharia e obras; **educação e cultura** (grifo nosso); Saúde e Saneamento; Organização e fomento da produção; Terras, colonização e transporte (FREITAS, 1993, p.26).

Segundo Freitas (1993), a História do Território Federal do Rio Branco dividiu-se em três fases: A primeira fase envolve o período da criação, de 1943 até o golpe Militar em 1964, este primeiro momento, é caracterizado pela implantação da infraestrutura básica para o funcionamento da administração local. A primeira fase da história do Território do Rio Branco é marcada pela falta de instabilidade política caracterizada, pelas disputas políticas entre as elites locais (FREITAS, 1993). Entre 1943 e 1964, o território Federal do Rio Branco foi governado por quinze governadores; a segunda fase é marcada pelo grande crescimento populacional deste período. Em 1943, o Território possuía uma população de 19.709 mil habitantes, sendo que os indígenas representavam 70% da população.

A segunda fase insere-se no período dos governos dos militares, de 1964 até 1985, agora como Território Federal de Roraima, pois em 13 de setembro de 1962, o nome do Território Federal do **Rio Branco** foi substituído por Território Federal de **Roraima**, compondo o “espaço de segurança nacional” dentro da geopolítica dos militares, cujo o lema era: “ integrar para não entregar” (DJALMA BATISTA, 1975). Toda esta doutrina tinha sentido no “calor” da Guerra Fria (FEITOZA, 2008). Foi nesse período que os governadores (todos eles oficiais de alta patente da Aeronáutica até 1983) ficaram mais tempo no comando político em relação à primeira fase histórica do Território do Rio Branco. O crescimento populacional neste período está relacionado ao impacto do capitalismo na Amazônia a partir dos anos 60 do século XX com grandes projetos econômicos e a Zona Franca de Manaus- ZFM (FEITOZA, 2008) e, conseqüentemente:

Houve um crescimento significativo da população, que passou de 49.885

habitantes em 1970, para 79.159 habitantes em 1980. A taxa média de crescimento populacional deste período foi de 6,83% ao ano, a maior apresentada até aquele momento. Pela primeira vez também a população urbana superava a população rural. Em 1980, 61,56% da população concentrava-se nos núcleos urbanos, principalmente na capital Boa Vista. Os principais motivos deste crescimento do Estado foram o incentivo à imigração através de projetos de assentamentos e colonização agrícola, implantados a partir de meados da década de 70, e a descoberta de novos garimpos, principalmente, a partir de 1980 (RODRIGUES, 1996, p.12)

Com o enorme crescimento da população do território era preciso tirar esta região do isolamento com o resto do Brasil e países vizinhos, também exigia a implantação de uma infraestrutura urbana para atender as necessidades desta população, tais como:

A abertura da estrada Manaus - Boa vista, a instalação de telefone público, a televisão, o telex, o correio, o avião a jato, o automóvel, as valiosas pontes de concreto, a estrada Boa Vista - Santa Helena e Boa Vista - Bonfim, o 2º grau, a extensão universitária, o Banco, a Polícia Militar, a extensão rural, água, a luz, o asfalto, os novos municípios, a Perimetral Norte cortando o Território, os Batalhões do Exército, a Base Aérea, o Aeroporto Internacional (FREITAS, 1993, p.160).

A terceira e última fase, envolve o período de 1985, com a presença de vários governadores civis até 1991, com a posse do primeiro governador eleito Ottomar de Sousa Pinto, que inauguraria a atual fase de mais um estado da federação nacional (pela constituição de 1988, o estado foi criado, mas que só se tornaria um Estado de fato com a posse do governador eleito pelo voto popular).

Economicamente o Território Federal do Rio (Branco e Roraima) em sua evolução política e social, basicamente foi sedimentado em três bases econômicas: a pecuária, nos campos gerais e vale do rio Branco; a mineração tendo o diamante dominado as décadas de 40 até o final da década 70, nas regiões do Surumu e Tepequém; o ouro, a partir dos anos 80 e início dos 90, nas áreas indígenas (RODRIGUES,1996). Após mais de duas décadas de implantação do Estado, a economia ainda é incipiente girando em torno da “economia baseada no contra-cheque”,⁸ e centrada nos dez dias entre o final e início de

⁸ A principal atividade econômica era do setor terciário, depois da Administração Pública, o Comércio manteve

cada mês, quando os funcionários públicos do Estado, do Governo Federal e da prefeitura recebem seus pagamentos, e com esses milhões de reais é que o comércio é movimentado.

O governador Ene Garcez, após fazer o levantamento das necessidades básicas do recém-criado Território, adotou várias medidas após sua posse com o objetivo de desenvolver a região, além da infraestrutura necessária ao funcionamento da estrutura administrativa, fomento à pecuária e agricultura, a segurança pública, a saúde e a necessidade do “**ensino profissional**” (grifo nosso) (SANTOS. 2000.p.59). Isto já demonstrava preocupação com a prioridade na ação educativa. Ainda segundo Santos (2000), o projeto de desenvolvimento econômico e social do Território, além da infraestrutura, exigiu-se a contribuição na “execução de um plano educacional” capaz de possibilitar a viabilidade dos projetos.

Em 1947, após apenas três anos de criação, o território Federal do Rio Branco tinha 16 escolas. Segundo Macêdo (2010)⁹, entre essas escolas existentes funcionavam “as escolas supletivas noturnas”. E para mostrar que educação de qualidade, implica na qualificação dos docentes, o segundo governador Clóvis Nova da Costa, no ano de 1947 envia duas professoras normalistas para que “fizessem um curso de aperfeiçoamento, sob a orientação do INEP” (MACÊDO, 2010, p.243). O enfrentamento por parte do governo quanto ao acesso à educação àqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade apropriada, é prova de que houve a vontade de oportunizar a educação aos jovens, pois nos primeiros anos deste, já havia esta preocupação, pois já “Funcionavam à época, três cursos de alfabetização para adolescentes e adultos, mantidos com recursos do Departamento Nacional de Educação” (op.cit, 2010, p. 246).

No governo dos militares, a educação está presente no pacote lançado em 1966, pelo Marechal Castelo Branco, a bordo do navio Rosa Fonseca em Manaus. “A Operação Amazônia” (FEITOZA, 2008) visava uma integração da Amazônia com o resto do Brasil, a criação das várias autarquias com o objetivo de desenvolver a região, a preocupação com a ferramenta do conhecimento não foi esquecida “seria necessário especializar e

praticamente, o mesmo desempenho do ano anterior, com participação em 11,1% no PIB de Roraima. Já a Administração Pública continua sendo a principal atividade econômica estadual, participando em 48,4% do PIB. http://www.seplan.rr.gov.br/roraimaemnumeros/index.php?option=com_content&task=view&id=35&Itemid=30 : Acessado em 13 de março de 2012, p. 11.

⁹ FERNANDES, Maria Luiza. GUIMARÃES, Manoel Lima Salgado. História e Diversidade- Política, Educação, Gênero e Etnia em Roraima; Boa Vista: editora da UFRR, 2010.

qualificar a mão de obra para o desenvolvimento da região” (SANTOS, 2000, p. 66). Não bastava somente a estrutura material e econômica como fora disponibilizada ao Território Federal de Roraima por meio das autarquias como Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), Banco da Amazônia (Basa), e a Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel), etcetera, capazes de oferecer condições e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento dessa região no extremo norte do Brasil.

A qualificação de pessoas para potencializar os recursos materiais, deve passar pela busca do conhecimento viabilizado pela escola, apesar das críticas que tem sofrido ao longo do século XX por várias correntes de teóricos da educação.¹⁰ Os países que priorizaram a educação formal e sistemática conseguiram renovar as tecnologias, desenvolver novos saberes com respostas aos desafios do mundo complexo que se impõe a cada momento sobre a sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos em Roraima ganha uma nova configuração a partir de 1972, é neste ano que começam os exames de suplência geral. Enquanto o MOBREAL agia na alfabetização das pessoas que nunca haviam frequentado uma sala de aula, os exames de suplência geral procuravam acelerar o processo de escolarização das pessoas. Em 14 de maio de 1975, pela Resolução nº 01/75, pelo Conselho Territorial de Educação - CTE foi criado o primeiro Centro de Estudos Supletivos (CES). O referido centro funcionava no sistema modular, o aluno fazia sua matrícula na disciplina que ainda não tinha concluído, e após pegar os módulos para estudar em casa, o aluno retornava para fazer a prova no Centro de Estudos supletivos (CES) no bairro do São Francisco. O centro atendia inicialmente aos alunos maiores de 18 anos, no ensino de 5ª a 8ª séries. Em seguida, o atendimento foi estendido aos alunos do 2º grau, conforme a Resolução nº 05/75, que nos Arts.1º e 2º- expressava:

Art. 1º - Os exames de Suplência Geral serão realizados com o fim de habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Art. 2º - Os Exames a que se refere o artigo anterior, deverão realizar-se:

- a) A nível de conclusão do ensino de 1º grau, para maiores de 18 anos ou a completar até a data da realização da primeira prova;
- b) A nível de conclusão do ensino de 2º grau, para maiores de 21 anos ou a completar até a data da realização da primeira prova. (documento - 01, p. 36)

¹⁰ Os aparelhos ideológicos do Estado (Escolas, Igrejas, meios de comunicação de massa, artes, etc) que agem através da difusão da ideologia. Assim, a educação desenvolve na força do trabalho e habilidades e atitudes convenientes às estruturas econômicas de poder. GOMES, Cândido Alberto: A educação em perspectiva sociológica, 1994, p.76.

Essa experiência de suplência geral foi implantada em 04 municípios de Roraima, que funcionou entre 1976 a 1990. Ainda na década de 80, o sistema modular foi implantado em cursos profissionalizantes como o PROJETO LOGOS II, que visava habilitar professores leigos para atuarem no ensino fundamental (SECAD. 2010).

A educação de jovens e adultos começa a viver uma crise existencial com a falência do MOBREAL na metade da década de 80, que é substituído pela Fundação Educar na década de 90. Nesse período, os dois programas estavam na coordenação do Governo Federal. Diante do vácuo de ação educativa voltada para os jovens e adultos, cada estado e os municípios implantaram os projetos mais variados sobre a educação voltados para essa modalidade. Em Roraima foram implantados os seguintes projetos:

Posteriormente outras experiências foram vivenciadas, como por exemplo, o Programa Estadual de Teleducação para Ensino Médio- PETEM e o Programa Estadual para o Ensino Fundamental- PETEF, aliado, a tele aulas, o material de apoio impresso e monitores treinados para acompanhar a aprendizagem dos alunos (SECAD. 2010)

Na década de 90, há uma mobilização em todo o mundo e no Brasil sobre a Educação de Jovens e Adultos. Foram realizados seminários, fóruns, encontros estaduais e municipais, conferências no Brasil, no exterior com o objetivo de formular propostas para a V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos). A conferência foi realizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha. Nesta conferência, os 170 países em acordo, elaboraram os documentos, a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, em que firmam um pacto pela “educação ao longo da vida”, este acordo é o início da longa estrada que será percorrida pelos governos e sociedade civil de todo planeta.

Em 2007, teve início no Brasil a grande mobilização por meio dos fóruns e encontros regionais sobre a Educação de Jovens e Adultos. Nesses encontros, estavam envolvidos milhares de pessoas e educadores que trabalham com esta modalidade de

ensino, e toda esta mobilização objetiva fornece subsídio para a VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) que iria ocorrer em Belém do Pará. Sendo que o Brasil foi o único país do hemisfério sul a abrigar esta importante conferência sobre a Educação de Jovens e Adultos. Dentre os sete Eixos que resultaram do Marco de Belém, o primeiro está imbricado com as expectativas dos sujeitos que foram entrevistados para este texto. Este primeiro Eixo da alfabetização, vai além da proposta de apenas ensinar a decodificar os códigos da língua materna, ele busca “planejar e implementar a educação continuada, a formação e o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas”

A EJA em Roraima é estruturada em 2002, com a proposta de restauração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, por meio do parecer nº 59/02 do Conselho Estadual de Educação- CEE/RR. Por esta proposta, as aulas para os alunos dessa modalidade passam a ser presencial, com avaliação semestral. Para a conclusão de uma série é ofertado uma avaliação nas escolas estaduais. O Fórum Permanente de Debate da Educação de Jovens e Adultos em Roraima é criado em 2004 e visa a mobilização de toda sociedade roraimense em torno da educação, mais especificamente, da EJA. Em 2008, é criado pelo Decreto nº 8622-E, a Central de Atendimento e Registro (CAR). Esse centro tem a incumbência de coordenar a Educação de Jovens e Adultos nas escolas da capital e do interior de todo o estado de Roraima, bem como a realização do provão para o ensino médio.

CAPITULO II- A Educação de Jovens e Adultos: a realidade socioeconômica e Cultural

2.1. O jovem e o mundo do trabalho e a situação socioeconômica

“Desde o mundo antigo e sua filosofia, o trabalho tem sido compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão. Trabalho e fadiga. Momento de catarse e vivência de martírio. Ora se cultuava seu lado positivo, ora se acentuava seu traço de negatividade”.

Ricardo Antunes

Neste segundo e terceiro capítulos serão feitas as interlocuções entre as categorias Trabalho, Educação e Cultura com os dados empíricos dos sujeitos entrevistados e mais os teóricos elencados para a construção do discurso científico. O trabalho como meio pelo qual o homem constrói a si mesmo e ao mundo, e segundo Frigotto (2003), o trabalho pode trazer a plena realização ao homem ou aliená-lo completamente e Antunes (2009) mostra a atualidade desta atividade e a sua precarização, quando muitos teóricos do liberalismo apregoavam o seu fim. A educação como processo meio de construção da omnilateralidade do homem e Freire (2005), afirma que o diálogo que deve existir entre educando e educador é fundamental para a construção da educação libertadora. A cultura na síntese freireana é toda produção humana que tem povoado ao espaço do globo, e para Gramsci(2006), a cultura no sentido amplo, deve propiciar aos jovens e adultos uma formação na cultura humanística e inseri-los socialmente, e possibilitar autonomia na sua criação intelectual.

Educação e trabalhos estão imbricados no processo de construção da plenitude do homem em todos os aspectos. Não é possível separar trabalho de educação e educação de trabalho. Para Gramsci, qualquer atividade laboral por mais simples que seja, exige certo grau de abstração (GRAMSCI, 2005). A execução de atividade traz um aprendizado que é sempre usado para aperfeiçoar o trabalho, para construir ferramentas e meios necessários à produção da existência da vida material. Nessa dialética, o homem aprende e constrói a si

próprio o mundo que não é só seu mundo, mas que é coletivo, e resulta da soma de outros aprendizados e cooperações dos homens que através dos séculos, subjetivam a objetividade produzida pela humanidade.

O Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO, aponta que a educação de adultos nas regiões periféricas do globo, objetiva suprir a lacuna das crianças e adolescentes que não estudaram na idade regular. O relatório apresenta que na América Latina e Caribe “A educação de adultos continua a ser relacionada essencialmente com a educação básica e compensatória, mais especificamente no que diz respeito à alfabetização de adultos e à integração profissional e social dos jovens fora da escola.” (UNESCO, 2010, p.34). A perspectiva de continuidade dos estudos na educação superior ou continuar estudando por toda vida, ainda não é contemplada nas políticas públicas desses países acima mencionados, pois a:

Educação de adultos denota o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem o substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, econômica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2010, p.13).

Apesar do relatório da UNESCO visualizar a apropriação de saberes com o fim econômico em si mesmo, não deixar de apresentar avanços no sentido de realização plena dos homens em suas relações sociais e culturais. A prevenção de doenças, uma vida mais saudável e longa, desenvolvimento de uma cultura de paz e tolerância são apresentados como avanços nas regiões marginais do globo¹¹, essas mudanças nessas regiões

¹¹ O relatório da UNESCO faz um balanço sobre as políticas educacionais voltadas para a EJA, nas regiões periféricas do globo como: África Subsaariana, nos Estados Árabes, e em grande parte da Ásia-Pacífico e da América Latina e do Caribe a educação de adultos é equiparada à alfabetização de adultos e à educação compensatória ou de segunda oportunidade a situação é desalentadora, pois os países sem condições de educar as

historicamente marginais é uma comprovação do poder que a educação tem e, somada a outros fatores, ajudar a mudar é tornar a vida dos homens mais digna em qualquer lugar e circunstância. A resolução do fim do analfabetismo é uma mera questão política dos governos desses países.

Antunes (2009), na obra *Os Sentidos do Trabalho*, faz um balanço do mundo do trabalho a partir da Europa que fora a matriz da vida Laboral, no sentido do trabalho moderno que está vinculado ao chão das fabricas. A análise feita por Antunes é focada nos modelos taylorista/fordista que estão ultrapassados e foram substituídos pelo versátil toyotismo que atende com eficiência às demandas do capital. Enquanto nos dois modelos anteriores, o trabalhador tinha pouca qualificação e a produção não tinha um mercado específico (ANTUNES, 2009), no toyotismo o trabalhador atua em várias tarefas e a produção é direcionada para um mercado específico, o que inibe o desperdício de matérias-primas e conseqüentemente, o surgimento de mais-valia para o capitalista.

O mundo do trabalho ou na clássica expressão de Antunes “a classe que vive do trabalho”, sofreu uma grande morfologia, os proletários, os operários no sentido lato da palavra, sendo substituída pelo termo “a classe de serviços”. Enquanto há um declínio na Europa e no mundo dos trabalhadores do chão das fábricas, surgem os mercados de serviços em função da substituição do trabalhador pelos robôs que trabalham 24 horas sem parar, e com isto “um incremento do novo proletário fabril e de serviços, que se traduz pelo impressionante crescimento, em escala mundial, do que a vertente crítica tem denominado de trabalhos precarizados” (ANTUNES, 2009, p.104).

A centralidade do trabalho nos dias atuais constitui a principal tese do teórico do mundo do trabalho. A sua produção é uma resposta contundente aos críticos do fim do trabalho, da extinção do processo de construção do mundo que é resultado da relação do homem consigo mesmo e com a natureza. Para Ricardo Antunes, não só está evidente a atividade laboral do homem em potencial máximo de exploração, como a precarização, flexibilização e terceirização, subproletariado e os infoproletários (os trabalhadores do telemarketing), que apesar de trabalharem com as tecnologias de informação, vivem um

crianças na idade certa, mais tarde essas crianças serão Jovens e adultos que precisam completar a educação básica. É necessário que as políticas educacionais nesses países, deixem de ter o viés compensatório e chegar ao nível básico, para um processo educativo por toda a vida. (UNESCO, 2010).

grau de exploração comparado aos operários das primeiras décadas do processo industrial na Inglaterra do século XIX.

O trabalho, entendido em seu sentido mais genérico e abstrato, como produtor de valores de uso, é expressão de uma relação metabólica entre o ser social e a natureza. No seu sentido primitivo e limitado, por meio do ato laborativo, objetos naturais são transformados em coisas úteis. Mais tarde, nas formas mais desenvolvidas da práxis social, paralelamente a essa relação homem-natureza desenvolvem-se inter-relações com outros seres sociais, também com vistas à produção de valores de uso. Emerge da práxis social interativa, cujo objetivo é convencer outros seres a realizar determinados atos teleológicos. Nisso se dá o fundamento das posições teleológicas intersubjetivas, que tem como finalidade a ação entre seres sociais. (ANTUNES, 2009).

Frigotto (2003), condensando a tese da Schaff sobre o fim do trabalho abstrato, apresenta mudanças no plano econômico e cultural. No econômico, é apresentado por Schaff uma sociedade do futuro que não é nem capitalista, nem socialista como entendemos estes termos hoje, ela seria uma sociedade de economia coletivista. Mas, a mudança mais radical que a tecnologia trará é no campo cultural com o surgimento do que Schaff chamou de cidadão do mundo. Este “novo homem” implica na mudança de vida do *homo laborans para o homo ludens*, estas mudanças implicam numa vida sob uma nova ética, e com o pleno desenvolvimento do homem que o trabalho terá sentido de construção de plenitude da vida em todos os aspectos, e não o trabalho como o objetivo fim de produzir mais-valia para o capital. “ ‘O fim do trabalho’ se refere à dimensão do trabalho abstrato, o trabalho sob relações capitalistas, e não ao trabalho como atividade humana na dupla dimensão- a necessidade e liberdade” (FRIGOTTO, 2003,p.121).

De acordo com Gadotti (2006), o trabalho pode ser o meio da plena construção e realização do homem, como também pode ser o caminho no qual ele não é construído, nem se realiza plenamente, mas destrói-se, aliena-se. A criação de um mundo humano é condição fundante na construção do “novo homem”. É apenas dialeticamente na contradição com o mundo que o homem consegue a sua construção plena, mas não acabada. Sendo o homem um projeto em aberto, é somente na e pela contradição que os homens podem seguir processos de desconstrução e construção da vida material e espiritual. No pensamento marxiano, não só o homem se constrói, mas a forma com que

produz a vida material projetada no que ele é “a maneira pela qual os homens se relacionam e buscam preservar a espécie é o trabalho” (GADOTTI, 2006, p.46).

Para Gadotti (2006), o pedagógico tem um papel fundamental no desenvolvimento do homem, das suas faculdades na perspectiva de “dominar” a natureza para a sua sobrevivência. A escola tem uma grande função social, mesmo como reprodutora do capital. Quando a escola não faz uma relação do conteúdo teórico ministrado com o mundo do trabalho dos estudantes da EJA, como fora relatado pelos sujeitos entrevistados, tanto os finalistas, como aos ex- alunos da EJA que já ingressaram no ensino superior, a pedagogia passa a contribuir para a alienação, e deixa de ter a importância para o aluno trabalhador que fica sem a capacidade de reflexão, dada a pobreza cultural, pois: “A formação cultural do proletário só será completa numa sociedade em que for abolida a divisão social do trabalho, que divide os que “fazem” dos que “pensam”, porque essa divisão o embrutece espiritualmente” (op. Cit, p.60).

A onilateralidade é a proposta de um “homem integral” com desenvolvimento de suas potencialidades. Inclui a formação de uma cultura humana integrada com os valores culturais de todos os povos que povoam o globo, sem nenhuma distinção. Com o trabalho centrado a partir do industrialismo, a função laboral como realização plena do homem, ocorreu a alienação da força produtiva com a exploração sem escala na história. Para que haja uma melhor distribuição de renda ao trabalhador é fundamental que sejam mudadas radicalmente as estruturas dos meios de produção. No atual sistema capitalista, os trabalhadores recebem uma migalha como a “participação” nos lucros da empresa e com essa estratégia, os patrões conseguem cooptar os trabalhadores, os sindicatos para usar o termo do Antunes (2000), “espírito Toyota”, a “Família Toyota”.

Segundo Gadotti (2006), o homem exerce sua atividade laboral como condição de existir como homem. Essa atividade está imbricada em duas frentes, a atividade mecânica e a intelectual, sendo que não existe uma linha que divida essas duas ações. Na perspectiva de emancipação do homem, ambas as tarefas exigem a capacidade de reflexão do por que e para que fazer. Quando uma ação do homem é executada sem esta percepção, tal atitude sinaliza o grau de alienação a que o homem é submetido. Aos alunos da EJA que são trabalhadores, precisam ser trabalhados a sua condição de homem que desempenha um papel socioeconômico, antes dos conteúdos desconectados da sua

realidade, como fora relatados por estes (FREIRE, 2005).

Carneiro (2010) postula que é fundamental que haja uma separação entre o mundo do trabalho e o mercado do trabalho, enquanto o primeiro implica na realização humana e da sua construção coletiva da cidadania, o segundo, é expresso pelos postos fixos de emprego, e requer mão de obra qualificada. O trabalho sempre vem em primeiro lugar na vida dos homens, e é através dele que acontece a realização plena dos seres humanos, é somente com a apropriação do trabalho que as transformações sociopolíticas acontecem no existir das sociedades. Quanto ao mercado de trabalho pode ser uma “criação” do sistema capitalista.

Conforme Mészáros (2005), em uma sociedade do capital, o trabalho e a educação se subordinam a essa lógica. Pensar na perspectiva de István implica repensar e ver que para além do capital há a possibilidade da utopia, de uma escola única e articulada com os movimentos sociais e culturais como uma “arma” capaz de fornecer propostas para minar as estruturas do sistema capitalista. A tarefa que repousa sobre os educadores, profissionais da educação, da academia, dos alunos e da sociedade é no sentido de insurgir contra a ordem vigente e propor caminhos para uma educação que formem os homens plenamente. “Pois a finalidade da escola e do processo formativo é o desenvolvimento harmônico de todas as atividades dos alunos” (op. Cit, p.76).

Para Gadotti (2006), a “revolução pedagógica” visa à transformação da escola juntamente com toda a sociedade. Não é possível uma transformação parcial, isolada, nem da escola, muito menos da sociedade, ambas estão imbricadas no processo de construção e desconstrução da realidade presente. Uma escola transformada refletirá no seio da sociedade que terá que se transformar e conseqüentemente, trará mudanças nas estruturas socioeconômicas. É a contradição que a escola deve alimentar como o “motor” na perspectiva de formar o “novo homem” que é capaz de agir balizado pela internalização da cultura e conhecimentos com suporte capaz de fornecer um arcabouço mental para o agir deste homem como práxis que implica em reflexão e ação (FREIRE,2005). Um agir, a partir dele e para o mundo, na caminhada de apreender os contextos nos quais está inserido.

O homem deve ter consciência de estar e ser no mundo da realização do trabalho (FREIRE, 2005). Na produção da vida material e imaterial de sua existência, não existe

uma separação entre a capacidade de saber como produzir, o que produzir e para quem produzir. Isto, Freire chama de “o que fazer”. É fundamental que o homem tenha condições de reflexão sobre a produção da sua existência, entender o mundo e as condições que os homens viveram e vivem é a chave para entender o que possibilita a construção da onnilateralidade do homem. A escola pode ser usada para possibilitar uma revolução, mesmo inserido e a serviço do capital, o professor quando chega à sala de aula, percebe que há algo que deve ser feito. Os alunos da EJA, antes de prenderem sobre o saber encaixotado nos manuais, precisam saber sobre a vida que levam as condições socioeconômicas e sociais.

Consoante Frigotto (2003), a educação na visão dos homens de negócios, objetiva unicamente o adestramento para a produção de mais-valia. Por esta perspectiva, o processo educativo não possibilita a completude da vida do homem. Deixam ser contempladas outras áreas importantes como o lazer, a estética e o lúdico, que constituem partes significativas da vida do homem. Por esta proposta, o trabalho não é visto como um fim em si mesmo, como punição pela desobediência de adão “com o suor do teu rosto comerás o teu pão”. A educação que objetiva a emancipação do homem, não visa e nem se limita ao adestramento do homem “destituído de cérebro”, uma espécie de gorila adestrado, usando a expressão gramsciana. É fundamental rejeitar:

Novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negocio e seus assessores - globalização, integração, flexibilização, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador”- são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial (FRIGOTTO, 2003, p.144).

Todos os termos citados acima com polivalente, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade, sinalizam que os custos humanos e sociais dessa proposta são altíssimos. As crises cíclicas do capitalismo historicamente tem produzido desemprego em escala estrutural, “atingindo os mais jovens e os velhos, o emprego precário e a produção, mesmo no primeiro mundo, de uma cidadania de segunda classe” (op. Cit, 2003, p. 149). Os avanços do capital para a humanidade são inegáveis, mas os danos trazidos são

superiores, pois nem mesmo as pessoas que vivem no chamado primeiro mundo, escapam do poder nefasto do capital com o crescimento do desemprego. Sem falar nos impactos ambientais em todo o globo, produzidos pela busca de riqueza, pela acumulação sem medida que se transformará em crises cíclicas de superprodução.

No plano nacional, a elite política e econômica se mostra atrasada em relação à qualificação do trabalhador. Na atual LDB, havia uma proposta de que os jovens e adultos seriam liberados duas (02) horas antes do fim do trabalho para estudar e não seria descontado no salário (FRIGOTTO, 2003). A proposta não foi aprovada e mostra que a burguesia brasileira não está interessada na qualificação de fato dos seus trabalhadores que, apesar dos termos cunhados pela ideologia capitalista, como qualidade total, trabalhador qualificado e especializado, na verdade, sempre foram, são e serão vistos como mercadorias. É fundamental que “o conhecimento e sua democratização seja uma demanda inequívoca dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora” (op. Cit, 2003, p. 170).

De acordo Frigotto (2003), os que pregam o fim da história, o fazem ancorando na perspectiva de que o capitalismo é a “única” opção possível para promover o bem estar dos homens e suas crises são apenas disfunções que logo são superadas. Na assertiva de Francis Fukuyama, um dos profetas do fim da história, usando a expressão do Frigotto, para estes, o fim da história humana estava reduzido ao fim da experiência do socialismo real. A história não está limitada à experiência econômica, política, social ou cultural, pois o homem como produtor da história continua sua trajetória, aprendendo constantemente com os percalços. O exemplo são os alunos finalistas da EJA, estes estão construindo histórias de superação, de inspiração para si e para as novas gerações, pois “toda geração educa a nova geração” (GRAMSCI, C-2, 2006, p. 62).

A dupla jornada laboral dos alunos da EJA exige destes um esforço sobre-humano, pois a vida destes alunos é difícil. Todos trabalham na iniciativa privada ou como autônomos. No primeiro caso, o grau de exploração é de tal magnitude que os alunos chegam à sala exaustos, esgotados e com sono, ou seja, “o trabalho para os grupos populares foi sempre labuta e sofrimento” (FEITOZA, 2008, p. 143) como afirma em sua fala um aluno trabalhador.

Bom, meu trabalho, ele requer muito esforço físico diariamente. Tem vezes que a gente acorda pela manhã e não tem nada para comer, isso é a realidade, isto é fato que acontece, eu já passei por muitas vezes isto. Acordo de manhã e vou trabalhar assim mesmo, faço meu trabalho certinho. Volto e quando chego à escola é aquele cansaço, quem trabalha é aquele cansaço, não tem quem agüente ficar das 19h00min às 22h30min. É só para guerreiro mesmo batalhador, mais é como isso aí que eu pago as contas, com isso aí que me dá força de vontade para terminar os estudos (Aluno finalista – 02 entrevista).

Em qualquer das duas modalidades de trabalho dos alunos da EJA, ambos lhes tomam todo o tempo durante o dia. Aquele que trabalha por conta própria, às vezes tem a jornada maior do os que trabalham com carteira assinada. Os alunos relataram que muitos saem direito do trabalho e nem vão em casa, isso, numa cidade pequena como é Boa Vista, capital do estado de Roraima. É necessário que os professores reconheçam a dupla jornada laboral desses alunos trabalhadores, pois “deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo como um tirocínio particular próprio, e não só intelectual, mas também muscular-nervoso” (op. Cit, 2006, p.51).

A escola brasileira em sua prática pedagógica sempre esteve desmembrada do princípio educativo de Gramsci. A dicotomia entre o economicista/tecnicista e os saberes humanistas nortearam a pedagogia nos países capitalistas e o Brasil, mesmo entrando nesse processo tardiamente, isto não o impediu de incorporar este modelo educativo, pois o “trabalho como princípio educativo não se constituiu em eixo da formação escolar, daí sua inorganicidade, os descompassos entre formação para a cidadania, para o trabalho” (FEITOZA, 2008, p. 142). Mesmo numa escola dicotomizada, os alunos da EJA estão rompendo este ciclo e se apropriando de uma educação que extrapola os muros da escola, afinal, “educar-se envolve tornar-se humano, em experiência que insere, mas não se resume a escolarização” (op.cit, 2008, p.149).

2.2. O Arcabouço Sócio-Jurídico da Lei 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o que muda na educação de jovens e adultos?

Em seus 92 artigos, a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDB, a atual lei que norteia toda a educação no território nacional, reserva apenas dois artigos dedicados à Educação dos Jovens e Adultos. Mas como a LDB visa a alcançar o pleno desenvolvimento educacional da sociedade brasileira e, é neste contexto, que incluem-se os jovens e adultos, conforme o Art. 2º da lei 9394/96:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996).

A educação como processo expressado neste artigo em análise, engloba três finalidades que diretamente envolvem a vida dos jovens e adultos. A primeira finalidade: “**o pleno desenvolvimento dos educando**”, (grifo nosso) e o artigo 22 da Lei 9394/96 reforça essa primeira finalidade “A educação básica tem por finalidades 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”. Apenas a conclusão da educação básica não é suficiente para a inserção no mercado para “a classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES,2009) não configura a plenitude da educação como processo meio. Após a conclusão da educação superior é que esta finalidade tem seu cabal cumprimento na vida do educando.

Entender os motivos que têm levado os alunos da EJA a não atingirem o pleno desenvolvimento dos estudos, constituíram o cerne desta pesquisa. A segunda finalidade da educação “**seu preparo para o exercício da cidadania**” (grifo nosso) está diretamente relacionada ao seu pleno desenvolvimento educacional. Não é possível exercer plenamente a cidadania sem o pleno desenvolvimento da educação. Sendo que esta relação é um processo dialético, no qual há rupturas, tensões entre o cidadão e o Estado, e

em certos momentos, o cidadão é favorecido, e em outros, o Estado nega o que é seu por direito.

A terceira finalidade “**sua qualificação para o trabalho**” (grifo nosso), que somado com o inciso II do artigo 35º da LDB, reforça o que está no artigo 2º da mesma Lei sobre a finalidade da educação básica. Além da qualificação para o trabalho esse inciso expressa a possibilidade de continuidade dos estudos do estudante trabalhador: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. É dessa forma que a lei 9394/96 mostra sua harmonia e coesão em favor do educando.

É basicamente em relação ao e com o mundo do trabalho e sua inserção que os alunos da EJA necessitam exercer plenamente sua cidadania na sociedade pós-industrial. O mundo do trabalho que os estudantes da EJA enfrentam e terão que enfrentar é altamente exigente e seletivo, isto é, vivendo na era do conhecimento, não há outra saída para estes jovens, senão a qualificação intelectual e profissional como requisito para a inserção no mercado trabalho. O estado nacional e seus entes federados devem garantir a educação como processo meio ancorado nas três finalidades do artigo 2º da atual LDB.

Com a abrangência da LDB - Lei 9394/96, o processo educacional como um todo, envolvendo jovens e adultos não se limita apenas aos artigos 37 e 38, mas a estes toda a lei 9394/96, a segurança das intenções contidas nos artigos 205 ao 214 da Constituição Federal de 1988, e nos pareceres dos Conselhos Educacionais dos três níveis do poder público (Federal, Estadual e Municipal). Pedro Demo em A NOVA LDB - Raízes e Avanços (2010), faz uma análise minuciosa da atual LDB, mas como ele frisou que: “uma regra pedagógica - a fase positiva deve vir primeiro”, e para fazer valer essa regra, o autor apresenta três pontos positivos da Lei 9394/96. O primeiro ponto é o compromisso com a **avaliação**, (grifo nosso), o segundo é o engajamento com a qualidade educativa que já aparece no Inciso IX do artigo 3º, e o terceiro é “garantia de padrão de qualidade”, os Incisos V e VI do artigo 9º da LDB.

O primeiro Inciso é sintético quanto ao processo de avaliação, ele assevera: “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”; já o segundo é mais detalhado em garantir a abrangência, e a parceria capaz de assegurar a totalidade do

processo avaliativo da educação, e sentencia: “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior” (DEMO, 2010, p. 32). A ação avaliativa do governo federal, no primeiro momento da sua implantação, recebeu resistência do sistema educacional brasileiro. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) apresenta avanços significativos e qualitativos na educação básica, mas a resistência mais incisiva ocorreu na educação superior com a implantação do provão (hoje Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade). Atualmente, todas as instituições de educação superior sabem a importância da realização desse exame, como instrumento que irá nortear a qualidade da educação. A preocupação com a qualidade da educação é endossada pelo documento final da Conferência Nacional de Educação Básica/Conab, 2008, que expressa:

Outro aspecto de extrema importância na mobilização nacional refere-se à construção de uma **política nacional de avaliação**, (grifo nosso) entendida como processo contínuo e que contribua para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, das escolas - tanto as públicas, quanto as privadas - e do processo ensino-aprendizagem, resultando em uma escola de qualidade socialmente referenciada (Coneb, 2008, p. 27).

O segundo aspecto apresenta a visão alternativa da formação dos profissionais da educação, ou seja:

Uma lei não se destina a estabelecer novos paradigmas acadêmicos e científicos, mas, refletindo a realidade histórica, deve incluir o ritmo dos tempos. Nesse particular, a LDB favorece grandes avanços, porque - seguindo também os progressos notáveis nas teorias e práticas da aprendizagem - **trata o professor como eixo central da qualidade da educação** (grifo nosso) (DEMO, 2010, p.45).

Pedro Demo é defensor da tese que o professor é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. E já no artigo 3º e Inciso VII aparece o compromisso da LDB com o profissional da educação, e o espírito desse Inciso não deixa ninguém fora do processo da educação, eis o que está assegurado: “**valorização do profissional da educação**

escolar” (grifo nosso). O artigo 62 da LDB aponta para a possibilidade de “nível superior”, além de cumprir o que recomendam os incisos V e VIII do Art. 206 da Constituição Federal de 1988. Respectivamente, esses incisos afirmam: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”, e “ piso salarial profissional nacional para os professores da educação escolar pública, nos termos da lei federal”. A atual *LDB* em seu art.62 diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art. 60 da Lei 9394/96)

Mesmo que o prazo de anos estabelecido pela LDB atual não tenha sido suficiente para que todos os professores se graduassem no nível superior, em 2007 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) fez um relatório baseado no censo escolar e, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2007 o Brasil tinha 1.882.961 professores:

No que se refere à escolaridade dos professores da educação básica, os dados revelam um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo, que correspondem a 68,4% do total. Daqueles com graduação, 1.160.811 (90%) possuem licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional vigente. As áreas de formação superior com maior número de professores em relação ao total de docentes são: Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%). Dentre aqueles que possuem escolaridade de nível médio, 82,1% cursaram o ensino médio na modalidade Normal ou Magistério, formação mínima admitida por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (INEP, 2009 p, 26).

Os números acima mostram o quanto foi positiva a valorização do professor fixada em lei, ainda que isso não tenha gerado ganhos econômicos significativos, já que para o

capitalismo a educação é um “serviço¹² e o educador, um proletário” encarregado de produzir a mais valia. No entanto, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, contempla todos os que ainda não possuem o curso superior, inclusive, os professores leigos que ministram aulas nas escolas espalhadas por todo o Brasil.

Art.2º. A bolsa será destinada:

III. a professores da rede pública de ensino, para os cursos de licenciaturas, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei (**Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005**).

Se nas demais profissões a educação superior é condição *sine qua non*, no magistério não deve ser diferente. Para os professores que estão vivendo a atual era da revolução tecnológica e de grandes avanços na área da informação com o advento da internet, não só a formação superior ao profissional da educação, mas também a sua formação continuada em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado lhes darão as condições de desempenhar as três atribuições da educação superior: “ensino, pesquisa e extensão, artigo 43 da LDB.

Embora essa seja uma atribuição do magistério superior, essa tríade pode e deve ser praticada pelo professor engajado no compromisso com a educação como processo meio. Esse profissional é mencionado em discursos políticos, mas na prática, a classe vive uma crise de formação, e mais, a não valorização do magistério. A partir disso, o questionamento: quem formará as novas gerações?¹³ Apesar de todas as ferramentas que as mídias oportunizam para aquisição de conhecimentos, é ao educador que compete o

¹² Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

¹³ A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos **e que o educador tem ele próprio de ser educado** (grifo nosso). Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionante*. III tese de Karl Marx sobre *Ludwig Feuerbach*, em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>: acesso em 29 de março de 2012.

papel de fazer a mediação entre os recursos tecnológicos e a informação, e acima de tudo, a construção do conhecimento. Os desafios do terceiro milênio estão postos, e o resgate da cidadania do professor é de suma importância para a transformação da educação básica no Brasil (DEMO, 2010; SAVIANI, 2011).

O “**direcionamento de investimentos financeiros para a valorização do magistério**” (grifo nosso) finaliza os avanços da Lei 9394/96 que Pedro Demo apresenta como positivo da atual legislação educação (DEMO, 2010). A constituição de 1988, no Art. 212, declara que “União é obrigada a aplicar, anualmente, nunca menos de 18% e os Estados e Municípios 25%” em educação e para fundamentar a questão do financiamento educacional, foram aprovadas mudanças por meio da Emenda Constitucional de nº 53 de junho de 2006, que criava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Lei 11.494, de 20 de junho de 2007).

No capítulo V, que trata da utilização dos recursos, o Art. 22 é claro quanto à destinação da verba deste fundo: “pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica”. O salário dos professores ainda não chegou ao patamar dos professores europeus, japoneses e estadunidenses, mas já evoluiu um pouco. A questão salarial dos professores da América Latina está relacionada com as perversas ingerências da IFMs, onde:

As políticas do Banco Mundial têm impacto direto no nível salarial dos professores. O Banco questiona o pressuposto de que o aumento no salário dos professores bem como do número de alunos por professor se traduzem em melhora do ensino. Em seus documentos, argumenta que, segundo suas pesquisas, a qualidade das instalações escolares ou do material didático tem um impacto cerca de dez vezes maior sobre a qualidade do ensino do que o aumento salarial aos professores (AZZI e BOCK, 2008.p. 27).

No processo ensino-aprendizagem, o papel desempenhado pelo professor é vital para que haja a mediação entre o conhecimento e os alunos. Os professores que atuam na educação infantil e ensinos fundamental e médio recebem uma formação específica para

atuarem na regência de classes. A mesma formação ainda não acontece com os professores da andragogia¹⁴ que trabalham na Educação de Jovens e Adultos por todo o Brasil. Em Roraima, a Universidade Federal, em 2005, ofereceu especialização em EJA. Em 2006, o governo Federal oportunizou em todos os estados a primeira especialização no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.¹⁵ A primeira etapa aconteceu em 19 polos dos Centros Federais de Educação em todas as regiões do Brasil, a especialização visava aos profissionais que atuavam na EJA, mas que ainda não tinham qualificação específica para atuar com a Educação de Jovens e Adultos.

As leituras realizadas nos permitem afirmar que a atual LDB procura valorizar os profissionais do magistério por meio de programas de qualificação para que todo professor tenha o “nível superior” e a garantia de recursos que serão utilizados no pagamento dos docentes. A questão da valorização dos professores não é uma via de mão única, mas a busca pela qualificação profissional inclui os vários níveis de pós-graduação. A maioria dos professores brasileiros vive o status de “proletários”¹⁶ vendendo sua força de trabalho em vários estabelecimentos de ensino. Na ânsia de “comprar” a felicidade que promete o capitalismo, o professor deixa de ser um intelectual que pensa o mundo e sua prática, para ser um mero “apertador de parafuso”, postura esta que lhe enquadra nos moldes do sistema econômico vigente. Deixando de buscar as ferramentas do conhecimento, da pesquisa e da escrita sobre sua prática, o professor perde a capacidade de reflexão sobre o processo educativo.

Na visão educativa de Paulo Freire, “a leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra” (FREIRE e MACEDO, 2002, p. 34) esta leitura do mundo antecedendo a da palavra, transporta o educando e educador para uma andragogia crítica, onde nesse processo meio, as relações entre o econômico, ideológico e político não podem ficar à margem da construção do sujeito, e nem do conhecimento que o cerca. A forma com a qual esse conhecimento é construído deve propiciar condições teóricas e práticas, e mais do que nunca, de transformação na vida dos alunos da EJA.

¹⁴ <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a12.htm>: acesso em 25 de setembro de 2012.

¹⁵ Decreto 5.840, de 13 de junho de 2006.

¹⁶ GIROUX, Henry A.- Os professores como intelectuais: rumos a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno.- Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 9º capítulo.

A importância do educador na mediação entre a concretude do mundo com sua objetividade, com seu pragmatismo, e a imaterialidade, subjetividade da palavra, é de suma importância para a compreensão do processo educativo como meio capaz de potencializar maior reflexão da práxis humana. O papel que está posto aos professores que atuam nessa modalidade de educação, passa pelo engajamento, pelo esforço de tentar juntamente com os alunos, estabelecer quais as relações que existem entre a dura realidade vivida pelos alunos e o poder da palavra que lhes possibilitará entender o funcionamento do sistema socioeconômico em que estão inseridos.

Maria Vera em sua obra *Paulo Freire para Educadores*, faz um resumo da vida do educador sobre o papel que desempenha o professor na condução do processo educativo. Nesse, é fundamental que o educador tenha uma base teórica sólida, e na síntese das ideias do educador brasileiro, ela aponta que:

Paulo Freire costumava dizer que a educação nada mais é do que uma Teoria do Conhecimento posta em prática. Com isto ele destacava não só a importância do conhecimento na educação, como salientava que a visão de conhecimento que o educador tem repercute diretamente na sua prática pedagógica (BARRETO, 1998, p.59).

A formação acadêmica do professor é requisito para sua atuação em sala de aula. Mas a mediação do conhecimento não depende apenas dos atributos intelectuais, mas também da capacidade do educador em criar condições para apropriação do conhecimento. A relação que Paulo Freire defendia entre professor e aluno devia acontecer na horizontal, em “pé de igualdade”, os alunos com a mediação do professor (GADOTTI, 2006, p.82) passam a ser agentes construtores da sua história, e não na verticalidade, onde os alunos são agentes passivos e repetidores do processo histórico. Os professores que atuam na EJA precisam incorporar o ideário de Paulo Freire. Henry Giroux, ao analisar a contribuição do pensamento de Paulo Freire, na cultura e política do Brasil afirma que:

[...] o poder cultural tem então um foco dual como parte de sua estratégia para tornar o político. Primeiramente, os professores terão que trabalhar com as experiências que os estudantes trazem às escolas e outros locais de instrução. Isto significa fazer das experiências públicas e

privadas objetos de debate e confirmação; significa legitimar tais experiências a fim de dar àqueles que vivem e nelas se deslocam um sentido de afirmação, e fornecer as condições para que os estudantes e outros mostrem uma voz e presença ativas [...] (GIROUX, 1997, p. 153).

Não basta aos educadores apenas ensinar aos alunos decodificar e interpretar as letras, é fundamental que o processo educacional como meio, remeta o existir humano em toda sua amplitude, para que haja mudanças significativas. Um viver que vá além da interpretação do mundo, na visão marxiana, a mudança da realidade. A transformação do mundo é papel indispensável àqueles que têm consciência da realidade da exploração capitalista. A única coisa que pode ocorrer é o rompimento das suas cadeias que o aprisionam ao sistema econômico.

A prática educativa deve levar os alunos a certo nível de conscientização e a uma educação que tenha sentido, que além de encantadora, seja libertadora e emancipadora. Aquela que é construída com e para o aluno e como afirma Paulo Freire, o educador progressivo é, acima de tudo, aquele cuja ação educativa implica em ensinar e aprender.

Ensinar é, assim, a forma que toma o ato de conhecer que o professor necessariamente faz na busca de saber o que ensina, para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico. A curiosidade do professor e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-prender (BARRETO 1998,p. 70).

Henry A. Giroux, quando argumentava sobre os professores como intelectuais transformados, faz uma série de críticas ao sistema educacional dos Estados Unidos. Essas críticas também são válidas ao sistema brasileiro. Ele menciona a urgência de uma reforma educativa e apresenta a debilidade dos professores que ficaram reduzidos a meros técnicos em desempenho pedagógico. Diante da urgência do debate sobre a reforma educacional, ele apresenta a incapacidade intelectual dos professores em encabeçar as discussões para as mudanças na educação. E chega a afirmar que:

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objetos de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível

cumprindo ditames, e objetivos decididos por especialista um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula (GIROUX, 1997, p. 157).

O referido autor atribui grande culpa pela crise do professor estadunidense como intelectual e apresenta que a superação da mesma deve passar pelo preparo intelectual dos professores e chega à síntese assim:

[...] Em resumo, o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis de educação é uma condição teórica necessária para que efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual. Além disso, tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de praticantes reflexivos. (GIROUX, 1997, p.158).

Retomando Giroux (1997), apresenta dois pontos que são fundamentais que podem “melhorar” a atividade docente: o primeiro está relacionado à proletarianização dos professores. Ou seja, a incapacidade de pensar criticamente sobre o contexto, é tolhido pelos afazeres burocráticos e pedagógicos. Não é que a atividade pedagógica em si, seja um mero fazer. Mas, seguir apenas os “manuais” escolares, pouco acrescenta à criticidade e reflexão dos alunos. A segunda contribuição do autor, diz respeito à defesa de uma escola forte, democrática e crítica. Nesse ambiente, tanto os professores, quanto alunos encontrarão espaços para juntos pensarem e refletirem criticamente sobre os desafios nos quais estão inseridos.

Os alunos que chegam às salas de aulas trazem uma bagagem enorme de vivência sociocultural. Na Educação de Jovens e Adultos, essa riqueza de experiências é enorme. A experiência vivida no exercício do trabalho e os anos de erros e acertos vão sedimentando as relações sociais. Para lidar com esses saberes, é fundamental a capacidade do professor em dialogar com seus alunos. Não apenas na verticalidade, mas também na horizontalidade. É um ensinar-aprender, aprender-ensinar permanente. A mediação entre os saberes empíricos dos alunos e o saber científico do professor deve fundir-se num saber

que tenha significação para ambos.

Para Brandão (2010), a intencionalidade do poder público em tomar a exclusividade do acesso e permanência do aluno trabalhador na escola (artigo 37 da Lei 9394/96) é uma atitude nobre, mas ao mesmo tempo, do ponto de vista prático, é limitada, pois quando governo e empresas firmam parcerias é mais fácil garantir a escolarização dos alunos da EJA. A atual LDB, quando se refere à Educação de Jovens e Adultos é bem limitada; comparando com a antiga Lei 5692/71, enquanto a atual se limita a apenas a 02 (dois) artigos e ficando somente o governo com a responsabilidade de garantir o acesso e permanência do trabalhador na escola, a antiga Lei 5692/71, que apesar da ideologia do Estado militar, dedicava 06 (seis) artigos e propunha parceria com empresas para cumprir o processo educacional.

Esses 02 (dois) artigos da atual LDB apresentam limitações quanto ao acesso e permanência do trabalhador na escola em função da falta de parcerias do poder pública com a iniciativa privada. Entretanto, apontam a vontade do governo em escolarizar os alunos da EJA, mas é insuficiente para assegurar o acesso, a permanência e a continuidade dos trabalhadores por toda a vida. E “Temos ainda as descontinuidades, pela via da LDB atual, onde houve redução das conquistas, agravadas pela também redução da faixa etária de ingresso na EJA, concorrendo direta e negativamente” (RONNEY, 2008, p. 275).

SEÇÃO V da LDB- Lei 9394/96

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37- A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

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

Art. 38- Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º- Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I- No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos.

II- No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito.

§ 2º- Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por

meio informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (SANTOS, 1999, p.172)

O artigo 37 da LDB aponta uma grande dívida social para a imensa população que foi violentada no acesso aos direitos mais elementares da vida em sociedade, sob o comando do estado nacional. O direito à moradia, à alimentação, à saúde e à educação constitui o dever do poder público brasileiro para a grande população marginalizada e excluída das políticas voltadas para o exercício pleno da cidadania. Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos estão incluídos nesse grupo dos excluídos do acesso aos direitos básicos. Uma das maneiras de romper com esse ciclo vicioso que há séculos permeia a sociedade brasileira, implica numa ação conjunta entre governo e sociedade, onde o primeiro deve cumprir as garantias sociais que estão nas leis e o segundo, cobrando e participando ativamente.

Os investimentos em educação na história da República Nova (período que abrange dos anos 30 do século passado até os dias atuais (PAIVA, 1987) afirma que a educação no Brasil apresenta problemas do ponto de vista quantitativo e qualitativo. Quando universaliza o processo educacional, a qualidade não a acompanha esse crescimento. E em função da incapacidade do governo de oferecer uma educação emancipadora a todos, é fundamental pensar uma educação para além do capital que contemple a utopia educativa de Mézsáros (2005). O que se tem são investimentos em educação fragmentados, ora o foco é a educação infantil, ora é educação básica, ora a educação superior (GADOTTI, 2006,p.139). É claro que não é possível resolver o problema da educação brasileira de forma setORIZADA, mas investir nas três frentes ao mesmo tempo: educação infantil, básica e superior.

Tal assertiva carece de mudanças e um dos meios de mudar uma sociedade está na forma como se vê e interpreta o mundo, renovar e criar novos conhecimentos, novas tecnologias, tal mudança implica na educação gestada com seriedade desde a criança no ensino infantil, passando pelo ensino fundamental e médio e finalizando no ensino superior. Não é possível obter nível de escolarização de uma sociedade com investimento em uma fase estudantil do cidadão. O jovem que está na EJA, em grande parte, é resultado da falta de mais investimento na educação fundamental.

A grande quantidade de jovens e adultos que terminaram o ensino médio pela EJA

e não consegue ingressar no ensino superior, parte deste fracasso é debitado aos alunos, quando a culpa é do sistema educacional brasileiro. A educação pública no Brasil apresenta índice comparado aos países pobres, e o que dizer da modalidade EJA? Apesar dos programas como o PROUNI que concede bolsas nas faculdades particulares aos alunos que obtiverem nota insuficiente para ingressar na universidade pública, mesmo assim, ainda é grande a nossa defasagem no ensino superior em relação aos vizinhos latinos. “O Brasil tem apenas 8% da população com ensino superior completo. A média dos países da OCDE é de 26%. O México já atendeu a 15% da sua população, a Argentina tem 14% e o Chile 13%” (HOLANDA, 2011; FEITOZA, 2008).

Esses dados apontam duas realidades: primeira, o Brasil ainda tem um baixo índice de pessoas com curso superior; segundo, ainda não conseguimos debelar o “monstro” do analfabetismo, e estes dois extremos vêm reforçar que o país ainda não resolveu encarar a educação como de fato uma das prioridades. Um país que está entre as dez economias do planeta não consegue distribuir renda suficiente aos trabalhadores para que tenham condições de moradia, saúde e inserção econômica, que aliada à educação, é requisito primário para que haja mudanças significativas na vida.

O direito que cada cidadão brasileiro tem de receber uma educação de qualidade, bem como a sua continuidade, é assegurado em todas as instâncias do poder. A constituição federal de 1988, na lei 9394/96, na constituição estadual e nos pareceres nacional e estadual. O art. 208 da Constituição de 1988, que é conhecida como a constituição cidadã, é imperativo a obrigatoriedade do estado em oferecer o acesso à educação como direito do cidadão:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando

Ainda na Carta Magna de 1988, o art. 214 consolida e abrange o campo de ação do estado, no que tange assegurar que, em todo território nacional, o direito de ter acesso à educação, é mais que ensinar a decodificar os códigos e os símbolos da escrita, é uma cruzada no campo do saber.

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus níveis e à integração das ações do poder público que conduzem à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização da qualidade do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Quando a lei se refere à educação de jovens e adultos, ela trata de maneira diferente. O espírito da lei é trabalhar os diferentes, no caso dos jovens e adultos, que na sua grande maioria são trabalhadores e pais de família, que não tiveram e não têm as mesmas oportunidades de estudos que têm os alunos do ensino regular como: estudar na época adequada e não trabalhar. É preciso tratar os diferentes, dentro das suas especificidades, e assim a justiça social alcançar a esses cidadãos. Para que esses alunos da EJA recebam o tratamento adequado, a LDB reforça e detalha o direito já assegurado na constituição de 1988, e é específica no tratamento que o estado deve dar aos jovens e adultos, quando diz:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII. Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades, garantindo-se as condições aos que forem trabalhadores as condições de ter acesso e permanência na escola.

Rompendo com os obstáculos de descontinuidade dos estudos dos alunos da EJA, o Art.22 da LDB é claro em assegurar a continuidade dos estudos destes alunos. Este artigo é o porto seguro para aqueles que pretendem prosseguir no ensino superior. Ele é taxativo: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para

progredir no trabalho e em seus estudos posteriores”. O estado que oferece as garantias em leis sobre o exercício da cidadania, é o mesmo estado que ainda não oferece condições efetivas de acesso, permanência e de continuidade de estudos a uma parcela enorme da população carente, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Como desenvolver uma cidadania, se lhes faltam as condições mais elementares de vida como renda, moradia, saúde e educação? É claro que a educação não é a panaceia para os inúmeros problemas seculares do Brasil, mas o acesso e a permanência na escola mostra que há mudanças socioeconômicas na vida de qualquer pessoa, e esta é uma função do estado e também o motivo da sua existência.

A tarefa de escolarização não é via de mão única, onde apenas o estado oferece as condições e isto por si só basta. É fundamental que estado e sociedade juntos façam com que a educação saia da esfera dos discursos políticos, das leis que não entram em vigor, da utopia de bastar resolver o problema da educação que os demais problemas do país serão equacionados. Nas últimas décadas o Brasil e a sociedade civil têm avançado no sentido de fazer a lição de casa que os países desenvolvidos e ricos já fizeram a mais de um século, um exemplo recente é o FUNDEB, Lei 11.494, de 20 de junho de 2007.

O que de fato tem mudado na educação dos jovens e adultos com a lei 9394/1996, a atual LDB? Segundo (Carneiro, 2010) a atual LDB trouxe algumas mudanças significativas; a primeira mudança foi à substituição do ideário de “ensino supletivo”, termo que não tinha consonância pedagógica pelo de “Educação de Jovens e Adultos”, que encampa a realidade dos educandos. Outra mudança envolve a ampliação e o compromisso do “dever do Estado” com essa modalidade de ensino, e com o objetivo de ampliar o cuidado com o processo educativo dos alunos da EJA, o parecer da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação básica (CEB/CNE) de novembro de 2000, potencializam o espírito dos artigos 206 da Constituição Federal de 1988, o 3º, 37º e 38º da atual LDB, quanto à inserção no processo educativo de milhões de jovens e adultos brasileiros.

A tríade proposta pela (CEB/CNE) contempla as seguintes funções: A REPARADORA - que envolve a escolarização não conseguida quando criança; A EQUALIZADORA – deve garantir e oportunizar as condições de permanecer e continuar sua trajetória educacional na escola; A QUALIFICADORA - entendida como o

verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada.

Na tríade proposta para tentar “resolver” o problema educacional dos alunos da EJA, a REPARADORA aponta para a dívida histórica do estado brasileiro em oferecer o acesso à educação a toda uma geração de crianças, e que, conseqüentemente, tornaram-se jovens e adultos analfabetos. Para atender a clientela, exige-se mais do que verbas e estruturas físicas e intencionalidade do sistema educacional. A metodologia reparadora implica numa construção de saberes com e para esses alunos, esses processos visam oportunizar a esses educandos, o cumprimento da elemental necessidade do direito social à educação em uma sociedade do conhecimento.

Quanto à proposta EQUALIZADORA, vai ao encontro das necessidades dos milhões de brasileiros que passaram pelos bancos escolares e foram excluídos do sistema educacional e não conseguiram concluir a educação básica. O governo brasileiro tem se empenhado em oportunizar as condições de estudo aos jovens e adultos que estão sem a escolarização básica. O crescimento da educação de jovens (FEITOZA, 2008) e adultos na primeira década do terceiro milênio é significativo e mostra que as políticas públicas voltadas para esse público estão no rumo. Em 2001, havia 3.777.989 alunos na EJA e em 2003, o número é 5.615.409 alunos estudando na EJA, um aumento de quase 100%, (CARNEIRO, 2010, p. 303).

Já a QUALIFICADORA é o porto “seguro” dos estudantes da EJA, pois o parágrafo 2º do art. 37 da atual LDB afirma que: “o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações intergradadas e complementares entre si”. Além do acesso à educação, a continuidade dos estudos, também urge a preparação para o mundo do trabalho que é uma questão que não pode ser projetada para o futuro, mas às necessidades presentes na vida desses trabalhadores-estudantes. O processo histórico de exclusão a que são submetidos estes sujeitos exige que, haja centralidade na ação educativa para os alunos da EJA. Essa ação qualificadora deve ter sentido e significado existencial para alunos que foram excluídos, e como veremos no item seguinte, estes veem na proposta da EJA a possibilidade de tomar posse do acesso, permanência e qualificação com o objetivo de satisfação das suas necessidades básicas como cidadãos vivendo numa sociedade do conhecimento.

2.3. O ensino médio em 18 meses: é possível preparar os jovens e adultos para o ingresso na educação superior?

“Na sua época, para Celso estava absolutamente certo, e não está menos certo atualmente: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?” (MÉSZÁROS, 2005, p.47).

O processo da pesquisa sobre Educação de jovens e Adultos permite-nos não somente a incursão histórica acerca dessa modalidade de ensino, como também obriga-nos imergir na leitura de forma crítica refletindo sobre possibilidades e mudanças para a melhoria da mesma. Um desses autores é István Mészáros que em suas obras analisa que uma educação continuada deve habilitar cada cidadão para a plena realização das suas necessidades na medida em que estas surgirem do próprio indivíduo que será o agente ativo da mudança. Na proposta do pensador húngaro, uma educação atrelada ao sistema capitalista é praticamente impossível de acontecer, sem que haja o rompimento com a ordem vigente, e: “[...] É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). A educação deve ir além da reprodução e transmissão de conhecimentos aos alunos e tornar-se um espaço onde vicejem as condições de emancipação dos sujeitos envolvidos no processo meio.

Na obra *A educação para Além do Capital*, István Mészáros instiga que é possível superar a lógica do capital, onde o processo educacional é uma “mercadoria”, para tornar-se em ferramenta capaz de trazer a emancipação, humanização da vida humana, e que há vida e outras possibilidades para além do capital, diante do discurso alienante da ordem posta no qual o atual sistema se apresenta “como a única opção que deu certo e que funciona com liberdade para todos”. Mesmo contrariando toda a lógica, Mészáros acredita que a educação tem papel central na superação do atual sistema, basta que haja a internalização do poder que o processo educativo exerce na vida de qualquer sociedade.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou por meio de uma dominação estrutural e subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005,p.35).

Um século e meio de hegemonia da educação que está posta, aos olhos e convicções dos que mantém o poder, ela sempre funcionou bem. Isto justifica a existência da escola como o meio de “capacitar” pessoas para sua inserção no mercado de trabalho. Este é o discurso de quem está e quer se manter no poder, só que, segundo Paiva (1987), a educação é usada para legitimar o poder do sistema atual, é um instrumento poderoso para quem está fora do poder. Nessa perspectiva, a possibilidade de “uma educação para além do capital” é perfeitamente viável.

Nosso trabalho de pesquisa permite tal afirmação quando a educação é vista como processo meio de possibilitar o educando a estudar por toda a sua vida, como garante a Lei 9394/96, no Art. 4º e inciso V- “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” O período de 18 dezoito (18) meses para a conclusão do ensino médio pelos alunos da EJA, diante dos trinta e seis (36) que é destinado ao ensino médio regular, torna a educação de jovens e adultos bastante “prejudicada”, quanto ao pouco tempo que os alunos têm para estudar.

O conteúdo de nossas entrevistas com os alunos da EJA demonstrou que, tanto os finalistas, como os ex-alunos da EJA que já estavam no ensino superior, todos afirmaram que o tempo é muito reduzido para ver um conteúdo do ensino médio que é bem extenso, nas palavras de um entrevistado: “A EJA resume muita coisa que passa no ensino regular. Ela é bastante resumida, o que os alunos do regular estudam num ano, nós fazemos em seis meses, isto é, totalmente a metade deste tempo” (Aluno finalista da EJA- entrevista-01).

A escola como está formatada no atual sistema capitalista não prepara os alunos para o ingresso no ensino superior, nem com o dobro do tempo que é destinado aos alunos da EJA. Os alunos que fazem o ensino médio regular, após a sua conclusão para ingressar

no vestibular das universidades públicas, estes alunos terão que fazer os cursinhos “preparatórios”. O governo de Roraima em ano eleitoral, oferece cursinho, e ao mesmo tempo atesta a incapacidade da escola em preparar os alunos para o ingresso no ensino superior.

Ao cotejar o conteúdo das entrevistas com a leitura consultada, podemos destacar o registro feito por (FEITOZA, 2008). Os homens terão uma liberdade concreta quando os meios de produção se tornarem em propriedade social e os homens e mulheres dominarem a natureza para si. A grande questão sobre o modo de produção capitalista é: Quem se apropria do excedente da força do trabalho? Na correlação de forças entre burgueses e trabalhadores, sempre a “mais valia” coube aos burgueses que têm o domínio dos modos de produção. Na Europa recém-industrializada, criou-se a escola com a formatação atual para a formação de um exército que reserva mão-de-obra. No Brasil do século XIX, a educação era vista com a responsável pelo surgimento do progresso e desenvolvimento (PAIVA, 1987).

Nesse quadro de gotejamento vemos que o papel da escola na proposta gramsciana deve possibilitar aos estudantes toda a bagagem cultural dos saberes acumulados pela humanidade. Fornecer aos educandos este conhecimento com ferramenta capaz de possibilitar a capacidade de reflexão, avaliação e refutação da ideologia que domina suas vidas. Quando a população não está plenamente satisfeita, é sinal que esta deve se insurgir, pedindo mudanças junto aos poderes instituídos. Tal capacidade de reivindicar seus direitos passa pelo grau de apropriação da riqueza cultural que a população recebeu da escola ao longo do processo educacional. A educação escolar deve fornecer uma formação completa incluindo o trabalho, a cultura geral e a reflexão sobre a existência desse homem.

Em Gramsci (2011), vemos que esta educação deve proporcionar ao homem desenvolver criticamente a sua individualidade e uma concepção de mundo por meio dos ambientes sociais e culturais. Essa práxis humana implica na aquisição e apropriação de conhecimentos objetivos que são patrimônio de todos os homens e devem ser socializados pela escola, uma escola que forme o homem na sua integralidade, sem fragmentar o mundo do trabalho do mundo da cultura geral. Por esta proposta, Gramsci defende que todos os homens são filósofos, não no sentido de especialista, mas como sujeitos capazes

de refletir sobre seu mundo e as circunstâncias do seu tempo.

Ainda em Gramsci (2011), vemos que a escola em todos os seus níveis e a igreja, ambas em função do grande uso que fazem as pessoas em todos os países, são as duas maiores instituições culturais. Essa análise permite refletir sobre a situação dos alunos da EJA em Roraima. Os alunos da EJA possuem uma bagagem cultural enorme, os mesmos frequentam os dois ambientes, sendo que há uma enorme separação entre os conhecimentos do convívio social na igreja, com o que aprendem na escola. Na igreja se aprende mais do que sermões religiosos, aprende-se a conviver politicamente e socialmente. Na escola quando deveria ocorrer uma sistematização desses saberes que o aluno aprendeu em outros espaços, isto não ocorre pelo fato da escola pensar que o que se aprende na igreja não tem muita utilidade para a vida acadêmica do aluno.

A compreensão da educação deve passar pela relação de uma consciência crítica e, acima de tudo, pela relação de produção da vida material de uma sociedade. Nas palavras do pensador húngaro István Mészáros “a escola não está solta no ar” nesta perspectiva, nada está isolado, tudo está ligado. Essa capacidade reflexiva é contemplada na fala do aluno finalista da EJA:

Queria falar um pouco sobre a EJA, que é uma Educação para Jovens e Adultos. É muito bom, porque além de ser uma oportunidade para quem não pode estudar e como eu que trabalho o dia todo e só tenho tempo à noite. Estou aí para terminar meu terceiro ano, e espero ingressar aí numa faculdade, só que não é fácil entrar numa faculdade. Porque a maioria das faculdades públicas é muito concorrida. Além de serem concorridas, as pessoas que estudam na particular, busca uma destas oportunidades, esse pessoal da privada tem muito conhecimento em relação aos alunos que vem da EJA (aluno finalista - 2ª entrevista)

Esse aluno trabalhador percebe que a atividade laboral e o estudo na EJA o deixam em defasagem em relação aos alunos que não trabalham e estudam no ensino regular. Na busca de uma vaga no ensino superior, o aluno trabalhador fica em desvantagem. Além do pouco preparo, as Universidades públicas são muito concorridas e ficam de fora, não apenas os alunos egressos da EJA, mas também os demais alunos que estudam no ensino público regular. O aluno da EJA que consegue perceber que o sistema não lhe favorece,

mostra que no senso comum deste aluno existe o bom senso. É a apropriação da cultura por estes alunos que lhes possibilita a pensar, analisar o processo educacional que é excludente, assim como o sistema econômico.

Retomamos para registrar que a grande lição que o educador brasileiro Paulo Freire apresenta na *Pedagogia do Oprimido* é que o opressor não pode e nem tem condições de libertar a si mesmo, nem ao oprimido. A tarefa de libertação cabe ao oprimido, que se libertando em seguida libertará o opressor. A escola com o engajamento no capital, jamais se libertará, nem libertará aos alunos, a função de libertação de si próprio e da escola, caberá aos sujeitos envolvidos que estão na ponta do processo educacional. Estes agentes da mudança são os professores, alunos, profissionais de apoio, a academia que contribuem para esta transformação, e os movimentos sociais, pois estes, na visão freireana, “tem sua força, como costume dizer, reside na fraqueza” (FREIRE, 2001, p.35).

Nessa obra, Freire (2001) afirma que a superação da opressão torna-se possibilidade na compreensão crítica da história não como fatalista, nem como o destino que os deuses decretaram sobre os homens. Mas uma História construída pelos homens e para estes, cheias de contradições, como é a história das vidas dos alunos da EJA. O sistema educativo não vê nesses alunos a possibilidade de continuação de estudos na educação superior, se estes alunos conseguirem concluir o ensino médio, para o sistema, sua missão social já fora cumprida. Só mesmo na pedagogia de Paulo Freire, a superação, a libertação de si (alunos e professores) e do outro (sistema educativo), repousa sobre os alunos e professores. Ação essa que está ligada diretamente ao engajamento político, à utopia da possibilidade da concretude do sonho possível, “é possível vida sem sonho, mas não existência humana sem História, sem sonho” (op.cit., p.30)

A redução de carga horária e de conteúdo foi apontada por docentes e discentes como uma das dificuldades enfrentadas, na busca e aprofundamento dos conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos na educação superior. “Esses dezoito meses são curtos, são praticamente um ano e seis meses para concluir esse trajeto da EJA. E para a pessoa que trabalha, que não tem tempo de parar um pouco em casa” (Alunos finalista-entrevista 01). A fala do aluno trabalhador expressa a angústia pelo pouco tempo que tem para assimilar um vasto conteúdo do ensino médio, conteúdos esses que os alunos do

regular levam o dobro de tempo para estudar e, mesmo assim, ainda saem despreparados para enfrentar o vestibular. O que não dizer dos alunos da EJA, o trabalho consome todo seu tempo durante o dia e o livre que dispõe para os estudos. Para Gramsci, “o estudo é um trabalho pesado e exige um grande esforço físico do aluno”.

Retomamos a Gadotti (2006), para lembrar que a “revolução pedagógica” visa à transformação da escola juntamente com toda a sociedade. Não é possível uma transformação isolada, nem da escola, muito menos da sociedade, pois ambas estão imbricadas no processo de construção e desconstrução da realidade posta como resultado do estrato histórico produzido pelos homens. Uma escola e uma sociedade transformada são resultado do processo dialético, mas também expressa um diálogo entre ambos. Não um diálogo sem conflitos, sem rupturas, mas com avanços e retrocessos que mudam tanto uma como a outra. O ingresso na Universidade dos alunos que concluem o ensino médio pela EJA é um sinal de que mudanças estão ocorrendo na educação popular. Não é uma revolução pedagógica, mas este fato sinaliza que mesmo na EJA, a educação está formando “o novo homem que comporá uma nova sociedade” (op.cit. p. 92).

Freire (2001) afirma que para educar progressivamente numa sociedade de classe, o trabalho de desaculturação do sistema capitalista é como nadar contra a correnteza, é mais fácil seguir a correnteza. O educador da EJA está alinhado com o sistema, conforme cita o aluno:

Tem muitos professores que às vezes, não sabem que os alunos trabalham ou não. E não sente esta diferença, a maioria dos alunos da EJA é prejudicada pelos exercícios, pelas tarefas e pelos trabalhos que os professores passam. Porque uma pessoa que não tem tempo de ir a casa para tomar banho, não tem tempo para resolver uma atividade da escola. Então, ele é muito prejudicado. O professor deveria entender, às vezes que o trabalho de cada aluno puxa também (Aluno finalista- entrevista-01).

Este educador alheio à vida do aluno trabalhador, jamais terá condições de provocar a desaculturação dos seus alunos. O educador que vê a possibilidade de mudanças é aquele que sabe que a educação é o remédio para todos os males da sociedade, consegue vê os limites do processo educacional que “não podendo tudo, a

prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 2001, p. 96). Pela fala do aluno, percebe-se que o professor vive num mundo que desconhece a realidade do aluno trabalhador. Parte dessa falta de sintonia desses professores que atuam na EJA deve-se a sua formação pedagógica e política.

A compreensão do processo educacional capaz de possibilitar a desaculturação do atual sistema deve passar por uma consciência crítica da forma como os homens produzem a sua existencial material. As relações econômicas de produção de uma sociedade num dado tempo, pois a escola nunca esteve deslocada das engrenagens que movimentam o sistema socioeconômico como resultado das ações dos homens. A criação de um mundo humano é condição fundante na construção do novo homem desaculturado do sistema capitalista. Esse processo é dialeticamente construído sempre na contradição do mundo posto e na perspectiva do surgimento do homem e mundo, numa cultura solidária.

Segundo Freire (2001), na educação popular, o educador só terá êxito se conseguir pensar com os educandos os seus problemas e suas visões de mundo. Os alunos se interessam por temáticas que tenham sentido e significado para sua vida, e na concepção freireana de educação, antes do conteúdo, a vida do aluno tem primazia. A história desses alunos trabalhadores é permeada de percalços, das contradições que estão presentes na sociedade de classe e que se constituem na principal matéria sob e sobre a qual, o educador está pensando com os alunos. Estes devem refletir e agir subvertendo a “ordem” estabelecida. Esta se apresenta como a única possibilidade de vida e de existência, logo, é com esta realidade que alunos e educadores, não conformados, mas como asseverou Paulo Freire “vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte” (op. cit, 2001, p.88).

Só existe educação quando de fato acontecem as relações entre os homens, estas não precisam ser necessariamente numa instituição oficial. Os homens se educam nas relações que mantêm entre si e no mundo, no mercado, na praça, nos eventos culturais, na conversa no botequim, no estádio de futebol e no trabalho. Nesse ponto, os alunos da EJA se encontram, aprendem como desenvolver as mais variadas atividades, e todas elas exigem certo grau de abstração. Não é dicotomizando a categoria trabalho em mecânico e intelectual que a escola estará formando bem seus alunos. Como já foi dito pelos alunos

da EJA, na maioria das aulas, falta o professor fazer a relação entre seus conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho e nas relações com os homens, com o saber teórico “dissertado” na sala pelo professor (FREIRE,2005).

Para Gramsci (2006), a incumbência dos jovens de educar a nova geração, implica que estes jovens que estudam na EJA, terão que educar os alunos dessa modalidade. Estes alunos já estão deixando um grande legado aos novos alunos da EJA. Durante décadas, a educação de jovens e adultos sempre esteve associada à alfabetização e quando muito, à conclusão da educação básica. Hoje, os alunos da EJA romperam com estes obstáculos e estão dando continuidade aos estudos no ensino superior. Com esta atitude vencedora desses alunos, a sua geração terá neles a inspiração para ir além da educação básica. É fundamental cursar uma faculdade e apropriar-se dos saberes produzidos pela humanidade, e a partir destes, pensar, agir com reflexão no mundo, na perspectiva da mudança que é fruto de uma educação libertadora.

O processo educativo não deve ficar apenas nas aulas que os alunos frequentam, pois como foi dito pelos alunos, o programa da EJA é muito reduzido com 50% de tempo e conteúdo em relação a ensino médio regular. Mas, os alunos que estão ingressando no ensino superior, estão buscando conhecimentos pra além da escola. Os alunos reconhecem a importância da EJA como possibilidade de garantir o direito de fazer um concurso, prestar o vestibular e o ENEM. Porém, é preciso ter uma vida de contínuo estudo para chegar aos objetivos propostos na vida: passar num concurso público ou ingressar numa universidade e fazer um curso superior. A escola que se tem não prepara nem os alunos do regular quanto mais os alunos da EJA que, em tese, “aprendem” menos que os alunos do regular.

Freire (2011) apresenta a necessidade do professor numa postura ética no trato com os saberes e com os alunos. O educador que fará a diferença na vida dos alunos, seja qual for a idade, deverá sempre respeitar os saberes dos alunos, pois é fundamental que o educador faça questionamentos sobre a realidade destes, como: “Por que não estabelece uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2011, p. 32).

É perfeita a exigência freireana no sentido do professor se importar com a vida, com mundo do aluno e mais, relacionar com os saberes teóricos. Uma educação problematizadora será o diferencial na vida dos alunos. Os alunos da EJA chegam às salas de aula carregados de conhecimentos, experiências, de cultura, mas também de problemas relacionados à vida profissional, familiar, do seu bairro. Para estes alunos, uma educação bancária pouca coisa acrescentará em suas vidas, pois esta não considerou os seus conhecimentos e valores que podem e devem ser problematizados. Como princípio educativo emancipador, sempre partirá do homem e para este o objetivo da resignificação e construção de novos saberes, saberes que são biodegradáveis (envelhecem e se dissipam em função da dinâmica das relações que acontecem nos encontros humanos que sempre gestam um novo saber).

O homem só se educa a si e com os outros homens nas relações que mantém, e este aprendizado acontece em função do homem como projeto inacabado, não pronto “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, se funda a educação como processo permanente” (op. cit, 2011, p.40). Esta premissa de inacabamento do homem é perfeitamente uma realidade na vida dos alunos da EJA, a sociedade de classe os vê com preconceito, como pessoas que já estão sentenciadas a carregar essa pecha de “incapaz, de quem não aprende” como o ditado popular “papagaio velho não aprende a falar”. O ingresso no ensino superior desses alunos é uma prova da sua inconclusão como sujeitos históricos, sinalizam que não só aprendem como estão rompendo este “carma” que parecia não ter fim de ser aluno da EJA.

Conforme Freire (2005), a validade de toda educação deve ser precedida de uma atitude reflexiva sobre e a vida concreta que vive no mundo. Não é possível uma ação educativa desvinculada do contexto de vida dos alunos. No entanto, essa descontextualização é uma realidade na vida dos alunos da EJA. Este processo solto está relacionado à postura do educador que pratica a educação bancária, uma educação no plano horizontal, sendo o aluno um ser passivo. Tal atitude dessa educação que não tem a perspectiva na libertação do homem cria uma apatia nos alunos que não veem a valorização de seus conhecimentos, “para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem-vocação de ser sujeito- e as condições em que ele vive” (op. cit, 2005, p.39).

2.4. A vida cultural dos jovens e adultos: a dimensão formativa na sociedade de classe.

Para esta dissertação queremos também nos importar com a variável cultural, o que ela significa na vida dos alunos da EJA. Cultura "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" (LARAIA, 2009, p. 25). Segundo Aurélio, filosoficamente - Cultura é uma Categoria dialética de análise do processo pelo qual o homem, por meio de sua atividade concreta (espiritual e material), ao mesmo tempo que modifica a natureza, cria a si mesmo como sujeito social da história.

A ideia deste trabalho em conceituar Cultura, não objetiva buscar, nem aprofundar o significado que a palavra carrega e que tem sido debatido por estudiosos das ciências sociais ao longo do século XX, (LARAIA,2009) mas trazer à tona a dimensão que o homem é o produtor de cultura, e ao mesmo tempo vivencia o processo dialético com o meio em que vive. Transforma esse meio pelo agir sobre a natureza, mas também se transforma em função das mudanças que são impostas pelo meio, este processo de aprendizado das relações homens, entre e com o meio, resulta na cultura. “Por cultura entendemos não simplesmente riqueza de conhecimento intelectual, mas capacidade de realizar o próprio dever e de compreender seus semelhantes, respeitando todo princípio, toda fé que seja sinceramente professada” (GRAMSCI, C-2, 2006, p. 99).

A cultura para Gramsci não é reduzida apenas ao campo da intelectualidade, do saber teórico e filosófico. Mas numa práxis humana que vê os homens de forma igualitária, de valores relacionados à vida em toda sua plenitude, com respeito aos valores materiais e espirituais que são intrínsecos ao existir humano, seja em qualquer continente do globo, seja qual for a sua etnia. Saber viver e manter relações no sentido de crescimento e engrandecimento da pessoa humana é sinal de uma cultura que agrega valores e é fundamental para marcar o que diferencia os homens dos animais. Uma cultura que possibilite o comungar com os homens, primeiramente como ser que é, e depois, pelo ser que poderá a vir a ser.

Segundo Laraia (2009), em função da cultura que possui, o homem dominou os ares, mesmo sem ter asas, e sem as guelras, os mares. Laraia resumindo o pensamento de

Kroeber sobre conceito de cultura traz vários conceitos, um deles fundamenta o que este trabalho busca, a questão do aprendizado: “ A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda experiência histórica das gerações anteriores” (LARAIA, 2009, p. 49). É a cultura que diferencia o homem dos demais animais e não a sua evolução biológica, muito menos o determinismo geográfico. A capacidade de aprender, de refletir sobre o estrato de conhecimentos acumulados, a capacidade de responder aos desafios que o meio lhe impõe.

Conforme Manacorda (1990), a cultura para Gramsci é conceito basilar do socialismo, sendo a cultura uma organização externa, mas acima de tudo, um modo de pensar e agir individualmente capaz de formar e desenvolver uma consciência de si mesmo e do mundo que o cerca. Esta consciência é capaz de agir sobre os aspectos políticos, econômicos da sociedade da qual o indivíduo faz parte, e nesta perspectiva, o papel da escola na formação completa do homem é de fundamental importância para a construção de uma sociedade sem distinção de classes sociais. A questão pedagógica ocupa uma centralidade na obra e na vida do pensador italiano.

Para Freire (1979), a cultura é toda produção humana que tem povoado o espaço geográfico. “A cultura consiste em recriar não copiar” (FREIRE, 2010, p. 31). A construção do mundo homem não é feito pela reprodução de valores já criados e postos em uso, mas sempre na perspectiva de uma reinvenção da realidade presente. Esta capacidade de recriar-se a si e ao mundo é um ato educativo na cotidianidade dos homens e encharca a história de exemplos de aprendizagem e superação de uma realidade não fechada, pronta e acabada. Pois o criador de realidades é um ser aberto, inacabado, e conseqüentemente, toda a realidade é e deve ser mudada. Como um ser da práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo cria seu mundo: “o mundo histórico-cultural” (op. Cit.1979, p. 46).

É por meio da educação e da apropriação da riqueza cultural que acontece a sistematização dos conhecimentos vividos e a possibilidade da massa se insurgir, lutar e se apropriar dos conhecimentos que estão monopolizados pelos profissionais da filosofia e os intelectuais tradicionais. Na perspectiva gramsciana, os alunos da EJA necessitam de uma escola que os integrem a sua bagagem cultural, suas vivências com os saberes teóricos que os professores ministram. Os sujeitos entrevistados afirmaram: “Não havia essa interação,

esse tipo de análise nunca foi feita não. Era um mundo totalmente à parte do mundo real, do que as pessoas viviam, não tinha muita ligação com o mundo prático profissional dos alunos”. (Ex- aluno da EJA- 5ª entrevista). Sem essa relação entre o que o aluno leva para a sala com o saber sistematizado, fica inviável a assimilação e a apropriação da bagagem cultural como ferramenta capaz de levar os alunos da EJA a viverem a práxis como condição de sua emancipação completa.

Uma escola não “interessada” e não classista é a proposta de Gramsci no sentido da construção de um “novo homem” (socialista). Esta deve buscar formar e forjar nos alunos o interesse em apropriar-se de toda a produção científica e cultural da humanidade. Somente assumindo a “neutralidade” é que a escola irá desenvolver plenamente todas as potencialidades do homem como projeto inacabado, sempre aberto às mudanças que acontecem. Hodiernamente, vive-se a maior revolução na produção de informação e conhecimentos com as tecnologias das informações. Essa cultura do mundo digital ainda é um “estranho no ninho” na maioria das escolas públicas.

A cultura como sendo o resultado do pensar, do agir do homem no e com o meio, logo, na perspectiva gramsciana, todos os homens são pensadores, filósofos. Por esta proposta, o agir do homem, o trabalhar é diferenciado dos demais animais que agem por instinto e deixam de refletir, interagir e aprender com o meio. A práxis humana proposta pelo pensador italiano, lhe projeta para a dimensão espiritual e põe o fim no abismo que separa os que “pensam” e os que “executam” tarefas mecanicamente. ”Instrui-vos, porque teremos necessidade de toda vossa inteligência” (GRAMSCI Apud MANACORDA, 1990, p. 33).

Herdamos a cultura dos conquistadores europeus ocidentais que tinham a matriz Greco-romana e judaico-cristã. Com a chegada dos europeus à América, os povos tradicionais tiveram que substituir seus valores culturais. A concepção de mundo, deuses, vida comunitária e todo modo de vida social, econômica, foram substituídos a “ferro e fogo”. O mundo era o concebido pelo conquistador, (PORTANEIRO, 1993), (FRIGOTTO, 2003), (GRAMSCI, 2006, p. 31) os seus vários deuses, pelo único Deus cristão, a vida comunitária pelo individualismo competitivo do nascente capitalismo que impôs as mudanças na organização econômica, sociopolítica e cultural, numa relação que Paulo Freire chamou: “A sociedade sujeito – o conquistador e a sociedade objeto - os

colonizados” (FREIRE,1979).

Segundo Paiva (1987) a ação educativa dos jesuítas na colônia com as crianças indígenas, tinha o mesmo objetivo da educação para os filhos dos portugueses. Nestes, o processo educativo visava a preparar os futuros dirigentes na colônia, já para as crianças indígenas, a educação traduzia-se em catequese e visava a influenciar os pais quanto à língua portuguesa. A autora chamou este projeto da coroa portuguesa de “aculturação sistemática dos nativos através da educação” (PAIVA, 1987, p. 56). Esta tem sido a tática dos que detém o poder político e econômico ao longo da História, o uso da educação para legitimar o poder sobre a população.

Os jovens e adultos que foram expulsos da escola na idade escolar, quando esta deveria incluí-los e não excluí-los. Esta cultura da “seleção dos que sabem e dos que não sabem” permeia o histórico da educação brasileira, fruto de séculos de domínio das elites que pensam que o mundo está dividido entre “os que pensam”, uma minoria, e a estes cabe o direito de mando. E os que “não pensam”, a maioria, a execução do trabalho, pois “o sistema escolar seria então, grande instrumento do capitalismo na preparação de “mão-de-obra” improdutiva responsável pela criação e desenvolvimento de uma classe média em expansão do capital” (GADOTTI, 2006, p. 51).

Participar da vida cultural de uma sociedade implica na inserção econômica em que o sujeito vive. Para dedicar-se ao lazer da existência, pois esta o tem materialmente garantido pela divisão social do trabalho (GADOTTI, 2006, p.53). Como os jovens e adultos terão um vida cultural intensa, se os mesmos estão excluídos dos processos socioeconômicos? Como desenvolver nos jovens e adultos o interesse pela cultura local, nacional? Qual a cultura em que os jovens e adultos estão inseridos? É possível desenvolver nesses alunos algum interesse pela cultura? O que os alunos da EJA entendem por cultura? Que outras possibilidades de participação desses excluídos do sistema, tem de “consumir” cultura? A opção seria levar esses alunos a serem sujeitos da construção de uma cultura, a partir dele e para eles.

Segundo PAIVA (1987), os movimentos de cultura popular que surgiram no início dos anos 60 do século passado, estavam ligados ao momento político e cultural que vivia o país. O homem do século XXI continua a ser “animal político” e diante desta qualidade inerente, a inserção desses alunos trabalhadores deve passar pela dimensão da cultura do

engajamento político. Já que toda ação humana carrega em si a intencionalidade política. A escola deve trabalhar com a riqueza cultural dos alunos da EJA e por esta, levar a uma reflexão da realidade em que estão inseridos. A cultura da participação democrática deve começar no ambiente escolar, nos encontros sociais e envolver toda a sociedade civil. Quando ocorre esta mobilização, o poder público é acionado, pressionado a atender a reivindicação da população que de fato é que tem o poder, “todo poder emana do povo e em seu nome será exercido”. Este poder foi outorgado pelo estado moderno e laico e é assegurado em suas constituições.

Ainda em Gadotti (2006), a burguesia oferece a qualificação básica na base da pirâmide em função da necessidade de mão de obra qualificada. O objetivo é formar um exército de excedente de operários que não conseguem ser inseridos no mercado de trabalho, mesmo com o certificado do 3º grau, isso não é garantia de empregabilidade, pois conforme a fala de um aluno finalista da EJA sobre o que um curso superior lhe proporcionaria no caso a inserção no mercado de trabalho, ele foi categórico: “Hoje não. Não tenho essa afirmação de que se eu tiver um curso superior, eu vou arranjar um emprego bom, um salário bom e uma renda salarial boa” (aluno finalista- entrevista nº 01).

A cultura que está sedimentada na sociedade sobre a imagem dos alunos da EJA, terá que ser mudada: a de que os alunos que eram vistos apenas como pessoas que tinham apenas que ser alfabetizadas, e com esta ação o poder público estava cumprindo a escolarização do aluno trabalhador. Com os alunos que terminam o ensino médio pela EJA e ingressam na universidade, a imagem que a sociedade tinha desse público começa a mudar. Os alunos que estão rompendo essa enorme barreira são os alunos que não ficaram esperando somente da escola uma formação capaz de lhes projetar para além do ensino médio com o ingresso no ensino superior, pois segundo o ex-aluno da EJA que faz faculdade.

Além de estudar na EJA, também eu me preparava no cursinho, tinha alguns cursinhos que eu frequentava para poder me preparar melhor. Porque além de aprender no cursinho, eu também já chegava preparado lá na escola também. Eu já via algumas matérias no cursinho e isso me ajudava bastante (Ex-aluno que está na faculdade -5ª entrevista).

Em Gramsci (2006), a cultura humanista no sentido amplo, deve propiciar aos jovens a formação na cultura geral, inseri-los socialmente e possibilitar o maior grau de autonomia na criação intelectual. Os saberes que estão teorizados e que servem de subsídio para a formação da onnilateralidade do homem, devem ser socializados no espaço da escola. É fundamental que nesse processo de socialização da cultura geral, o preparo intelectual do professor seja imprescindível, pois:

Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e com consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a “bagagem” acumulada. Com novos programas, que coincidem com a queda geral do nível geral do corpo docente, simplesmente não existirá mais nenhuma “bagagem” a organizar (GRAMSCI, C-2 2006, p.45).

Para o pensador italiano, fica evidente que um professor com preparo intelectual é fundamental na condução do processo educativo. “Pois, ajudará aqueles alunos que têm uma “bagagem” acima dos demais a sistematizá-la e acrescentará mais conhecimentos a esses alunos, “a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor” (op. cit, 2006, p. 37-38). No processo educativo, o professor deverá criar condições de autonomia para que o aluno possa construir o conhecimento. Há um grande salto quando o aluno termina o ensino médio e ingressa na faculdade, este deixa a posição que tinha na escola que Gramsci chama de autoritária, nessa escola, o aluno era conduzido pelo professor e agora no ensino superior, terá que desenvolver sua autonomia para o crescimento intelectual (GRAMSCI, 2006).

Acontece que tanto os alunos que terminaram o ensino pelo sistema regular como os da modalidade EJA, ainda não desenvolveram essa autonomia que existe na academia. Na visão gramsciana, uma criança não é uma consciência individual, pois esta reflete a sociedade na qual está inserida (GRAMSCI, 2006). A mesma visão é potencializada para os alunos da EJA, esses alunos já acumularam experiência de vidas, aprendizagem no trabalho, nos encontros sociais e culturais. Pelas falas dos alunos da EJA, há uma grande dificuldade dos professores de relacionar a teoria com a vivência desses alunos. Essa ausência da ponte entre a atividade do aluno com os saberes que a escola ministra, tira o

interesse do aluno pelo o conteúdo ministrado, pois o aluno demonstra grande interesse pelo que tem significado em sua vida.

De acordo Gramsci (2006), o meio material e cultural exerce um papel fundamental no desempenho da vida estudantil. Uma criança criada num ambiente em que tenha acesso a livros, revistas e troca de ideias com adultos cria o hábito e o gosto pela cultura. Esta criança terá uma grande vantagem. Se para a criança este convívio tem enorme vantagem, o mesmo vale de forma pontencializada para alunos da EJA. Estes alunos que foram entrevistados apresentam anos de vivência, de experiência no trabalho, pois “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens” (op. Cit, 2006, p. 53).

Há uma dominância da escola tecnicista que Gramsci chama de (interessada) sobre a escola humanista (escola desinteressada). Esta última tem a função de formar o homem em sua plenitude, enquanto a primeira objetiva formar apenas homens adestrados, que saibam obedecer às ordens do capataz sem questionar. A vida humana não se resume à produção, ao fazer acontecer, mas sem saber o porquê? Para quê? E para quem? Só um homem com uma formação educacional que objetive à transmissão da cultural que é reflexo de toda produção dos homens no decorrer dos séculos é capaz de agir com reflexão. Quem está ganhando o “jogo”? A escola tecnicista ou humanista? Pela ordem vigente, a primeira está na frente até agora.

A cultura do opressor terá que ser mudada por uma cultura do mais “fraco” dos que, em tese, jamais poderiam produzir alguma mudança. É o que Paulo Freire chama de Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005). Nessa perspectiva o opressor não tem condições de se libertar e também o oprimido. “E ai está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos- libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2005, p.33). Olhando pela teoria freireana, os alunos da EJA, os oprimidos, têm uma enorme tarefa: de libertar a si mesmos, como afirmou um ex-aluno da EJA que já está fazendo faculdade “você tem que ser autodidata”, para em seguida contribuir na reflexão, nas sugestões e mudanças para a transformação do sistema (opressor).

Para Freire (2005), a mudança dessa cultura que atravessa toda história da educação brasileira, exige uma tomada de consciência do oprimido como “hospedeiro” do opressor. É fundamental que o oprimido perceba o grau de opressão realizado pelo

opressor, esse percepção é parte da sua libertação. Tal ação deve ser “com ele e para ele” (op. Cit, 2005, p.34). O oprimido terá que realizar uma dupla libertação, de si e do opressor, e ainda fugir da tentação de se tornar um opressor, agindo por esse lado, ele quebra o ciclo de opressão que permeia a história humana por séculos. Há exemplos da eficácia dessa pedagogia, a libertação da Índia da opressão inglesa, a igualdade dos negros norte americanos e a pacificação da África do Sul por Nelson Mandela.

A visão que sociedade e o governo têm dos alunos da EJA de apenas alfabetizar, terminar a educação básica, deve ser mudada com o ingresso desses alunos no ensino superior. Mesmo vivendo numa sociedade de classes em que o nível de exclusão socioeconômica é abissal, com as dificuldades apresentadas nas suas falas, estes alunos não querem apenas decodificar as primeiras letras, eles querem mais. Querem uma educação que lhes emancipe tornando-os cidadãos de fato e direito, não sendo “adestrados” para nunca assumir comandos na sociedade em que estão inseridos. Para Gramsci (2006) a função da escola é formar para a cidadania, nessa visão, a cidadania implica em assumir comando no destino da vida da polis.

Ainda em Freire (2005), a postura do oprimido está em não se adaptar à realidade do opressor, mas percebê-la e rejeitá-la como tal e transformá-la. Essa postura libertária é fundamental para libertar o oprimido que deixará de ser coisa, de ser outro, para “ser para si”. Essa mudança faz toda diferença na vida de quem sempre foi um “recipiente” que pacificamente recebia o conhecimento, para ser sujeito ativo, para ser protagonista de sua própria história. Isto já é uma realidade na vida dos ex-alunos da EJA que já ingressaram no ensino superior, estes agora na posição de libertos, proclamam aos demais, conforme diz o aluno entrevistado.

Eu gostaria de levar a minha palavra de autoestima para esses alunos, para permanecerem firmes, motivados, com objetivos claros, que vai ser possível sim. Se eles fizerem um bom estudo através da EJA, se dedicarem, criarem hábitos de leituras, fizerem todas tarefas que os professores solicitarem, buscarem outros conhecimentos, eles vão ter sim os conhecimentos, eles vão ter sim capacidade de passar no vestibular e alcançar o objetivo, os propósitos deles, as metas que eles planejaram na vida. Então, continuem firmes, estudando na EJA, não leve em consideração nenhum tipo de preconceito com relação aos alunos da EJA, preconceito é bobagem, ignorância e mostrem que vocês são capazes. Eu fui capaz, outros colegas foram capazes, e aquilo que um homem faz, outro também faz, basta se preparar para isto (Ex-aluno

da EJA que está no ensino superior- 2ª entrevista).

O homem tem uma vocação ontológica na busca de uma vida emancipada, humanizada consigo, e com os demais homens na trajetória histórica. A opção para esta vida plena, implica numa postura e ação ativa, deixando de ser “espaço” para depósito de saberes e passando para a produção, resignificação do mundo e transformação de sua realidade no aqui, no agora (FREIRE, 2005). É fazendo sua história na cotidianidade, como os ex-alunos da EJA, que ao ingressarem no ensino superior, escreveram um capítulo em sua trajetória, mesmo que a atual escola não tenha feito a mediatização desse processo de conhecimento e de cultura. Estes alunos na relação no e com os homens em seu contexto o fizeram. Aquilo que não for possível pela ação do educador, aqueles o farão na “problematização dos homens em suas relações com o mundo” (op. Cit, 2005, p.77).

Concordando mais uma vez com Freire (2005), diferente da educação bancária, a educação problematizadora leva o educando a refletir a sua realidade que não está pronta. É questionando, subvertendo a “ordem” em vigor que a contradição abre caminhos para o novo, para ainda não. O desvelamento da problemática social é posta diante dos olhos do educando e educador. Os dois juntos construirão possibilidades de superação, mas ambos na mediatização no e com o mundo, assim, o aprendizado acontece de fato na horizontalidade trazendo a educação libertadora ”uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar a si mesmo e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (op. Cit, 2005, p. 82).

Para Freire (2005), o diálogo é fundamental no pensar crítico, e conseqüentemente, a comunicação que constitui a base da educação emancipadora. Aqui entra o diálogo entre educador e educando na horizontalidade, com possibilidade de crescimento dos dois. Este processo de comunicação não é travado entre o que sabe e o que não sabe, entre o mais experiente e o menos experiente. Mas como acreditava Paulo Freire, “no amor, na fé dos e com os homens”. Os alunos da EJA sentem esta falta do diálogo com os professores como afirmou um aluno finalista da EJA.

A maioria dos professores fica no seu lugar mesmo, de papel de professor, se aprendeu, aprendeu se não aprendeu tudo bem e se o aluno

não perguntar melhor para ele que não vai explicar mesmo, é assim, quem absorveu, absorveu as informações. Quem não absorveu, no caso, tem muita gente que tem dificuldade e quem não pergunta e ficar calado, ele passa para frente e assim vai (Aluno finalista - 02 entrevista).

A discussão do conceito de cultura em sua dimensão total é fundamental no processo educativo (FREIRE, 2005). A educação que liberta o homem não é uma construção solitária, individualizada (o educador deposita conhecimentos e o educando apenas recebe passivamente), ela é a soma das interações entre os homens entre si e com e no mundo que está posto diante si. Mundo este que é mutante pela contradição que carrega como fruto do fazer histórico dos sujeitos que dão sentido ao mundo, pois os “homens se situam sujeitos do seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada explícita ou implicitamente, nas sugestões e nas de seus companheiros” (op. Cit. 2005, p.139).

De acordo com Freire (2005), constitui mito toda falácia da classe dominante, no que tange à igualdade de todos perante a lei, que todos são livres para trabalharem onde quiserem e você não sendo preguiçoso, poderá se tornar um grande empresário. Na massificação desse mito, a burguesia usa todos os mecanismos ideológicos (a escola é um deles), a indústria cultural, com destaque para a televisão, que se encarrega de inculcar os valores da classe dominante como sendo dos trabalhadores. É fundamental que alunos e professores façam uso da palavra, mas uma palavra carregada de sentido de mudança. A palavra com ação e reflexão tem a capacidade de produzir, transformar o mundo desses dois atores, que obviamente, manterão relações com os demais homens no seu contexto, e nessa relação, a dialógica deverá ser na horizontalidade.

É preciso desfazer o mito de que o aluno da EJA que não aprende, que a alfabetização e a conclusão do ensino médio é suficiente para lhe devolver a cidadania negada por décadas. O mito da EJA como “recuperação” do tempo perdido, o mito de que qualquer professor pode ministrar na modalidade EJA. O crescimento dessa modalidade na primeira década do terceiro milênio, a continuidade desses alunos na educação superior, quebram todos os mitos que estavam “introjetados”, para usar o termo freireano.

Na teoria da dialogicidade, os sujeitos encontram-se em permanentes diálogos para a transformação do mundo.” o objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em

proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira, transformação da realidade injusta” (op. Cit, 2005, p. 200). Não existe neutralidade nas relações que os homens mantêm com ele como ser ontológico, com os demais homens no mundo, a palavra, o verbo sempre carrega a intencionalidade da mudança ou da manutenção do estado em vigor. As falas dos alunos finalistas e dos ex-alunos que já ingressaram no ensino superior, ambas, são “grávidas” de mudanças de vida, de perspectivas de apropriação da cidadania negada pelo estado.

Tanto a opressão como a libertação do homem necessitam de uma teoria “assim como o opressor necessita para oprimir de uma teoria opressora, igualmente os oprimidos, para se libertarem necessitam de uma teoria e de sua ação” (op. Cit, 2005, 212). Os alunos da EJA que estão conseguindo dar continuidade aos estudos pós-ensino médio, de certa forma, conseguiram internalizar a palavra ação-reflexão que é fundamental na sua práxis libertadora da condição de “coisa” de pessoas que não faziam a mediação com os homens no mundo. Agora, vivem a onmilateralidade que é fruto de uma educação libertadora.

A educação gramsciana não está dicotomizada entre uma parte pedagógica e outra política. Estas duas faces do processo educativo constituem intrinsecamente a vida cotidiana dos homens, pois nunca o processo educativo esteve neutro dos aspectos políticos, socioeconômicos, ideológicos e culturais. Pois a educação deve estar “grávida” na metáfora freireana, com e entre “o vínculo entre o pedagógico e a política” (MANACORDA, 1990, p. 94; PAIVA, 1987) ressaltam estes dois lados da educação, o interno e o externo. O interno está relacionado com o pedagógico, não que este esteja vazio do teor político, a politização dos alunos dependerá do grau político do professor. O externo é o lado só político da educação e é geralmente usado pela elite que está no poder. O discurso da classe política sobre a educação está na manutenção do poder e em nome dessa legitimação, a educação entra como prioridade número um.

Para Manacorda (1990), Gramsci não inventa um modelo de educação, apenas segue a proposta marxiana que fora sintetizada por Lênin. Esta proposta de uma escola unitária para todos, com o propósito de formação harmoniosa, totalmente focada na onmilateralidade do homem. Dessa escola brotaria o novo homem não dicotomizado em saberes técnicos e humanos, ou entre a força mecânica e intelectual. Mas o homem sabe agir com relação, e sobre o seu contexto e é capaz de crescer por meio das relações que

mantém com os demais homens, da práxis no mundo repleto de contradições, de um mundo que está aberto, e deve mudar pelas mediações desses homens que internalizam os saberes dessa escola libertadora.

CAPITULO III - A Educação de Jovens e Adultos: as expectativas dos alunos da Escola Monteiro Lobato

Durante o desenvolvimento deste trabalho, pude refletir sobre a realidade da Educação de Jovens e Adultos, me senti escrevendo uma autobiografia. Pois na educação básica, fui aluno da EJA, seguindo este mesmo processo na graduação, especialização e no mestrado. Em todos estes períodos de estudos, sempre como um estudante e trabalhador. Quando você sente o mesmo que o outro, no caso, os alunos da EJA, é possível ter uma apreensão com mais consistência da realidade dos sujeitos investigados. Superar o abismo socioeconômico e educativo é uma tarefa gigantesca para os alunos da EJA. A cada entrevista, a cada conversa com alunos da EJA, sentia que havia um otimismo em continuar seus estudos na educação superior, mesmo diante das dificuldades enfrentadas por estes alunos trabalhadores.

Discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos implica em dialogar com Paulo Freire, o maior educador brasileiro em se tratando de educação popular. Vanilda Paiva é referência teórica sobre educação popular no Brasil. Este trabalho estava incompleto sem a presença das ideias sobre o processo de aprendizagem, sobre a conscientização e libertação que deve existir na educação problematizadora e libertadora proposta por Paulo Freire. Sem a teorização sobre educação popular de Vanilda Paiva, sem a filosofia do pensador húngaro Stévan Mézsáros sobre a perspectiva de uma educação para além do capital, além da contribuição da professora Ronney da Silva Feitoza - UFAM em sua tese(2008): *Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na perspectiva da Educação Popular no Amazonas: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos*.

A inclusão destes pensadores no momento do exame de qualificação foi fundamental para aprofundar e nortear a construção do discurso científico com os dados empíricos, e ao mesmo tempo construir um diálogo com os teóricos. Pensar a realidade dos alunos da EJA foi um exercício que exigiu um mergulho nas ideias dos teóricos acima mencionados, mesmo que suas análises estejam centradas na realidade brasileira no final do século XX, mas entender hoje a educação popular, implica em mergulhar no processo histórico da educação e nos movimentos populares do país. Este exercício foi possível com as reflexões feitas por estes pensadores, que como fruto do seu tempo, analisaram a

problemática que estava posta, e que ainda desafia ou alimenta a classe política do Brasil em pleno século XXI.

Durante todo o tempo de realização deste trabalho, pude sentir como é difícil para os alunos da EJA irem além da educação básica e ingressarem no ensino superior. Pois como trabalhador e pesquisador, vi que não é fácil desenvolver várias atividades ao mesmo tempo. Trabalhar e estudar implica em dupla jornada aos alunos da EJA. Além da vida familiar, da vida social, eles carregam o peso do preconceito que subjaz na modalidade da EJA. Mas, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA, na perspectiva de continuidade dos estudos na educação superior, eles se mostraram animados em continuar seus estudos, mesmo tendo a visão final da educação apenas como viés econômico.

Após finalizar este trabalho, compreendi em parte, o que vivenciei em cinco anos de docência com os alunos do terceiro segmento (ensino médio) da Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas escolas estadual e municipal de Boa Vista – Roraima. Nesses anos de experiência de ensino com pessoas que retomavam seus estudos após anos de descontinuidade, pude observar e comprovar que, para a maioria delas, a conclusão do ensino médio já era a chegada final. O sonho de ingressar no ensino superior era para poucos. Mas após uma incursão investigativa nessa realidade dos alunos da EJA, foi constatado que há centenas de alunos que terminaram o ensino médio pela EJA e já ingressaram no ensino superior.

Uma lacuna neste trabalho é a falta de trazer dados quantitativos desses alunos que estão no ensino superior, tanto nas universidades públicas, como nas faculdades particulares. Ainda não há o registro do percentual desses alunos oriundos da EJA que ingressaram no ensino superior pela Secretaria de Educação do governo de Roraima e nem da academia. Aqui fica o desafio de retomada da temática, no sentido de desvelar o grande número de alunos que finalizaram o ensino médio pela EJA e ingressaram no ensino superior. Os cinco ex-alunos entrevistados para este trabalho, todos estudam em instituições públicas. Mas nas entrevistas com os alunos finalistas, nas conversas com aqueles alunos que não foram incluídos na pesquisa e no questionário socioeconômico, em grande parte, estes afirmaram que as faculdades particulares eram apresentadas como sendo as preferidas, por ser mais fácil o ingresso.

Sobre a obtenção das informações sobre a temática, no geral, foram poucas as dificuldades enfrentadas, nada que não fosse superado. As pessoas convidadas para contribuir com este trabalho mostraram disposição em falar sobre sua vida profissional, familiar e estudantil. Certo entrevistado relatou que nunca havia visto, nem participado de uma entrevista sobre educação abrangendo assuntos sobre sua vida. Cada sujeito entrevistado quis deixar o registro de sua fala no sentido de contribuição para melhor compreensão das dificuldades enfrentadas na vida laboral, na sala de aula e familiar.

As três categorias que nortearam este trabalho: educação, trabalho e cultura estão imbricadas. A marginalização é uma característica que está presente na modalidade EJA, sendo que esta marca é presente na educação básica e os acompanha ao ensino superior. A dificuldade de estudar que os alunos da EJA sentem advinda da vida laboral, a falta do professor fazer uma relação entre os conhecimentos e experiência do aluno com os saberes teóricos ministrados em sala de aula, o despreparo do professor que atua na EJA são uma constante na educação popular, que vem desde o final dos anos 40 do século passado, fato comprovado neste trabalho e reforçado pelos teóricos da temática como Vanilda Paiva. O viés econômico que os alunos vislumbram sobre o ingresso ensino superior é consequência de uma educação atrelada ao capital, a necessidade de estudar para além das salas de aula para conseguir o ingresso em uma universidade é consenso entre os sujeitos entrevistados, a culpabilidade da baixa qualidade educativa na EJA foi atribuída ao sistema educacional.

Estas questões acima e outras que emergiram como resultado deste trabalho apontam que a educação popular ainda não é o foco de políticas de inclusão. E historicamente desafia não só o poder constituído, mas aos movimentos sociais a cobrarem ações afirmativas dos governos para superar este grande abismo educativo. Oportunizar as condições de estudos aos trabalhadores, e a continuidade de estudar por toda a vida conforme o art. 22 da atual LDB: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” Uma educação libertadora é uma das opções na construção de uma cidadania plena, onde a humanização dos alunos é fundamental para a educação popular.

O mergulho no pensamento do Paulo Freire foi importante para o entendimento da opção que este educador propõe para a libertação do aluno dessa modalidade. Na sua

Pedagogia do Oprimido, a tarefa de libertação repousa sobre o oprimido. Este tem uma dupla função. Se liberar e em seguida, libertar o opressor. Duas palavras atravessam todo o pensamento freireano. Conscientização e Libertação, pois a libertação do homem que jaz alienado pelo capital, passa pela apropriação da riqueza cultural produzida e sistematizada pela humanidade. Só há possibilidade de sua libertação, quando a ação educativa cria as condições de reflexão-ação que desembocam na conscientização do educado. A partir dessa consciência de classe, este trabalhador-estudante pode, mediante as mediações com os homens no mundo, construir sua libertação.

Este trabalho como resultado de um projeto mestrado chega ao fim, mas não esgota a temática, pois visava a captar as expectativas dos alunos quanto ao ingresso na educação superior. O objetivo não era trazer um quantitativo dos alunos da EJA que já ingressaram no ensino superior, mas fica o desafio de trazer esse número de graduandos da EJA a este pesquisador e a outros que tiverem interesse pela temática. Mas é uma realidade a quantidade de alunos que terminaram a EJA e que estão no ensino superior, o número é significativo e este fato mostra o grau de superação destes alunos-trabalhadores, que mesmo diante de todas as adversidades, conseguiram ir além da conclusão da educação básica.

Com a chegada dos alunos que terminam a educação básica e ingressam no ensino superior, esta modalidade de Educação de Jovens e Adultos deixa de ter uma identidade apenas de alfabetização, marca que sempre carregou desde sua implantação no final dos anos 40 do século passado, e passa a incorporar de fato o que propõe o art. 22 da Lei 9394/96, esta mudança é significativa, mesmo que seja pequena, mas mostra que, apesar de todas as dificuldades e limitações que a EJA enfrenta, a mudança ocorrida aponta que os processos socioeducativos que ocorrem no meio e com sujeitos envolvidos são dinâmicos, mesmo que o sistema conspire para que estes alunos contentem-se apenas com a conclusão da educação básica.

Com o advento das Tecnologias de Informações e Comunicação (TICs), a escola deixa de ser um gueto do aprendizado e o professor perde o poder do monopólio do conhecimento. Estas mudanças possibilitam maior acesso aos saberes que estão disponíveis a todos, e mostra que a apropriação dos conhecimentos se dá em todos os lugares e fora dos muros da escola. Mesmo com estas mudanças ocorridas, esta instituição é fundamental na construção das relações sociais e na sistematização dos conhecimentos

adquiridos nas relações que os homens mantêm entre si e no mundo. A escola como um dos mecanismos dos aparelhos ideológicos do estado é para os alunos e professores da EJA um campo de luta, pois não há neutralidade.

É possível sonhar com uma educação que vá além do viés tecnicista/economicista, diante dos recursos da indústria cultural de que dispõe o capital, na difusão dos seus valores? Valores estes que são difundidos aos trabalhadores como sendo seus, mas que não o são. Diante do domínio das forças produtivas e do tempo livre que resta ao trabalhador, parece que o triunfo do capitalismo é fato consumado. Esta aparente hegemonia do capital só é possível por meio da utopia como apregoa o filósofo húngaro, István Mészáros. É possível vislumbrar uma educação que esteja para além do capital, uma educação que proporcione a construção da omnilateralidade do homem, de uma perspectiva que possibilite a libertação do homem do sistema opressor capitalista. Pois nem só de capital viverá o homem.

3.1. Sobre o universo da pesquisa da Escola Monteiro Lobato

A Escola Estadual Monteiro Lobato está localizada no centro de Boa Vista, capital do Estado de Roraima. Após mais de 60 (sessenta) anos de funcionamento ela continua no mesmo local em que fora construída 06 (seis) anos depois a criação do Território Federal do rio Branco. Em mais de meio século de existência, a escola teve várias denominações. No Decreto nº 89 de 1º de abril de 1949, com o nome de Curso Normal Regional e em homenagem ao escritor brasileiro José Monteiro Lobato, tinha a grande missão de formação de professores de 1ª a 4ª séries. Esta escola ao longo dos anos teve diversas denominações: Ginásio Normal Monteiro Lobato; Instituto de Educação de Roraima; Unidade Integrada Monteiro Lobato. Por meio do Decreto nº 1495 – E, de 13 de Março de 1997, passa a denominar-se Escola Estadual Monteiro Lobato.

A estrutura física da escola está dentro do “modelo de escola padrão”¹⁷, e a área que a escola ocupa é ampla, possuindo uma quadra poliesportiva coberta e espaços para

¹⁷ Escola padrão foi uma denominação para uma série de prédios construídos na gestão do governador do Estado na época Neudo Ribeiro Campos, ele implantou na capital e nos municípios de Roraima na década de 90, um novo “modelo” de prédios para as escolas estaduais. A estrutura do prédio era arrojada e com o design inovador com amplas áreas bem arejadas e a estrutura de sustentação do telhado todo em ferro

desenvolver outras atividades extraclasse. A escola desenvolve suas atividades pedagógicas em 23 salas de aula e 08 salas ambientes: Sala de Música, Arte, de Inclusão Digital, Informática, Multimídia, Leitura, Laboratório de Ciência e Biblioteca. Atualmente o corpo docente é constituído de 97 professores, pessoal técnico e administrativo 40, incluindo o pessoal terceirizado. São 137 servidores que participam da elaboração da proposta pedagógica visando promover a melhoria do ensino.

Em 2012, a escola atendeu 1.323 alunos nos três turnos: Matutino: 519 da 1ª série da educação infantil até 8ª série do ensino fundamental e 25 alunos do 3º ano da EJA (resultado do termo de conduta entre a Secretaria de Educação Cultura e Desportos – SECD e o Ministério Público Estadual –MPE com jovens em risco social), no turno Vespertino: 532 de 5ª a 8ª séries e Noturno: 272 na EJA/Educação para Jovens e Adultos do 3º Segmento; entre o total dos alunos que frequentam a escola, vinte e cinco (25) fazem parte da AEE/Atendimento Educacional Especializado, além de quatro Salas de Recursos para atendimento especializado aos alunos PNEE (Deficientes Visuais, Auditivos, Deficientes Mentais e Oficina Tecnológica). Na primeira década do 3º milênio, a escola recebeu prêmio nacional: Premio Gestão 1998; classificada entre as 06 melhores do país em 2001, e em nível local: 3ª colocada a Nível Estadual 2004; 2ª colocada a Nível Estadual em 2005; 3ª colocada a Nível Estadual em 2006.¹⁸

A Escola Estadual Monteiro Lobato- EEML tem um Plano Político Pedagógico - P.P.P. aprovado pelo conselho Estadual de Educação - CEE em 2011. O documento é apresentado (p.6) como resultado de avaliação permanente da instituição e do próprio P.P.P. Este trabalho, além da equipe gestora, conta com as discussões com os pais, alunos e professores, no sentido de atender às demandas da comunidade que o cerca. Em seguida, são apresentados os objetivos do P.P.P. No objetivo geral são contempladas as necessidades plenas dos sujeitos do processo educativo. Nos específicos, o primeiro, coloca a qualificação dos professores e demais pessoas envolvidas como prioridade na busca de uma excelente educação.

Com relação às concepções norteadoras, o P.P.P. da Escola Estadual Monteiro Lobato afirma: [...] faz-se necessário considerar as características e especificidades do público composto por crianças, jovens, adultos e idosos, cidadãos sujeitos de direitos

¹⁸ Breve resumo histórico baseado na história da escola disponibilizado pela secretaria da Escola Estadual Monteiro Lobato. Boa Vista, março de 2012.

civis, humanos, a serem beneficiados (p. 8). Neste item são apresentadas as concepções de mundo, de sociedade, de homem, de educação como processo meio, de educação de jovens e adultos, de escola, de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, de educação inclusiva, de gestão democrática e de criança.

É apresentado um breve histórico e as conquistas da escola (pgs. 12 e 13), apresentando decreto de criação nº 89 de 1º de abril de 1949, os vários nomes que a escola recebeu ao longo de mais de meio século de história e uma relação dos gestores que estiveram à frente da instituição. Estes gestores foram homenageados (in memoriam e em vida) com diplomas de Serviços Relevantes pelo Governador da época (1997), Neudo Ribeiro Campos. A escola conquistou medalhas na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP. Ganhou prêmios estaduais em qualidade da Educação e apresenta a evolução nos Índices do IDEB de 2009 e as projeções até 2013.

A escola conta com uma grande estrutura física e de capital humano necessários ao seu desempenho no processo educativo da sua comunidade. Os professores, servidores de apoio, Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres que ajudam a escola a desenvolver essa nobre tarefa - a educação [...] voltado aos alicerces da igualdade de condições, respeito à liberdade, gestão democrática de ensino; valorização das experiências extraclasse; divulgação da cultura (regional e outras), da arte e do pensamento [...] (p.14). A proposta de valorização de experiências extraclasses é de fundamental importância para a educação de jovens e adultos, pois estes sujeitos levam para o ambiente escolar uma riqueza de conhecimentos e experiências que a escola precisa trabalhar com e para esses alunos.

3.2. O Projeto Pedagógico da Escola para a Educação de Jovens e Adultos

Em relação à fundamentação teórica do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), a escola adotou a [...] Pedagogia Liberal Renovada Progressivista (PLRP)¹⁹[...] (p.16), a

¹⁹ Por esta tendência, o papel da escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social. Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas. O método é aplicado por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas. O papel do professor é

proposta visa a preparar os indivíduos para o desempenho conforme a sua individualidade, mas com a adaptação ao meio em que estes vivem. Por esta opção teórica, o professor deixa de estar na verticalidade, como o que sabe e transmite conhecimentos, e passa para a horizontalidade, com a mediação dos saberes com seus alunos. Onde o aprender ganha a configuração de [...] APRENDER A FAZER FAZENDO [...] (p. 17). Por esta proposta, os alunos da EJA terão no professor um grande parceiro na socialização dos conhecimentos que estes levam para a escola.

Quanto ao currículo, a escola Monteiro Lobato segue a base nacional e tanto o ensino fundamental como a educação de jovens e adultos, estão organizados em dois aspectos: o vertical e horizontal. O primeiro apresenta a crescente complexidade de conteúdos e conceitos. Já o segundo, procura vincular os conceitos e conteúdos do primeiro com os saberes trabalhados com as outras disciplinas. [...] Desse modo os conteúdos se estruturam em torno de conceitos-chave que perpassam todas as séries [...] (p. 20). Por esta organização, o fundamental transita com a transversalidade e interdisciplinaridades e a EJA tem seu foco na Andragogia.

Na matriz curricular do ensino fundamental, os temas transversais aparecem em cada disciplina. Em língua portuguesa, um dos temas contempla [...] Trabalho: profissões e a ética [...] (p. 21). Em matemática, uma [...] proposta de melhoria do trânsito em nossa cidade [...] (p.22). Já em ciências, aparece [...] o aquecimento global e suas implicações [...] (p.22). Na história, apresenta a necessidade de [...] consciência política e corrupção[...] (p. 23,). A geografia, a [...] pluralidade cultural [...] (p.24). Em educação física e ensino religioso, conjuntamente [...] meio ambiente; o universo e o ser humano [...] (p. 24). Percebe-se que cada disciplina do ensino fundamental está ancorada em vários temas transversais, o que permite ao educador trabalhar a transdisciplinaridade.

Mesmo com a ausência dos temas transversais para cada disciplina na EJA, a forma como devem ser abordados os conteúdos, o P.P.P. apresenta a necessidade de: [...] o reconhecimento da importância e do levantamento dos conhecimentos prévios[...] (p. 26). Este fato é de suma importância na educação de jovens e adultos, pois estes alunos

chegam ao ambiente escolar com uma carga de experiência e conhecimentos acumulados ao longo dos anos de sua vida. Quanto às competências a serem desenvolvidas na EJA no documento em análise, consta [...] o trabalho como meio de produção da existência humana [...] (p. 26). A questão do trabalho é central na vida dos alunos da EJA, pois os mesmos exercem o trabalho laboral como meio de sobrevivência e de sua condição existencial como humano e trabalho intelectual quando vão à escola.

Quanto à metodologia usada pelos professores da escola Monteiro Lobato deve ser em primeiro lugar: [...] precedida de um projeto pedagógico coerente com o planejamento curricular e em consonância com os anseios de toda a comunidade escolar e da sociedade onde o aluno está inserido[...] (p. 27). Há a necessidade dos educadores desta escola em conhecer o P.P.P., para depois elaborar seu planejamento que será praticado em sala, com fundamentação na proposta do Plano Político Pedagógico da escola. Este plano maior que é o norte para todas as ações da escola, tanto externo como internamente.

O plano apresenta a metodologia que será usada em todas as disciplinas presentes na grade da escola. Ao todo são 10 (dez) disciplinas: ARTE E MÚSICA, CIÊNCIAS FÍSICAS e BIOLÓGICAS, ENSINO RELIGIOSO, HISTÓRIA e GEOGRAFIA, INGLÊS e ESPANHOL, LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA, FILOSOFIA e SOCIOLOGIA. Em cada disciplina, existe o objetivo que se quer alcançar e os procedimentos metodológicos para atingir os objetivos e cumprir o processo educacional dos alunos do fundamental e da educação de jovens e adultos. Pela Tendência Pedagógica que a escola optou: [...] o Aprender a Fazer Fazendo, onde o professor deve valorizar as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio, o método de solução de problemas [...] (p. 29).

No objetivo de cumprir o currículo apresentado, a escola oportunizará aos professores e demais sujeitos envolvidos no processo educativo, o apoio pedagógico: [...] seja sob a forma de salas de recursos, professores capacitados, professores de apoio [...] (p. 40). Estes recursos e a intencionalidade da escola Monteiro Lobato, mostra que ela tem um norte, no sentido de oferecer uma educação de qualidade, baseado no P.P.P. que lhe dará esse suporte maior. Assim, toda a comunidade escolar, tanto a interna quanto a externa, terão condições de oferecer aos alunos e pais, uma educação que atenda as suas necessidades.

O documento apresenta de forma detalhada a política de inclusão do atendimento especializado aos alunos com necessidades do Atendimento Educacional - AEE, para atendimento desses alunos, a escola conta com [...] a implantação de salas de recursos, definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado” (p. 41). O grande desafio para escola é a oferta da educação INCLUSIVA, e a proposta destas salas para o atendimento aos alunos Portadores com Necessidades Educacionais (PNEE), não configurada como reforço escolar. Esses alunos em um turno ficam estudando com os demais alunos e no horário oposto, de acordo com as necessidades detectadas pelo professor, receberão o atendimento específico.

Para o atendimento aos alunos (PNEE), a escola conta com professores formados e com especialização em Educação Especial. Este profissional deve desenvolver conhecimentos acerca de Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros (P.P.P., 2011, p. 45).

O professor que ficava na sala de recursos multifuncionais, tinha muitas atribuições como identificar as necessidades e planejar atividades específicas aos alunos, a orientação das famílias na educação e trabalhar com os professores de salas não especiais [...] para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo (p. 46). O trabalho em conjunto dos dois professores mostra que o caminho para a INCLUSÃO é uma possibilidade viável, diante do grande desafio de integrar de forma “igual” os “diferentes” no mesmo ambiente.

O Projeto Político Pedagógico apresenta três ambientes voltados para os alunos de forma geral, são eles; o laboratório de informática, a sala de leitura e a biblioteca. Quanto ao laboratório de informática, tanto os professores precisam estar familiarizados com as novas ferramentas das tecnologias da informação, quanto os alunos. E o documento é mais amplo [...] o sentido da inclusão digital do aluno está inter-relacionado com o sentido da inclusão digital do professor, do gestor e de todos que atuam na escola (p. 47). Diante da

revolução que o mundo vive no terceiro milênio, a escola não pode ficar atrasada nesse processo de aquisição e trocas de conhecimentos sem fronteiras.

A sala de leitura é ambiente que ajudará os alunos a desenvolverem o hábito e prazer pela leitura. O seu funcionamento está centrado em três momentos: no primeiro, os alunos chegam e ouvem a história contada pela professora responsável pela sala. Após os alunos ouvirem a história, a professora busca fazer uma relação da narrativa com o contexto dos alunos. E finaliza com uma atividade que desenvolva a criatividade dos alunos como [...] dobraduras, colagem, música, pinturas, entre outras [...] (p. 48).

Dos ambientes escolares apresentados que auxiliam o professor no processo educativo, a biblioteca é a mais usada pela comunidade escolar. Esse uso se deve à necessidade e facilidade de emprestar livros por parte dos alunos. Em uma escola pode faltar o laboratório de informática, a sala de leitura, mas é impensável uma escola sem uma biblioteca. A presença desse ambiente projeta em todos os que frequentam a necessidade e a importância da leitura, qualquer que seja o nível escolar do aluno ou do visitante.

Pela tendência adotada pela escola, não existe uma hierarquia entre as competências e habilidades dos alunos e professores, quanto ao papel que ambos desempenham. O aluno não é passivo e o professor ativo, a construção do conhecimento deve partir de interações do aluno com seu arcabouço mental com o meio, e sempre com a mediação do professor. O papel de destaque do professor está em gerir as relações sociais e educativas entre os discentes e [...] mais do que isso, ele se torna o elemento que desencadeia (sacia) a curiosidade da turma, ao mesmo tempo em que aprende com ela (p. 50).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (P.P.P. , 2011, p. 51), o papel da família é imprescindível no processo educativo dos alunos, estes, quando chegam à escola trazem uma gama de conhecimentos, hábitos e formas de ver o mundo. A sistematização dessa riqueza cultural que o aluno leva para a escola tem na família sua responsável. A parceria família escola deve andar de mãos dadas e isto é benéfico para ambas, uma não terá êxito sem a outra, pois [...] a família tem o direito e o dever de acompanhar o processo de educação da criança, desenvolvido na escola [...] (p. 51).

Pelo documento, a função social e pública da escola é mais do que [...] ensinar, uma vez que o conhecimento é armazenado e transmitido facilmente em redes [...] (p. 52). A escola não deve ser um SER estranho à realidade do seu meio, os problemas e desafios que o cercam, exigem que a escola e a comunidade em seu entorno se deem respostas à altura dessa demanda e assim, a escola legitima a sua existência e cumpre seu papel social. Fazendo assim, a escola deixa de ser “um aparelho ideológico do estado” para ser o agente da transformação sociopolítica no meio em que está inserida.

As relações de poder no interior da escola estão ancoradas no tripé: Política institucional, política de gestão e política pedagógica. A primeira, objetiva transformar e projetar os alunos para sua inserção no terceiro milênio. A segunda relaciona-se com a logística para que os alunos tenham profissionais e estruturas físicas e intelectuais, capazes de trabalhar as potencialidades dos alunos e, a última, fica incumbida de gerir os problemas entre docentes, e discentes, entre filhos e pais e [...], portanto, as relações de poder do interior da escola se dão pelas funções deliberadas para cada setor e pela carga de experiências de cada profissional [...] (p. 53).

Os recursos financeiros da escola são geridos de duas fontes: a Associação de Pais e Mestres - APM e o Estado de Roraima como entidade mantenedora e gestada pela Secretaria de Educação Cultura e Desporto e convênio com Órgãos Federais. As contribuições oriundas da APM não são obrigatórias e visam a amenizar a manutenção e aquisição de materiais pedagógicos. Cabendo ao estado bancar toda a infraestrutura humana e material pedagógicos necessários ao funcionamento da escola.

Sobre o diagnóstico escola-comunidade, o documento apresenta a localização espacial da escola que é o centro da cidade e a infraestrutura em seu entorno. A cidade oferece condições básicas à população como água encanada, energia elétrica, esgoto e a principal área de lazer da cidade é a Praça das Águas. Os transportes oferecidos para a comunidade são os ônibus e táxis lotação. Em função da ausência de empresas privadas ou indústrias no município, a população em sua maioria trabalha para o poder público nos três níveis.

Para que a escola possa oferecer uma educação que atenda às reais necessidades dos alunos, é fundamental o conhecimento da realidade dessa clientela, pois a Escola Estadual “Monteiro Lobato” não difere das outras escolas públicas da periferia de Boa

Vista com pessoas carentes de modo geral, provenientes de lares desfeitos ou desestruturados, pela falta de emprego ou atividade econômica, pois apesar de localizar-se no centro da cidade sua clientela em sua maioria é oriunda de diversos bairros periféricos [...] (P.P.P., 2011, p. 55).

No Projeto Político Pedagógico está explicitado que o maior problema da escola não é a carência dos alunos oriundos da periferia, mas os dilemas familiares como separações conjugais e lares desequilibrados, e estes fatores refletem no aprendizado e na convivência entre os alunos, gerando violência e bullying. E na tentativa de sanar esse problema, a escola: [...] desenvolve o projeto “Combate a Prática de Bullying” que tem como finalidade sensibilizar a comunidade sobre a necessidade do convívio consensual a partir do respeito às diferenças e individualidades (p. 56).

Apesar do excelente relacionamento que a escola tem com a comunidade, a participação desta é significativa nas atividades culturais. Mas, quanto ao engajamento dos pais na vida escolar de seus filhos, não ocorre com a mesma frequência das atividades acima mencionadas, e isto tem reflexo no trabalho dos educadores e também no índice de aprendizado dos alunos. Esta ausência dos pais tem se refletido em baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, e nas séries em que houve aumento, está diretamente relacionado à participação da família e ao acompanhamento pedagógico da escola.

Quanto aos alunos da EJA, na participação do Exame Nacional do Ensino Médio - (ENEM), o documento apresenta dois problemas graves: o baixo índice alcançado pela modalidade e a pouca participação dos alunos no exame, algo em torno de 6%. [...] em 2009 na Educação de Jovens e Adultos não representa o índice de aprendizagem dessa modalidade de ensino, pois dos 274 alunos matriculados apenas 16 participaram do exame, obtendo a média 424,5 (p. 56).

Apesar das reuniões pedagógicas semanalmente com o grêmio e a Associação de Pais e Mestres - APM, a escola reconhece que para cumprir seu papel social são necessários recursos materiais e humanos, a valorização dos profissionais com qualificação e remuneração dignas, e o mais importante: o engajamento de toda comunidade escolar no sentido de oferecer aos educandos uma educação de qualidade e inclusiva, que tenha sentido, que proporcione condições de mudança na realidade desses

alunos.

Em relação à avaliação adotada na Escola Monteiro Lobato, a escola reconhece que é a parte mais difícil e desafiadora no processo educativo, pois [...] em grande parte, o insucesso dos planos e programas educacionais se deve à falta de parâmetros de avaliação (p. 59). De fato, sem a prática da avaliação, a instituição e o professor ficarão sem o norte, no sentido de saber até que ponto o trabalho desenvolvido está cumprindo os objetivos propostos. Na avaliação tem-se a comprovação do que está dando certo ou dando errado, podendo desta forma prosseguir ou intervir em algumas práticas.

O processo avaliativo da escola atua em duas frentes: com os discentes e como esse processo ocorre nos procedimentos dos docentes. Com os primeiros, o objetivo é não puni-los com reprovação, mas fazer um diagnóstico da postura do professor, para em seguida, proceder com a recuperação paralela junto aos alunos que não assimilaram os conteúdos propostos. A outra frente relaciona-se com o mecanismo interno de avaliação [...] que visa a avaliar a qualidade e a eficiência do ensino e da aprendizagem, proporcionando subsídios na identificação e soluções das necessidades diagnosticadas (p. 60).

Nas considerações do Projeto Político Pedagógico está reafirmado que a escola Estadual Monteiro Lobato segue a Tendência da Pedagogia Liberal Renovada Progressivista. Apresenta a necessidade que este [...] documento seja internalizado e apreciado por todos para que suas propostas, na totalidade, sejam executadas e atinjam o objetivo final: o ensino de qualidade, aprendizagem efetiva e exercício pleno da cidadania (p.61). Diante do dinamismo das relações sociais e educativas, a referida proposta não é estática, nem uma obra acabada. Com o objetivo de atender à comunidade escolar, as mudanças e alterações serão feitas, na medida em que surgem as necessidades.

No plano de ação, a escola conta com 12 (doze) metas: reduzir em 90% a evasão escolar no fundamental e na EJA; cumprir 100% o calendário escolar; melhorar em 100% a relação entre escola e pais; garantir 100% do cumprimento do regimento da escola e do Projeto Político Pedagógico; a garantia do acompanhamento em 100% dos alunos inclusos; as realizações dos encontros pedagógicos todas as semanas; a participação do grêmio e da APM em 100%; assegurar em 100% que a avaliação estará centrada em conteúdos trabalhados em sala; promover a formação continuada de dois (02) e

funcionários da escola; que os professores sejam estimulados 100% a usarem a biblioteca; fazer o uso das tecnologias das informações; o gerenciamento dos recursos que a escola recebe em 100% e garantir a captação de recursos financeiros.

No documento está anexado o plano de ação, a matriz curricular do ensino fundamental e da educação de jovens e Adultos. Os mesmos fundamentam-se na Base Nacional Comum, conforme LDB – lei nº 9394/96 e demais normatizações. O calendário escolar prevê 800 horas e 200 dias letivos anuais para o ensino regular fundamental, sendo que na educação de Jovens e adultos, há uma redução de 50% (cinquenta por cento). A conclusão de uma série da EJA se dá em seis meses e equivalem a 400 horas e 100 dias letivos. Há uma listagem de todos os conteúdos com todas as disciplinas que serão trabalhadas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio da EJA - o terceiro segmento.

Existem 09 (nove) projetos na última parte do anexo do Projeto Político Pedagógico da Escola Monteiro Lobato. Há os que estão em funcionamento e outros já foram desenvolvidos. Os projetos que estão funcionando: Projeto Laboratório de Informática; Biblioteca escolar Monteiro Lobato; Sala de Multimídia; Projeto Sala de Leitura e sala de Recursos Multifuncionais. Os que já foram desenvolvidos são: Combate à Prática do Bullying, O Meio Ambiente Como Habitat Natural dos Animais e a Importância do ambiente Preservado; No balanço da Dança na Escola; Projeto Xadrez Escola Tabuleiro, todos estes projetos já foram desenvolvidos e tiveram suas atividades encerradas em 2010.

3.3. Considerações Sobre o Projeto Político Pedagógico.

No item sobre os jovens e adultos, o documento não apresentou as concepções referentes à educação dessa modalidade de ensino, já que os mesmos são sujeitos envolvidos no processo educativo da escola. Quem são esses jovens e adultos que frequentam as salas de aulas da EJA? O que fazem? Trabalham no setor público ou privado? São constituídos por solteiros ou casados? Onde moram? Moram sozinhos ou com os pais? Quem constitui a maioria, os homens ou mulheres? Quais as dificuldades

que estes alunos enfrentam na vida estudantil? Essas e outras questões devem estar presentes no Projeto Político Pedagógico da escola Monteiro Lobato.

A escola trabalha no ensino fundamental com a proposta de transversalidade em cada disciplina desenvolvida por meio de projetos com o objetivo focado na realidade do educando. Nesta proposta, a EJA ficou de fora, pois na relação de projetos que estão anexos no Projeto Político Pedagógico, nota-se a ausência de projetos voltados para os alunos da educação de jovens e adultos.

Na matriz curricular, a EJA não é contemplada com os temas transversais como acontece com as disciplinas do fundamental. Há a ausência na proposta dos conteúdos, em projetar os alunos da EJA a continuarem estudando na educação superior. O que o Projeto Político Pedagógico afirma em relação aos conteúdos da EJA, é: [...] permitir aos alunos o exercício pleno da cidadania, o saber indispensável às ações que vão desempenhar numa profissão [...] (p. 25).

Quanto aos três ambientes de apoio educacional - sala de informática, sala de leitura e biblioteca, a EJA ficou de fora da sala de leitura. A modalidade não foi citada, sobre o importante uso desse ambiente para o desenvolvimento do hábito e gosto pela leitura. Sabe-se que o incentivo à leitura pela escola terá reflexos positivos em toda a vida estudantil e social dos alunos, seja qualquer a idade destes sujeitos. Inclusive, aos educandos da Educação de Jovens e adultos (EJA).

O Projeto Político Pedagógico asseverou a pouca participação dos pais nas reuniões para tratarem sobre vida educativa dos filhos, em parte, esta falha está relacionada à desestruturação dos lares desfeitos. Esta realidade é comprovada pela escola que lida com a indisciplina e o baixo desempenho destes alunos. Está faltando à escola fazer um projeto ou criar uma forma de mobilizar e apresentar aos pais que o processo educativo é ancorado no trabalho família-escola. Trazer esses pais para participarem mais das reuniões que tratam da vida de seus filhos é de suma importância para toda comunidade envolvida na educação dos alunos.

Diante dos problemas apresentados na Educação de Jovens e Adultos quanto ao ENEM - baixíssima participação e de médias obtidas, a escola deve trabalhar com estes alunos por meio de incentivos dos professores, com palestras sobre a importância de fazer

um curso superior ou trazendo para falar aos alunos finalistas, ex-alunos da EJA que já estão no ensino superior. A fala desses alunos terá peso significativo junto aos seus colegas, já que vivem a mesma realidade socioeducativa.

A escola enfrenta dificuldade para cumprir dois (02) dos doze (12) planos de ações. O primeiro, que visa reduzir em 90% a evasão e a repetência. Esta pesquisa não buscou junto à secretaria da escola sobre o ensino fundamental. Mas quanto à EJA, pelos dados constatados nos diários e em conversas com os professores, este trabalho identificou que há uma grande desistência no 1º e 2º ano do ensino médio dos alunos da EJA. O terceiro plano de ação é o segundo problema que a escola enfrenta: a participação dos pais no acompanhamento dos filhos, que fora apresentado neste documento no item COMUNIDADE.

O desafio está posto para a escola na resolução destes dois problemas que já foram detectados. No caso dos alunos da EJA, a escola deve trabalhar com os professores os motivos que têm levado à desistência desses alunos, e a partir do diagnóstico, pensar e repensar a prática pedagógica com estes alunos, que já foram excluídos na idade certa, para que este erro não se repita. Trazer a família para participar da vida estudantil é uma tarefa grandiosa que perpassa a área de sua ação, pois esta questão está na esfera da vida privada. Mas a escola pode trabalhar esta questão com projeto Escola para Pai- EP.

Dos projetos específicos, apenas dois (02), o projeto no Balanço da Dança Escolar e Projeto Xadrez Escola Tabuleiro tiveram o ensino fundamental e a EJA como público alvo. Nos demais projetos, a EJA ficou de fora. A ausência de projetos voltados para a EJA mostra que estes alunos estão excluídos dos projetos de aprendizagens. É fundamental que a escola inclua estes alunos no mundo da investigação e da descoberta. Sabe-se que a pedagogia de projetos é fundamental para os alunos estudarem e fixarem o conteúdo de uma forma mais interativa e autônoma.

3.4. O perfil dos estudantes da EJA: dificuldades e expectativas

É importante ouvir o depoimento do aluno que representa a realidade dos demais sujeitos participantes da pesquisa. Os alunos da EJA do terceiro segmento (ensino médio) têm o histórico

socioeducativo que apresenta perfil comum aos seus colegas de sala de aula. Ambos são excluídos dos processos econômicos e socioeducativos, mas esse quadro que não lhes coloca num imobilismo, nem sentenciamos ao fatalismo. A fala de Vanilda Paiva abaixo reforça a fala deste aluno sobre este quadro caótico que é histórico na educação popular, e que sempre aponta para o grau de exclusão do sistema educativo brasileiro. As falas desses alunos registradas neste trabalho apontam um otimismo traduzido em mudança. O ingresso destes no ensino superior é uma delas e esta mudança é significativa tanto para os alunos como para a sociedade que passa a vê-los como exemplos de superação.

“Meu nome é José Dilson Reis de Mesquita, natural do Maranhão, da cidade de Turiaçu no Maranhão. Vim para Roraima em 1987, passei 08 meses, voltei para o Maranhão, convenci minha família a vir para Roraima, porque morávamos no interior e não tínhamos oportunidade de estudar. Não havia escola de ensino médio em nossa região e viemos em 89, toda a família de muda. Ao chegar aqui, eu havia concluído o 1º grau e quando comecei a trabalhar e não tinha como estudar no ensino regular e tinha que terminar o meu 2º grau e a EJA foi uma oportunidade que encontrei. E na escola estadual Carlos Casadio eu concluí o ensino médio pela EJA e no mesmo ano que concluí o ensino médio, eu fiz o vestibular na UFRR para o curso de direito e fui aprovado, foi isso que aconteceu” (Ex- aluno da EJA- 4º entrevistado).

“Entretanto, a escassa rentabilidade do nosso sistema de ensino elementar está ligada fundamentalmente às condições socioeconômicas das famílias brasileiras que não favorece a permanência na escola, às dificuldades de acesso à escola (por falta de vagas, por distância das escolas existentes) e aos fatores da própria escola (escassa qualificação do professor, currículos inadequados, programas excessivos, horários reduzidos, instalações precárias etc.) que prejudicam o aproveitamento escolar. No que concerne aos problemas gerais (pobreza do aluno) a administração do sistema escolar pouco pode fazer [...]” Vanilda Pereira Paiva

Para a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), os jovens são pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Socialmente, o que caracteriza a juventude, tanto a masculina como a feminina é a frequência à escola e a participação no mercado de trabalho. Em 2010, 17,2% dos jovens brasileiros não estavam nem na escola, nem trabalhando, sendo que as mulheres entram com o percentual maior que o dos homens nesses dois quesitos. As mulheres com 23, 2% e os homens com 11,2%, a pouca participação das mulheres, tanto nos estudos como no mercado de trabalho está relacionada ao casamento e à maternidade (IPEA, 1996, p. 37-38). Em 2012, Roraima apresentou um percentual de “crescimento

anual de 8,45%, o que deixou o Estado com uma das maiores taxas de crescimento no país em 2012”²⁰. O percentual maior desses postos de empregos é centrado no setor de serviços, já que a economia do estado gira em torno do funcionalismo público dos três níveis de governos.

O quadro de rendimento da EJA mostra um dado que é preocupante em relação aos 1º e 2º anos do ensino, quanto ao abandono. Dos 96 (noventa e seis) matriculados no início do 1º ano, essa turma recebeu 11(onze) alunos transferidos e 02 (dois) foram transferidos, mas houve o abandono de 62 (sessenta e dois) alunos e a turma terminou com 43 (quarenta e três) alunos. O 2º ano começou com 134 (cento e trinta e quatro), recebeu 07 (sete) alunos transferidos e 05 (cinco) foram transferidos, mas 58 (cinquenta e oito) abandonaram e 78 (setenta e oito) terminaram. O quadro com menor abandono ficou com o 3º ano, dos 107 (cento e sete) matriculados, essas turmas receberam 05 (cinco) alunos via transferência, mas 04 (quatro) foram transferidos, 30 (trinta) abandonaram, e a turma chegou ao final com 79 (setenta e nove). E 57 (cinquenta e sete) terminaram o ensino médio²¹.

Os alunos finalistas da EJA na Escola Estadual Monteiro Lobato que participaram do questionário socioeconômico, foram 107 (cento e sete) alunos das três turmas do 3º ano. Uma turma pela manhã e três pelo noturno, sendo que os alunos do matutino só participaram do questionário, estes alunos eram os mais jovens na faixa etária de 15 a 18 anos. Dos 20 (vinte) alunos, 15 (quinze) são solteiros, 04(quatro) casados e 01(um) amasiado, estes alunos moram em casa com a família e atividade profissional de todos eles é centrada na iniciativa privada, sem nenhum no serviço público. Quanto às atividades que eles exercem são as mais variadas, profissionais como: corretor de moveis, ajudante, chapeiro, babá, balconista, técnico em informática e uma aluna que trabalha em casa.

Quanto à vida estudantil desses alunos, apenas 06 (seis) fizeram todo ensino médio pela EJA, os demais já haviam cursado uma série do ensino médio regular. A maioria deles 13(treze) disse que prefere fazer uma faculdade pública e justifica dizendo que as mesmas têm os melhores professores e também o melhor desempenho. Seis (06) optaram pela privada, esta escolha foi pela adequação a sua atividade profissional. Sobre a maior

²⁰ <http://www.folhabv.com.br/noticia.php?id=145577>: acesso em 11 de fevereiro de 2013.

²¹ Memo nº 027/2013- EEML/SECD/RR de 17 de janeiro de 2013.

dificuldade de continuar estudando no ensino superior, a maioria disse que não havia dificuldades para ingressar no ensino superior. Os que apresentaram dificuldades, disseram que os trabalhos, a renda para sua manutenção, a falta de tempo e filhos eram as grandes dificuldades.

O acesso à cultura e à informação por meio do jornal falado é unanimidade entre os alunos, e sobre a leitura fora do ambiente escolar, apenas 08 (oito) alunos tinham esse hábito, sendo a literatura centrada em romances, livros de autoajuda, 06 (seis) alunos afirmaram que não fizeram nenhuma leitura e os demais não responderam sobre a leitura. As mudanças sugeridas por eles no sentido de melhorar a educação na EJA, se limitaram a dizer que não tinham nada a declarar, pois já iam sair da modalidade. A falta de proposição pelos alunos, em parte está relacionada ao acesso que têm sobre as informações e a cultura. Recebendo uma formação por meio do jornal falado, os alunos ficam condicionados e verem as coisas prontas, sem necessidade de participar, de dar sugestões.

O universo dos alunos da noite é constituído em sua maioria por mulheres, pois dos 30 alunos que reponderam o questionário, 19 (dezenove) são mulheres e 11 (onze) homens. Quanto ao estado civil dos alunos, 19 (dezenove) são solteiros incluindo os homens e as mulheres, 05 (cinco) casados, 02 (dois) viúvos, 02 (dois) amasiados, 01 (um) desquitado e 01 (um) que não respondeu. Em relação à atividade profissional desempenhada pelos alunos, há a ausência do setor público e a centralidade no setor privado nas mais variadas profissões como: estético, repositor, assistente de aluno, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de manipulação, auxiliar de administração, vendedor, monitor, recepcionista e um empresário da construção civil.

A maioria dos alunos não tem filhos, 19 (dezenove) entre os 11(onze) que tinham filhos, ficou com média entre 01(um) e 02 (dois) filhos. Quanto à ocupação do cônjuge (marido), apenas 09 (nove) alunas trabalhavam para completar a renda do marido. Os esposos destas exerciam as mais variadas profissões como: militar, assistente administrativo, motorista e um piloto de avião. A casa alugada era o principal local de habitação desses alunos.

Metade dos alunos finalistas do ensino médio pela EJA já tinham estudado um ano no ensino médio regular. A outra metade estava fazendo todo ensino médio pela

modalidade EJA. Na escolha da faculdade, a maioria optou pela pública. As justificativas sobre os porquês das escolhas foram as mais variadas como: “quero ver até onde vai minha capacidade”; “porque o ensino é melhor e quando entrar vai ser por mérito meu, e não por dinheiro”; “a faculdade pública é melhor e é onde estão os melhores professores”. Os que optaram pela faculdade privada, apresentaram algumas justificativas: “a privada é mais fácil de entrar”; “na privada é fácil de concluir”; “quero cursar a privada porque só ela tem o curso de meu interesse”.

Os alunos falaram sobre as maiores dificuldades em continuar seus estudos no ensino superior, 08 (oito) expressaram que apesar do ensino que receberam na EJA, a força de vontade de vencer nos estudos lhes capacitava e não viam dificuldades em ingressar no ensino superior. Mas a dedicação total ao trabalho foi a principal dificuldade, seguida pela renda e a falta de condições econômicas para se dedicar aos estudos. Outros disseram que problemas com a família era a grande dificuldade: “o meu marido viaja muito”, e o grande peso do preconceito apareceu, “a minha maior dificuldade é a discriminação”.

A formação cultural desses alunos fica a cargo do jornal falado e escrito. Esse dado aponta que os alunos da EJA estão recebendo uma educação e estão sendo formados pela indústria cultural que está engajada com o capital na alienação dos trabalhadores no seu tempo livre (GADOTTI, 2006). Com essa formação que a mídia impõe, o mundo é bem limitado pela visão de apenas uma pequena janela da indústria cultural. As leituras extraclases ficaram reduzidas a poucos alunos e quando estas ocorrem, os livros eram centrados em romance e livros religiosos.

Várias sugestões foram apresentadas nas entrevistas de campo pelos alunos finalistas da escola estadual Monteiro Lobato para tornar mais eficaz a educação da EJA, entre elas: a redução da nota de 07 (sete) pontos para 05 (cinco) pontos como uma proposta para facilitar e melhorar a vida dos alunos que trabalham o dia todo e não têm tempo livre para se dedicarem aos estudos fora da sala de aula; o preparo e a forma de tratamento que os professores dispensam aos alunos. Estes alunos precisam antes de conteúdos teóricos, serem visto como gente com necessidade de relação socioafetiva no ambiente escolar e por último, a necessidade dos professores trabalharem o assunto que vai cair no vestibular, conforme a fala do aluno finalista: “praticar mais esse

conhecimento que vai cair no vestibular. Porque além de ser importante, além de você estar estudando um curso, entender que você vai além de estudar para passar de ano, você vai saber o que vai cair naquele vestibular” (Aluno finalista-02 entrevista).

Historicamente, os alunos que frequentam a EJA são oriundos das famílias excluídas socioeconomicamente. Esse é o primeiro quesito que Paiva (1987) apresentou no início deste texto. Estes fatores são postos como a raiz dos demais problemas educativos que enfrenta a maior parte da sociedade no Brasil e, logicamente, não tem sua cidadania plena. Sem as condições básicas de sobrevivência, as crianças não ficam na escola e, conseqüentemente, serão os jovens e adultos que terão que completar sua escolarização fora da idade adequada. A escola como reflexo do sistema capitalista atual, tem vários mecanismos de exclusão dos alunos (a idade, precárias condições educativas e ausência de uma educação adequada aos trabalhadores). Os meios de exclusão estão ligados à infraestrutura, à logística, acrescenta-se a falta de preparo do professor. Este profissional ainda tem sua centralidade no processo de mediar o conhecimento, sem preparo específico para atuar com os alunos da EJA, o ambiente escolar é uma espécie de “cego guiando outro cego”.

O currículo não é possível de ser cumprido, pois não tem nenhum sentido para a realidade dos alunos da EJA. O aluno se interessa por algo que tenha sentido, que lhe faça sentir com os pés no chão, no mundo dos alunos da EJA, essa questão é de vital importância. Não basta repassar conteúdos e acima de tudo, conteúdos reduzidos para cumprir a exigência da educação na EJA. É fundamental que o currículo seja permeado pelos conhecimentos que fazem parte da vida desses alunos, que têm um rico currículo e que, atualmente, a escola não tem buscado inserir para que o processo educativo tenha sentido e interaja com as experiências e conhecimentos dos alunos. Nessa junção, estes alunos passam de fato a se apropriar de uma educação que lhes possibilite a sua emancipação, humanização. Se isto for possível, a educação cumpre seu papel.

Diante da exclusão socioeconômica das famílias, o sistema educativo não consegue manter os alunos na sala de aula. Estes necessitam trabalhar para sobreviver e, além disso, a escola mantém um currículo que não tem sido para eles. A consequência é o abandono, porém a situação desses alunos se agrava pelas exigências do trabalho e eles terão que voltar mais tarde à escola, na busca de “qualificação”. Quando estes regressam,

encontram uma escola que potencializou o grau de exclusão dos já excluídos de todas as formas. Não participam da riqueza do país, mas produzem as divisas, não podem mudar o curso da história de suas vidas e, conseqüentemente, do meio onde estão inseridos. E estão fadados ao movimento da roda viva.

Segundo a Proposta da Rede Pública Estadual para Educação de Jovens e Adultos (2010) o atendimento aos alunos da EJA é ofertado na rede Federal (278 alunos), estadual (10.165 alunos) que estão distribuídos nos 03 (três) segmentos. No 1º e 2º segmentos (4.118 alunos) e no 3º segmento (6.047 alunos), estes alunos são atendidos em 65 unidades escolares, somando 419 turmas. Na rede municipal há (810 alunos) e na particular (226 alunos). Ainda conforme o documento, a maioria desses alunos recebem aulas presenciais, sendo 50,5% do sexo masculino e 49,5% do sexo feminino. Dos 11.474 alunos da EJA em Roraima (Censo Escolar 2009), a distribuição desses alunos por Raça/Cor - ficou com os seguintes quantitativos: 5.484 não declarados, 651 brancos, 118 pretos, 4.820 pardos, 17 amarelo e 384 indígenas.

Quanto à faixa etária desses 11.474 alunos da EJA em Roraima, 17% são considerados adolescente, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 44% estão na faixa dos 18 aos 34 anos e 39% acima dos 35 anos de idade, conforme a proposta da Secretaria de Educação Cultura e desporto (SECD, 2010), 17,8% dos alunos. Quanto às atividades trabalhistas destes alunos da EJA, conforme a amostragem dos 107 (cento e sete) finalistas que responderam ao questionário socioeconômico, todos os que estavam trabalhando era no setor privado e por conta própria.

Depois de perguntado sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos finalistas e os ex-alunos da EJA, que ingressaram no ensino superior, foram pedido que eles dessem sugestões para a melhoria do ensino da modalidade. Tanto entre os finalistas, como os que já fazem uma faculdade, em primeiro lugar veio à questão do preparo do professor e não basta o preparo intelectual, o trato afetivo é fundamental na relação com seus alunos, como afirmou uma entrevista: “Então, assim, pra melhoria são os professores mais humanos, professores que se dedicassem mais, ter mais amor à profissão, não ministrasse aula pelo salário, mas sim, por amor à profissão” (aluno finalista- entrevista-04).

Mesmo que a tendência pedagógica da escola seja a Pedagogia Liberal Renovada

Progressivista, o papel do professor é de auxiliar no desenvolvimento livre dos alunos na perspectiva de horizontalidade. Ainda na escola que adota tendência liberal Progressivista, ainda perdura a cultura do professor como aquele “sabe mais” que o aluno.

Os dados da pesquisa apontam para o fato de que infraestrutura ficou em segundo lugar na lista de reivindicações dos alunos, principalmente a questão da climatização da sala e os objetos necessários para acomodar os alunos, como carteiras e mesa. O que fica claro nas sugestões dos alunos é que o preparo e a formação do professor tem primazia como fator importante na condução do processo educativo. As relações interpessoais que educandos e educadores mantêm em sala é fundamental para que haja diálogo, convivência e mais aprendizado para ambos, na perspectiva gramsciana “todo professor ensina e aprende como todos os alunos aprendem e ensinam”, por mais que seja empírico a sua fala como:

Olha, além das mudanças que eu queria que ocorressem aqui na escola, é que puxa! Nós chegamos cansados do trabalho, nós entramos numa sala superquente, puxa! A gente fica desgastada o dia todo, chega à noite para estudar, entra numa sala superquente, ninguém aguenta isso não. Nem os professores que passam o dia trabalhando, vão chegar à noite numa sala que devia está climatizada, não tem central de para todas as salas. Lâmpadas quebradas têm aqui na escola, janelas, porta quebradas. O certo é, teria uma sala climatizada, tudo iluminado com cadeiras todas intactas, de boa qualidade (aluno finalista- entrevista-01)

Quem consegue abrir seus horizontes e vê o que os outros não veem, é prova da bagagem intelectual e cultural que este aluno tem. Quem percebe os problemas, dá o primeiro passo na resolução desses problemas, em seguida é fundamental que o indivíduo seja propositivo em suas sugestões. Alunos foram equilibrados quanto às suas propostas para melhorar as condições educacionais na EJA, não pediram o que não pode ser realizado. Professor mais qualificado e ambiente digno para um trabalhador que paga esta escola por meio de seus impostos e que espera que haja uma contrapartida do governo. Os alunos sabem identificar os problemas que afligem a EJA, mas também mostram capacidade de propor, indicar o que pode ser feito.

Os professores deram sugestões sobre a atual situação da EJA, como o primeiro entrevistado, apresentou a necessidade de tornar pública a oportunidade que esta modalidade apresenta: “Eu diria que seria mais pelo lado informativo para a sociedade

como um todo, até porque muitas pessoas nem sabem que ainda tem EJA, por incrível que pareça. Os meios de comunicação, ou seja, o jornal, a televisão, o rádio, enfim”. A televisão usa o tempo livre do trabalhador para educar ou alienar no sistema capitalista (GADOTTI, 2006). A indústria cultural pode e deve ser usada a serviço da conscientização da sociedade e principalmente do aluno trabalhador, pois assim como este internaliza os ideais e valores do capital como sendo seu, o mesmo acontecerá quando a mídia mesmo alinhada com o capital, ela pode ser uma possibilidade de contribuir com a construção cultural do trabalhador que frequenta a EJA.

Se os alunos que estão inseridos no processo educacional enfrentam as mais variadas dificuldades, outros têm que lutar para poder ter acesso à escola, um direito que é assegurado na Lei 9394/96, em seu Art. 4º. e inciso VII, “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VII. Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades, garantindo-se as condições aos que forem trabalhadores as condições de ter acesso e permanência na escola. Mas, ainda, os gestores da educação procuram dificultar a vida do trabalhador que não vê cumprida plenamente a sua cidadania, em um estado como Roraima, com a menor população do país e com recursos suficientes para erradicar o analfabetismo, e ainda nega o direito ao trabalhador de se matricular na EJA, conforme noticiado no jornal impresso Folha de Boa Vista.

A indicação de diretores de escolas por apadrinhamento político provoca aberrações como que foi relatada por leitor da **folha Web**. Conforme a denuncia, uma gestora indicada por uma alta autoridade impediu que um homem de 41 anos de idade se matriculasse na escola. Mesmo falando de sua força de vontade em voltar a estudar, ele foi impedido de se matricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Jornal Folha Boa Vista- Seção PARABÓLICA, de 16 de março de 2012, p.3).

Este fato noticiado pelo jornal impresso de maior circulação na capital de Roraima mostra dois absurdos por parte do estado em relação ao direito do cidadão, quanto à garantia de ter acesso à educação e a bela atitude do cidadão em buscar o que lhe é de direito. O primeiro absurdo aponta para a má gestão da educação com a indicação de apadrinhados políticos para a direção de escolas, quando tal escolha deveria ficar a critério

da comunidade escolar, que dentre os professores que trabalham na unidade, estes sim, deveriam ser escolhidos, pois esses educadores são os que de fato conhecem os problemas e possíveis soluções da realidade na qual estão inseridos.

O outro absurdo aponta para a incompetência de tais gestores escolhidos ao sabor do chefe político e “diletante” (pessoas amadoras quanto ao processo educacional) termo cunhado por Paiva (1987) da região. Na sequência da reportagem mostra a postura louvável do cidadão em recorrer à Secretaria de Educação Cultura e Desporto - SECD, para fazer valer o seu direito pela força da legislação. Quando mostra um pouco das dificuldades que enfrentam os alunos da EJA.

Os alunos da EJA enfrentam inúmeras dificuldades como a falta de professores qualificados para atuarem nessa modalidade, ambiente escolar não propício à socialização dos saberes, o sentimento de marginalização que carregam por pertencer a esta modalidade de educação que é vista como compensação, recuperação do tempo perdido. Só que os alunos já provaram o quanto são capazes de ir além da educação básica, ingressando no ensino superior. Mas o maior peso na descontinuidade de seus estudos é a atividade laboral. Como já foi dito, esses alunos exercem atividades na iniciativa por conta própria, e para o capitalista, nada de tempo livre para estudar, o negócio é produzir mais e mais. Tal postura de exploração está contemplada na fala do aluno trabalhador.

Na questão da EJA eu enfrentei duas principalmente as questões do tempo, devido ao meu trabalho, eu já havia me casado, já era pai e o trabalho puxava muito. Então, eu tive que optar pelo ensino noturno e por muitas vezes, eu faltei por causa do trabalho, então, meu tempo disponível para estudo era muito apertado (Ex- aluno da EJA que faz Universidade- 03 entrevistado).

3.5. O ambiente escolar: a prática pedagógica na formação dos alunos

Do ponto de vista estrutural, a escola estadual Monteiro Lobato apresenta um ambiente adequado para os alunos, professores e demais profissionais da educação, conforme consta na seção de análise do Projeto Político Pedagógico - PPP. O ambiente escolar é mais do que espaços bem estruturados com salas equipadas e material

pedagógico para a aprendizagem. É claro que o local propicia condições de desenvolvimento das potencialidades dos alunos, mediado pelo professor. Esse ambiente deve seduzir o aluno a querer aprender, a fazer uma viagem pelo mundo da abstração, pela descoberta das possibilidades que o processo educativo é capaz de forjar no aluno. Na escola, o aluno da EJA deve encontrar o espaço de sistematização dos conhecimentos que levam para a sala de aula, quando o professor faz essa relação do saber teórico com a bagagem que o aluno da EJA leva para a sala de aula, o espaço escolar deixa de ser excludente e passa a ser de inclusão para o aluno trabalhador.

A prática pedagógica na formação dos alunos da EJA ainda está aquém do esperado. Segundo a Proposta da Rede Pública Estadual para Educação de Jovens e Adultos (SECD, 2010), 29% dos professores que atuam na EJA, não possuem a escolaridade exigida pela Lei 9394/96, realidade que é comum na Amazônia e no estado do Amazonas (FEITOZA, 2008) e dos 70% dos que têm graduação, são poucos os que estão qualificados para atuarem na modalidade. Quando fora entrevistada a assessora da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), a educadora disse estar com 14 (quatorze anos) de atuação nessa modalidade e é uma das pessoas com profundo conhecimento nesta área da EJA no estado. Quando inquirida sobre o perfil do professor da EJA em Roraima, ela foi contundente ao afirmar:

Eu acho que nós precisamos, como já tinha dito, o professor da EJA, ele não está preparado. Ele não tem a formação, o estado não oferece um curso de qualificação, de formação continuada. Nós temos o CEFOR, a DIEJA já mandou vários projetos para atender os professores, nós barramos na questão de ter profissionais qualificados para que eles possam dar essa formação para esses professores. Há uns anos atrás, acho que em 2008 ou 2010, o governo do estado fez um parceria com o IFES, antigo CEFET para capacitar professores da EJA, nós temos hoje, dentro desses três anos, uns cento e cinquenta profissionais que fizeram a pós-graduação em EJA. Então, onde estão estes cento e cinquenta? Por que não estão atuando na EJA? Essa é uma grande questão que procuramos responder e nós não conseguimos. Infelizmente, o que acontece muito aqui no estado, é que essas pessoas são privilegiadas em fazer um curso tão importante como este, mas eles estão em secretaria, estão em gabinete, estão em assessoria. Mas fora do contexto da EJA, então, nós precisamos sim, pegar esses profissionais - cento e cinquenta já seria uma força para a melhoria da educação. Se a gente pegasse desses cento e cinquenta para trabalhar como supervisores, como coordenadores pedagógicos, nós já teríamos um avanço bem melhor. Então, o que eu acho que deve ser melhorado dentro deste perfil é: ofertar mais cursos de formação continuada, especialização, tudo voltado

para a EJA. Porque se a gente melhora o atendimento desse aluno, nós vamos ter uma educação melhor e também, fazer com que, se nós temos um plano de cargos e salários. O que acontece? O professor não vai precisar ter dois ou três empregos, precisar chegar cansado na sala de aula. Porque os dois tem que andar juntos, não adianta você ter a qualificação, se o professor que estiver qualificado, ele está exausto para dar uma boa aula. Se ele não tem tempo para planejar, para elaborar atividades dinâmicas. Então, o salário deve andar junto com a qualificação (Entrevista- 01 assessora do DIEJA).

A primeira afirmação da assessora sobre os professores que atuam na EJA é: “o professor da EJA não está preparado. Ele não tem a formação, o estado não oferece um curso de qualificação, de formação continuada”. Mesmo que pela Tendência Pedagógica que a escola segue, a Tendência da Pedagogia Liberal Renovado Progressiva (TPRP), por esta proposta, o professor é o mediador, o provocador no processo de ensino aprendizagem. Mas, sem o preparo e a qualificação é difícil que ocorra essa função por parte do educador. A segunda colocação da assessora é que dos 150 professores que fizeram uma especialização na EJA, estes especialistas estão em cargos burocráticos e os avanços que deveriam ocorrer na sala de aula, não ocorrem. Quem acaba ministrando aulas aos alunos dessa modalidade, são os professores não qualificados.

A assessora defende a necessidade de qualificação aos professores do estado de Roraima que atuam na EJA, ela chega a crer na utopia de “um plano nacional de cargos e salários para professores da EJA” e para ela: “qualificação e valorização salarial devem andar juntos”. Mas segundo Paiva (1987), é histórica a falta de qualificação, a baixa remuneração dos professores que atuam na educação de jovens e adultos. Na época da CEAA e do MOBREAL, para ficar nas duas grandes campanhas de educação popular. “Aos professores era oferecida uma gratificação “pro-labore”, em níveis abaixo dos salários normais dos professores” (PAIVA, 1987, pp.190-191). O peso histórico é muito grande sobre a educação popular. A solução dos problemas da educação básica no país passa a depender inteiramente da fonte política dos que estão no poder (PAIVA, 1987).

Em Feitoza (2008), sintetizando as ideias de Paiva (1987), sobre Educação Popular (EP) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), a EP compreende o processo educativo abrangendo toda a população, assegurado a gratuidade e obrigatoriedade e é específicos dos grupos populares, caracterizada como instrução elementar. A EP e a EJA, estão

sempre articuladas nas lutas por escolarização elementar, e quando a EJA busca especificamente a alfabetização e a educação de base, aí há o distanciamento entre as duas modalidades de educação centradas na população carente. E mais.

EP e EJA como sinônimos persistem até a década de 1930, perdendo esta proximidade na década de 1940, quando são intensificadas as preocupações com o analfabetismo e iniciadas as campanhas de massa, ganhando a EJA um estatuto próprio. O ano de 1958 é posto como marco, pela realização do II Congresso de Educação, tendo como mote a denúncia da não efetividade das campanhas e pondo no centro a questão da EJA, influenciando a 1ª LDB brasileira (Lei n. 4024/61), em relação à educação pública (FEITOZA, 2008, p, 278).

Na escola Monteiro Lobato, como em todas as escolas, está exposto um quadro com a frase: “Nossa Missão é a formação de cidadãos críticos”. Que espécie de cidadãos a escola está formando? Será que os alunos da EJA sabem que chegam e saem da escola como órfãos de uma cidadania verdadeira? A consciência do que se está aprendendo é fundamental para a reflexão, para a crítica e construção de novos saberes e possibilidades para o caminho de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Mészáros (2005), romper com a lógica do capital para emancipação e humanização desses alunos trabalhadores, e que são explorados na relação de produção, seria uma tarefa milagrosa para uma escola que está inserida num sociedade capitalista.

Todos os alunos da EJA que foram entrevistados, os que têm a expectativa de ingresso no ensino superior como os que já estão no ensino superior, relataram que os professores que atuam na modalidade de educação de jovens e adultos, não têm a devida qualificação para atuar na sala de aula. Um entrevistado afirmou que um bom professor, na sua visão, independente de ter uma especialização na EJA. Este profissional sabe conduzir o processo educativo. Pela Tendência Pedagógica que a escola adotou, o professor deve esperar a proposição de ideias e atitudes dos alunos para em seguida, fazer uma intervenção, expondo com mais profundidade a temática no sentido de facilitar a absorção do conhecimento pelos alunos. O bom professor é aquele que “ensina menos”, aquele que menos aparece, essa postura possibilita o crescimento dos alunos em todos os sentidos - a omnilateralidade.

Para estes dois teóricos, Paiva (1987) e Gadotti (2006) a educação apresenta duas frentes, uma interna e outra externa. Ambas as frentes como constituintes do processo educacional são contraditórias. A frente educativa interna é voltada para o lado pedagógico, é a prática do professor em sala de aula. Nessa prática, muitos professores despolitizados só conseguem ver a educação com uma ação “ingênua, impotente”. A frente externa é a política, e é usada politicamente pelos que detêm poder. Estes usam a educação para repassar os seus valores como sendo da classe trabalhadora. O professor deve perceber essas duas frentes da educação e perceber o engajamento político da ação educativa.

Ainda em Paiva (1987), explica-se que a solução dos problemas da educação em todos os níveis do país, passa a depender inteiramente da ação política dos que estão no poder. A erradicação do analfabetismo no Brasil, com os demais problemas educacionais ainda não foram solucionados por falta de interesse, vontade política das autoridades. Quando fora perguntada sobre quem teria a maior culpa sobre a má qualidade educativa, a assessora da DIEJA disse que o sistema educativo é o culpado:

Mas se você for analisar de forma criteriosa, você vai conceber que o sistema de forma geral, os alunos de 1ª a 4ª, de 5ª a 8ª, de ensino médio, na idade certa, também estão abandonados, nós temos, porque hoje no ensino fundamental, nós temos adolescentes tomando os espaços dos adultos e jovens. Então, isso vai gerar clientela para a EJA, então, é uma cascata, começa desde os pequenos até o idoso (assessora do DIEJA-entrevista-01).

Para Gadotti (2006), o pedagógico tem um papel fundamental no desenvolvimento do homem, das suas faculdades na perspectiva de dominar seus instintos naturais e possibilitar a vida em sociedade. A escola tem uma função social enorme na formação educativa da EJA, estes alunos necessitam de que a escola crie as condições de desenvolvimento das suas faculdades. A produção intelectual de uma sociedade está intimamente ligada à forma com os homens produzem a sua vida material. É com este sistema com suas deformidades que a mudança brotará, pois a mudança é a matéria-prima do homem. Se “não foi à educação burguesa que criou a burguesia, mas a burguesia que criou sua educação” (op. cit, 2001, p. 53).

O mesmo pode funcionar num processo lento, de substituição das formas de pensar economicamente todas as ações humanas. O sistema educacional posto não é fechado, ele pode e deve ser minado por dentro pela postura do educador, dos alunos e de todos os envolvidos na educação. A intervenção do educador não se dá no ar, se dá com as relações que ele estabelece com os educandos no seu contexto maior, em que os educadores vivem a cotidianidade na qual se cria um conhecimento de sua experiência (op. Cit., 1979, p, 53). Uma educação com abrangência social, no sentido socialista é possível, basta que a sociedade queira, sonhe um projeto que deve ser gestado por e para todos.

Segundo Gadotti (2006), a consciência social deve ser inculcada nos alunos da EJA, mesmo antes do saber teórico (FREIRE, 1979). Aqui entra a capacidade a formação intelectual, política humana do educador em trabalhar com seus alunos a realidade que estes estão inseridos. Pensar a dura realidade do aluno trabalhador, do pai de família, do que não se sente incluído, mesmo que esteja na sala, mas que sente o peso da marginalização. Este envolvimento do professor com o mundo do aluno da EJA tem um peso significativo e lhe ajudará na assimilação dos saber teórico. “ educação só tem sentido na medida em que é concebida como ação visando a participação a autonomia”(op. Cit, 2006, p. 155).

Conforme Freire (2001), na educação Popular, o educador só terá êxito se conseguir pensar com os educandos as sua visões de mundo. Para os alunos, qualquer que seja seu nível de estudo, o seu interesse pela temática, passa pelo grau de significado que esta lhe acrescenta a sua vida. Não é possível que o educador da EJA não consiga fazer uma relação da bagagem cultural e dos conhecimentos e experiências que estes alunos carregam cada dia para o ambiente escolar. A partir da provocação do educador sobre a história, de vida do aluno, ele terá condição de introduzir seu conteúdo, que agora tem todo o significado pra o aluno.

Uma vez em uma sala de aula que já fui supervisora do Brasil alfabetizado, eu cheguei, a professora estava lá batendo... Eu prestei atenção que os alunos estavam com uma interrogação enorme. Ai, eu cheguei e disse assim: onde é que vocês usam isto aqui? Não. Ai eu comecei a falar, eles disseram: nossa! É isso que a professora estava pedindo? Porque ela não disse antes. A realidade do aluno dentro do conteúdo escolar, porque se a gente faz isso, as coisas andam até melhor (Assessora do DIEJA- entrevista-01).

Para Frigotto (2003), a educação não pode ser justificada para a qualificação do homem, mesmo que seja direcionada a uma estreita vinculação ao mercado, ou apenas ao tecnicismo. O desenvolvimento do homem na perspectiva da omnilateralidade deve abranger os aspectos físico, mentais, afetivas, lúdicas e estéticas. O processo educativo não pode ser apenas adestramento, com o objetivo de formar força física para a produção da mais-valia. Para além do capital e da mera instrução, há um pulsar de vida com valores da pessoa que é atravessada pela história. Os alunos da EJA que têm expectativas de continuar estudando na educação, o motor dessa motivação é um acerto de contas consigo mesmo e com a família. A dignidade que o estado lhe negou, quando lhe exclui dos processos socioeconômico e educativo, pois para estes alunos.

O curso superior para mim, eu não o enxergo como uma porta de emprego, uma vez que eu já sou concursado no estado e tenho uma progressão na minha carreira profissional muito favorável. Então, em tenho aí 12 anos para cumprir aí, mas a progressão de me aposentar com um bom salário. O meu salário de hoje é um salário razoável. A formação que estou tendo na UFRR, pela formação, ela não vai me proporcionar um salário que tenho hoje, mas enxergo o estudo no nível superior como um cabedal de conhecimentos, né! Um acúmulo a mais de conhecimento. Uma vez que tenho minha formação teológica, e tenho duas especializações e já estou em sala de aula também inserido como professor nesse contexto de educação, a formação antropológica pra mim, unida a teologia, ela me abre portas na questão de ensinar, em transmitir conhecimentos para as pessoas que estão ao meu redor (Ex-aluno da EJA- 2ª entrevista)

Das mudanças mais significativas no campo educacional nos séculos XIX e XX, foi a elevação dos níveis de intelectuais, ou seja, a elevação do patamar educacional (FRIGOTTO, 2003). Se nos dois séculos anteriores houve o aumento da escolarização e cresceu significativamente no mundo todo, hoje em pleno século XXI, não é diferente essa tendência de crescimento do conhecimento e da produção científica, pois aumentou significativamente o grau de complexidade do mundo atual, em função das mudanças profundas que sofridas em todas as áreas. Da revolução tecnológica (para uma minoria), na forma como são produzidos e divulgados os saberes e informações. A ditadura dos mercados por qualificação é a regra que é internalizada pelo sistema educacional, a lógica

do capital em formar pessoas sem corpo e alma, “máquinas” que obedecem cegamente à vontade do mercado que nunca está satisfeito com tanta mais-valia.

Feitoza (2008) é categórica ao afirmar que na formação dos alunos da EJA, a tese do trabalho como princípio educativo é significativo. A visão economicista/tecnicista da educação como “redentora”, como requisito para a inserção no mercado de trabalho não possibilita a liberação do viés capitalista, pois o mercado é restrito e não absorve todos os qualificados. É necessário que a formação dos alunos da EJA tenha o viés da formação de homem emancipado, com a capacidade de usar a palavra com ação/reflexão com constituição de uma práxis de sujeitos com capacidade de crescimento, de rever sua relação com os homens, no e com o mundo.

Mais uma vez nos valendo do pensamento de Feitoza (2008) que dissertando sobre os movimentos de Educação Popular- EP e da EJA, apresenta um projeto da Central Única dos Trabalhadores (CUT), o projeto “TODAS AS LETRAS” é desenvolvido no estado do Amazonas desde o ano 2000 e tem “um aspecto destacado é a valorização dos saberes prévios” (FEITOZA, 2008, p. 192). Essa deve ser o norte de uma educação popular, problematizadora e libertadora na concepção freireana. Esta ação educativa deve partir sempre dos saberes, das experiências que os alunos da EJA levam para sala de aula. O educador que não pratica uma educação bancária tem uma oportunidade ímpar na construção dos saberes que extrapolam os muros da escola e contribui para trazer a perspectiva de uma educação mediatista, que vê apenas a inserção dos sujeitos no aspecto econômico e despreza a apropriação de um conhecimento que possibilita o agir com ação/reflexiva.

Reafirmamos o pensamento de Feitoza (2008) que defende a proposta de uma ação educativa na EJA, ela o faz na perspectiva de uma educação emancipatória “ a educação sempre foi vista como o caminho para elevação da consciência crítica através do salto qualitativo” (FEITOZA, 2008, p. 213). Os alunos da EJA constituem um contingente de pessoas com condições, com bagagem das relações que mantém nos diversos encontros e que na sala de aula, seria o espaço de problematizar, sistematizar com a mediação do professor. Desse processo, resultam cidadãos conscientes dos direitos e deveres, mas dos problemas que lhes afligem, e com a mobilização de todo o poder instituído será mobilizado no sentido de sua resolução.

É oportuno trazer a grande contribuição de Freire (2005) sobre a questão da continuidade dos estudos que é uma realidade bem patente no Chile. É a grande revolução que os chilenos fizeram com a educação popular na alfabetização da população, usando o método Paulo Freire. Além de alfabetizá-los, a proposta para com estes alunos, perpassou os limites da educação básica, e possibilitou a continuidade dos estudos no ensino superior. O método freireano é centrado na perspectiva de libertação, de construção de um homem capaz de refletir sobre sua ação no mundo, por esta proposta, “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 2005, p30).

3.6. Ingresso no ensino superior, um sonho possível?

Este dois depoimentos dos alunos da EJA expressam dois momentos distintos na vida desses sujeitos. O primeiro capta a expectativa quanto ao ingresso no ensino superior deste aluno finalista, e para este, um curso superior é mais que uma graduação. É uma questão existencial, é a superação do preconceito que é inerente aos alunos da educação popular. O segundo retrata o triunfo e o otimismo de um ex-aluno da EJA, que já ingressou no ensino superior, e agora sente que seu exemplo serve de inspiração para os demais alunos dessa modalidade que almejam ingressar na educação superior. Este está seguindo o que Gramsci afirmou; “uma geração educa outra geração”, isto mostra a solidariedade que há entre os alunos que vivem história de vida semelhante e que fazem questão de propagar, de compartilhar suas conquista com seus pares.

Um curso superior vai me ajudar de várias formas. Em primeiro lugar, eu quero lidar com conhecimento, como falei em odontologia. Só que para mim está mais na aérea de educação física, este curso vai me ajudar de várias formas. Porque eu já sofri muito preconceito e até hoje sofro de mais, só que aquilo não me deixa abater por nada.

Aluno finalista da EJA (3º entrevista).

Eu gostaria de levar a minha palavra de autoestima para esses alunos, para permanecerem firmes, motivados, com objetivos claros, que vai ser possível sim. Se eles fizerem um bom estudo através da EJA, se dedicarem, criarem hábitos de leituras, fizerem todas as tarefas que os professores solicitarem, buscar outros conhecimentos, eles vão ter sim os conhecimentos, eles vão ter sim, capacidade de passar no vestibular e

alcançar o objetivo, os propósitos deles, as metas que eles planejaram na vida. Então, continue firme, estudando na EJA, não leve em consideração nenhum tipo de preconceito com relação aos alunos da EJA, preconceito é bobagem, ignorância e mostrem que vocês são capazes. Eu fui capaz, outros colegas foram capazes, e aquilo que um homem faz, outro também faz, basta se preparar para isto (Ex- aluno da EJA que ingressou no ensino superior (1ª entrevista).

Os alunos finalistas do ensino médio pela EJA apresentaram grandes expectativas quanto ao ingresso no ensino superior. Mesmo diante das várias dificuldades enfrentadas que vão desde precárias condições materiais de estudos até principal fator - o professor não qualificado para atuar na modalidade. Como na fala do terceiro finalista em sua entrevista, um curso superior é visto como a possibilidade de inserção no mundo do trabalho, de melhoria econômica. O que estes alunos finalistas almejam reflete o meio no qual estão inseridos, pois “em sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica” (MÉSZÁROS, 2005, p.17). Esse processo educativo que é imposto ao mundo pela epistemologia do norte, e nesta perspectiva:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu- no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internacionalizada”(isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceito) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

Tanto os alunos que visam ao curso superior, como os que já o fazem, ambos são movidos pela dinâmica do capital que tem na escola a “fábrica” de produção de indivíduo alinhados e alienados com a lógica do sistema que está em vigor. A educação é atrelada sempre à perspectiva de inserção no mercado de trabalho cada vez “mais precarizado e flexibilizado” (ANTUNES, 2005). O grande drama para esses alunos é que mesmo qualificados pela conclusão de um curso superior, não há espaços para a inserção de todos eles no mercado de trabalho. Resta a utopia meszareana de pensar a educação para além do capital, a visão do pensador húngaro parece uma “guerra” perdida em meio à vitória e

consolidação hegemônica do capital, que as custas altíssimas do prejuízo social é cantado e decantado como se fora dos seus muros não existisse vidas.

A possibilidade de ingresso no ensino superior para os alunos da EJA é uma tarefa que exige destes alunos muita determinação. Eles enfrentam as maiores dificuldades em sua vida estudantil, além do trabalho, da família e sala de aula pela noite. A dupla jornada enfrentada por estes trabalhadores - trabalho e estudo - se somam à hostilidade pedagógica na condução do processo educacional, como os relataram os sujeitos entrevistados para este trabalho, que vão desde salas quentes, falta de professores, falta de ânimo do aluno pelo cansaço do trabalho pesado, aula desmotivada sem recursos a que venha despertar o interesse dos alunos. O peso do preconceito que cada um carrega no ensino médio o acompanhará no ensino superior, esta marginalização é descrita por um ex-aluno da EJA que está na Universidade Federal de Roraima e faz um curso de direito que é considerado de “elite”, mesmo fazendo um curso de grande respeito na sociedade, ele afirma sobre o preconceito vivido e ainda vive:

É grande, até na faculdade, onde estudo, quando as pessoas descobrem que alguém vem da EJA, as pessoas imediatamente, veem essa pessoa com alguém que não tem preparo intelectual, que de fato não tem conhecimento suficiente. Talvez tenha chegado ali por sorte, é o que muita gente pensa. As próprias pessoas que estão fazendo a EJA, alguns deles já se sentem mesmo marginalizados. É como se não houvesse qualidade no ensino, ainda que tenha qualidade, mais muita gente ainda acha que a EJA é só para dar certificado. Na verdade, quem quer estudar realmente, acaba aprendendo (ex- aluno que ingressou no ensino- Entrevista-04).

Antes dos alunos da EJA sofrerem a marginalização na escola e no ensino superior, estes já sofrem do poder público e da sociedade que os excluem do acesso à riqueza, aos bens e serviços que eles produziram. Quando chegam ao ambiente escolar, recebem uma “catequização” sobre como se adequar ao lema positivista “Ordem e Progresso”. A ordem é não questionar as estruturas de poder vigente, já que o tal “progresso” advindo desta “Ordem” não pertence a quem a produz- os alunos-trabalhadores. PAIVA (1987) a educação é usada para legitimar e justificar os que detêm o poder e nessa perspectiva, todos os instrumentos da indústria cultural são usados. Mas

essa mesma educação, pode e deve ser usada como instrumentos de conscientização, de desalienação para ascensão ao poder de uma nova ordem, que pode ser inclinada com um projeto de uma sociedade mais igualitária, sem marginalizar e humana.

O sonho de ingresso no ensino superior para os alunos que são egressos da EJA é uma realidade que antes era para poucos, mas este quadro apresenta mudanças significativas. Apesar das grandes dificuldades que enfrentam, esses alunos estão superando vários obstáculos, entre eles, a marginalização que carregam, a defasagem de conhecimentos disponibilizados pela escola, estes fatores estão entre os mais impeditivos. Estudar além do que fora dada em sala de aula foi condição indispensável para quem já está no ensino superior, e será para aqueles que pretendem ingressar numa faculdade. Esta vida estudantil fora dos muros da escola é condição asseverada pelo ex-aluno da EJA que ingressou no ensino superior. Ele apresenta duas condições que ajudam os alunos da EJA a deixarem de vê o ingresso no ensino como um sonho e torna-se realidade, a primeira seria a possibilidade de aprofundamento dos estudos na sala de aula, mas isso não é possível em função do programa e tempo reduzido:

A segunda questão, seria incentivar o aluno a ter amor, a ter dedicação pela leitura. Já que em função do aligeiramento dessa modalidade, os alunos não têm condições de estudar tudo em sala de aula, então:

Porque não incentivar logo o aluno para que faça uma leitura quando estiver num momento de lazer, no momento livre em casa, no final de semana ou feriado. Então, acho lógico que não se pode lotar o aluno, atarefar com inúmeras atividades para casa, só que ele tem pouco tempo de permanência em casa, além do trabalho. Mas é importante que incentivar o hábito de estudar em casa, além do horário da escola (Ex-aluno que estar no ensino superior- Entrevista -02).

Nas palavras do ex- aluno que cursa Direito na Universidade Federal de Roraima, “você tem que ser autodidata, caso contrário, você não vai assimilar a matéria”, esta posição, mostra que aqueles alunos que não têm vida estudantil fora do ambiente escolar têm mais dificuldades de ingressar no ensino superior. Mas a realidade da maioria dos alunos- trabalhadores é que estes não têm o tempo para fazer as leituras, as pesquisas e

aprofundamento dos assuntos vistos em sala. Só com muito esforço de todos os alunos é que a realidade de fazer uma faculdade torna-se um sonho possível. Mesmo os entrevistados atribuindo a culpa pela má qualidade da educação na EJA, os mesmos afirmam que a superação de concluir a EJA e ingressar no ensino superior é uma tarefa individual, de cada aluno com seus esforços próprios.

A cultura do individualismo está presente no inconsciente coletivo do aluno-trabalhador. Estas formas de dominação para usar uma expressão freirena “o opressor está introjetado no oprimido”. Nesse *modus operandi*, do capitalismo é bem nítido o muro que separa quem “domina” e quem é “dominado”, por mais que os alunos-trabalhadores frequentem a escola, lá eles terão o “aparelho ideológico” (GADOTTI, 2006) que lhes educará a reproduzir os valores do individualismo, e desprezará a cultura do coletivo, da mobilização de todos em favor do bem comum. Para PAIVA (1987), a Campanha “De pé no Chão também se Aprende a ler” foi a somatória do prefeito de Natal - RN com a mobilização da população que via a urgência de uma ação educativa com o propósito de diminuir o índice do analfabetismo naquela cidade. Essa atitude mostra que é possível romper a lógica do capital e ter uma educação para além do sistema em vigor.

Diante do gigantismo do domínio capitalista, é possível pensar uma proposta educativa emancipada? Somente a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica mistificadora do capital (MÉSZÁROS, 2005, p.48). Essa tarefa grandiosa de transformação radical, não cabe apenas à escola, aos alunos e professores, muito menos ao poder instituído. Mas a todos os sujeitos envolvidos nesse processo civilizatório. Duas frentes educativas devem ser abertas, uma por meio da indústria cultural para educar aqueles que não mais estão nos bancos escolares e a outra deve acontecer no ambiente escolar. Sendo que “os jovens podem encontrar alimento intelectual, moral e artístico noutros lugares” (MÉSZÁROS, 2005, p.54).

Refletindo sobre a educação, Gadotti (2006) postula que o pensar significado de educação é consciência do direito de apropriação dos saberes cumulativos e da cultura que por milênio foi gestado pela humanidade. Para o autor, há uma grande desestimulação ao acesso ao ensino superior que prejudica tanto quem já está nesse nível superior de educação, quanto os alunos que estão na educação básica. Os alunos da EJA que estão

contemplados nesse trabalho vivem essas duas realidades, aqueles que já estão ingressaram no ensino superior, bem como aqueles concluintes do ensino médio que têm a expectativa de continuar estudando no ensino superior. “a educação sempre foi e será instrumento de integração do indivíduo com a sociedade, a tomada de consciência para participação social” (op.cit, p.139).

Apresentando o dilema que permeia a vida do educador, Freire (2001) afirma que o grande obstáculo na vida do educador progressista está na incoerência entre o seu discurso e prática. Teoricamente, ele é progressista, mas no trato com seus alunos, com as pessoas que precisam do seu saber, esquece que todo aluno aprende e ensina como todo que ensina aprende também. É nesta perspectiva, gramsciana que “todos são filósofos”, o professor que atua na EJA deve repensar rever seu discurso e prática com estes alunos que podem e devem ter potencializados seus saberes, no sentido da mudança no aqui, no agora, pois para estes, o processo educacional deve ter lógica e coerência com a sua cotidianidade, pois:

Foi reinventado-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco somente cultura. (FREIRE, 2001, p.67).

Os alunos da EJA que fizeram o ensino médio e ingressaram numa universidade são a comprovação desse reinventar-se sempre. Excluídos de todos os processos, esses alunos provaram para si e para outros, que é possível partir dos estratos históricos malévolos herdados, para os fatalistas, a sentenças desses alunos trabalhadores seria a mera repetição da histórica pronta. Mas como o homem não é um ser pronto, acabado, mas que procura ressurgir a partir das cinzas, uma espécie de Phenix, esses alunos que venceram esta importante etapa educacional, sinaliza que não se pode colocar um ponto final na sua trajetória de vida.

Para Freire (2011), conscientização e mudança é a síntese do seu pensamento. Estas duas categorias são balizares na pedagogia freireana e são concebidos pelo viés

dialético, pois mudança e consciência se alternam na ordem posta. Ora a consciência produz mudanças, e a mudança produz consciência. A mudança é possível para os alunos da EJA que terão que continuar seus estudos na educação superior e a vontade de mudança ficou patente nas falas dos alunos finalista que têm expectativa de ingresso no ensino superior. Os ex-alunos da EJA que continuam seus estudos na universidade são uma realidade, mesmo tendo consciências das suas limitações que a modalidade apresenta, mas dentro dessas limitações, há uma crença na mudança de suas vidas pela via do processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconheço os limites deste trabalho quanto à grandeza e à profundidade da problemática que é a educação de jovens e adultos, tendo em vista e o ingresso destes alunos que terminam o Ensino Médio pela EJA e buscam continuar seus estudos no Ensino Superior. Não foi feito ainda um mapeamento em todas as instituições de ensino superior de Roraima para saber quantos alunos são oriundos da EJA, e que já saíram das expectativas e ingressaram numa faculdade. É necessário retomar e procurar apreender os movimentos do objeto que é dinâmico em seus movimentos, pois o tempo dispensado para esta pesquisa não foi o suficiente para dar conta de apreender a dimensão do ingresso dos alunos que finalizam o ensino médio pela EJA e ingressam no ensino superior. Fica o desafio para outros pesquisadores irem à campo, pois este trabalho apresentou a “ponta do Iceberg” sobre a continuidade do estudos dos alunos da EJA no ensino superior.

Existe uma relação íntima entre as expectativas dos alunos finalistas que querem ingressar no ensino superior e concretude dos ex-alunos da EJA que já estão no ensino superior. Para ambos, a vida estudantil para da sala de aula é fator decisivo para superar a defasagem do ensino ministrado na EJA. Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas como o preconceito, a marginalização e a exclusão socioeconômica. Estes alunos expressaram um grande otimismo em prosseguir seus estudos na educação superior. A maioria com objetivos de ascender economicamente, principalmente os que ainda irão ingressar. Já os que estavam, em parte, já tinham estabilidade econômica e um curso superior era visto como um exemplo de inspiração para a família, amigos, um exemplo de superação.

A trilogia trabalho, educação e cultura como categorias focadas neste trabalho, estão relacionadas intimamente aos sujeitos entrevistados. Os alunos da educação de jovens e adultos do terceiro segmento (ensino médio) da EJA são trabalhadores e é por meio do trabalho que o homem constrói a si mesmo e o mundo. A capacidade de construir algo implica em abstração que advém do processo educativo assistematizado e sistematizado, este último gerido pela escola. A cultura atravessa o existir humano em todos os aspectos, no trabalho com a força emancipadora do homem, neste processo estão imbricados: a educação e a cultura como características diferenciadoras entre homens e os

demais animais, pois só um homem é capaz de produzir culturas.

A culpa pela má qualidade da EJA é atribuída pelos alunos e professores ao sistema educacional. A falta de condições materiais e humanas é apontada por docentes e discentes como o responsável pela má qualidade educativa na modalidade de educação de jovens e adultos. Quanto às condições materiais, quando estava na escola assistindo às aulas dos professores e falando sobre o trabalho que ia desenvolver, no primeiro contato que tive com os alunos finalistas do Ensino Médio da EJA, eles estavam fazendo um abaixo assinado para que as centrais de ar condicionada funcionassem, pois apesar das mesmas estarem instaladas, não funcionavam por falta de uma rede elétrica adequada. As salas de aulas, mesmo em boas condições de preservação continham, ventiladores que não funcionavam na sua totalidade, o que tornava o clima impróprio para que os alunos trabalhadores, cansados pudessem ficar concentrados e assimilar os conteúdos.

Outro fator que ocasiona a má qualidade do ensino oferecido pela é falta de preparo dos profissionais que estão envolvidos no processo educativo da modalidade de educação de jovens e adultos. Fiquemos apenas no profissional que está na ponta do processo educacional, o professor, apesar da proposta da escola que é a Pedagogia Liberal Renovada Progressivista expressa no Plano Político Pedagógico - P.P.P. Por esta opção teórica, o professor deixa de estar na verticalidade, como o que sabe e transmite conhecimentos, e passa para a horizontalidade, como a mediador dos conhecimentos. Durante as observações feitas em sala de aula, ainda o professor tem a centralidade da condução do processo educacional, e por esta perspectiva, este profissional deve receber uma capacitação a altura para lidar com os alunos dessa modalidade, pois os mesmos têm garantido por lei um tratamento diferenciado.

Grande parte dos professores que atuam na EJA ainda não tem a qualificação necessária ao desempenho em sala de aula, em parte, a culpa é do sistema educacional. Esta defasagem do professor começa na sua formação acadêmica. Quando o professor se gradua em pedagogia, ele tem uma disciplina que mostra que há educandos para além da educação normal, aquela especificada na atual lei - educação básica dos 07 (sete) aos 14 (quatorze) anos e pela proposta desafiadora da emenda 59 de 11 de novembro de 2009 - a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na

idade própria.

O sistema que assegura o acesso e permanência dos alunos na educação, o mesmo deve acontecer também com os professores, quanto ao seu preparo e qualificação para atuarem junto aos alunos que não foram escolarizados em idade própria, principalmente os alunos do primeiro, do segundo e terceiro segmento da EJA. Para atender às necessidades específicas desses brasileiros que foram excluídos do direito mais elementar da sociedade moderna - o acesso aos saberes que foram acumulados pela humanidade. Saberes esses que são capazes de possibilitar a emancipação, humanização dos homens e projetar para além do discurso do sistema que está posto. O papel do professor nesse contexto de inculcar nos alunos que para além do capital, há uma educação que, por mais utópica que seja, foram a partir das utopias que o mundo que parecia não haver nenhuma mudança, ela aconteceu e graças aos sonhadores utópicos que temos também a possibilidade de inspiração em seus feitos.

A marginalização e a discriminação estão presentes na modalidade EJA, é atestado por docentes e discentes. A marginalização está presente na vida dos alunos da EJA, da educação básica e o que é mais grave, ela é transportada para a academia. É uma presença constante para estes alunos, o peso é tão imenso que o próprio aluno se autodiscrimina. Esse sentimento de incapacidade, de alguém capaz de dominar os saberes, reflete na dificuldade de conclusão da educação básica, de continuidade dos estudos no ensino superior. O ingresso em uma faculdade para os alunos egressos da EJA deveria ser um exorcismo da marginalização que este sofre na educação popular. Mas para estes alunos não basta provar para a sociedade sua capacidade de ir mais longe nos estudos, é preciso que estes provem para si, que o fosso que os separavam de ter acesso e permanência na educação já não existe que agora eles devem se ver como capaz.

Tanto para os alunos que têm suas expectativas de ingresso no ensino superior, como para os alunos ex-alunos da EJA que já ingressaram no ensino superior, para ambos o acesso a esse nível passa imperiosamente por uma vida de leitura para além da sala de aula. A prática da leitura e a frequência em cursinhos pré-vestibulares para esses alunos da EJA são caminhos para o ingresso no Ensino Superior. Conforme o aluno ex-aluno da EJA que já ingressou na Universidade: “as leituras além da sala de aula, foi fundamental para meu ingresso na faculdade”. Como os demais alunos do ensino regular devem passar

por estudos fora da sala de aula, o mesmo vale para os alunos da EJA.

Para os alunos finalistas da EJA, mudança socioeconômica é fator decisivo para o ingresso em uma faculdade, tanto a pública como a privada. A escola que está atrelada ao modelo econômico hegemônico ainda, os alunos são “catequizados” a reproduzem e legitimam os valores do capital. O ideal burguês “Todos são livres e iguais perante a lei”. “O mercado é seletivo e exigente”, “esteja preparado para o século XXI, faça a faculdade e esteja preparado para o mercado de trabalho” é forte e sedutor e a educação que é produzida pela indústria cultural que a escola se encarrega de incutir na cabeça dos alunos. Tanto a educação que é produzida na mídia, que objetiva a alienação da população, como a educação sistematizada, ambas têm o objetivo de legitimar a lógica do capital.

Os alunos e toda a sociedade veem a educação com a visão mercantilista. Uma fábrica de preparar, qualificar pessoas que terão apenas a promessa de inserção no mundo do trabalho, trabalho este, mais flexibilizado e precarizado. A conclusão da educação básica já é um pré-requisito para pleitear um trabalho melhor e a conclusão de um curso superior foi apontada pelos entrevistados deste trabalho como uma forma de ascender socioeconomicamente, de mudar de vida, de adquirir bens e serviços, decantados pelos mercados que reforçam as atuais necessidades e criam novas à velocidade da luz.

É tarefa quase impossível levar os sujeitos históricos atuais a pensarem e verem a educação sem o viés econômico. Somos educados para a competição, para sermos os melhores, para sermos campeões em todos os sentidos. A internalização dessa ideologia é justificada e legitimada pelas instituições de ensino em todos os níveis. Mészáros afirma que numa sociedade do capital, educação e trabalho estão subordinados a essa lógica. Mas pensar uma educação para além do capital implica em ver que a vida é resultados de processos de trocas, de cooperações entre grupos e que a vida não obedece à lógica, “só triunfam os mais aptos”. Sem a cooperação, os grupos humanos em tempos remotos não teriam sobrevivido. A lógica do coletivismo, da ajuda entre os grupos, ainda tem sua validade, basta que internalizemos os valores comunitários e abandonemos o rigor da porfia, do individualismo.

Os professores das ciências da natureza como os de Matemática, de Física e de Química, segundo os alunos, faziam pouquíssimas relações entre os saberes teóricos e a bagagem dos conhecimentos e da cultura que os alunos da EJA levavam para sala de aula.

Essa capacidade de fazer relação entre teoria e os conhecimentos dos alunos ficou com os professores das ciências humanas, como os de Português, de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Sabe-se que vida dos alunos é atravessada por fatos históricos e fazer esta relação é fundamental para a construção de saberes significativos para estes sujeitos.

Segundo os alunos entrevistados, os professores que fizeram a diferença em suas vidas e que lhes projetaram para continuarem seus estudos, eram professores com anos de experiência de sala de aula. O educador com esta postura independe de ter uma especialização institucional na EJA, este professor tem uma vida de leituras, de apropriação dos conhecimentos necessários a sua prática pedagógica, sua reflexão sobre o processo de educação que é meio e não como fim. O ofício de professor exige preparo intelectual, uma formação política, já que a educação não é neutra e é necessário ao educador tomar posição. Além de uma consciência crítica para refutar “as verdades definidas e defendidas” pelo capital por meio da inculcação na sociedade pela indústria cultural.

Conforme observado *in locus*, na estatística da secretaria da escola e na fala dos professores do ensino médio da EJA, quanto maior a idade dos alunos, menor o índice de desistência e quanto menor a idade é maior índice de desistência. “tem alunos mais jovens, e aí, por isso, tem um alto índice de desistências dos mais jovens” (professora da EJA- 01 entrevista). Dois fatos estão postos: primeiro, os alunos com mais idade sabem que não podem mais perder tempo e por isso, a dedicação, uma forma de provar pra si mesmos, para a família e para a sociedade a sua capacidade de superação. Os mais jovens pensam que tem muito tempo e não se envolvem com mais afinco para a conclusão dos estudos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª Ed. ,10ª reimp. Ver. E ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- BANCO MUNDIAL, **OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. Vários autores; Sergio Haddad (org.) – São Paulo: 2008, p.54.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BÁSICA, **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009.Brasil.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**: Lei de diretrizes e base da educação nacional, Lei nº 9394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo. 4. Ed. ver. E ampl. – São Paulo: Avercamp, 2010
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17ª. Ed. Atualizada e ampliada- Petrópolis, RJ: vozes, 2010.
- COUTINHO, Carlos Nelson, NOUGUEIRA, Marco Aurélio. (Org.). **Gramsci e a América Latina**. 2º Ed.. São Paulo: Paz e Terra. 1993
- DEMO, Pedro. **A nova LDB**: Ranços e Avanços. - campinas, SP: papyrus, 1997, - (Coleção Magistério: formação e Trabalho Pedagógico)
- DOCUMENTO-1 **CONSELHO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO**. Resoluções e Pareceres do Conselho Territorial de educação, Boa Vista, RR, 1975.
- FEITOZA, Ronney da Silva. **Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na perspectiva da Educação Popular no Amazonas**: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos. Tese de doutorado. 2008, UFPB/ - João Pessoa, PB:
- FERNANDES, Maria Luiza. GUIMARÃES, Manoel Lima Salgado. **História e Diversidade- Política, Educação, Gênero e Etnia em Roraima**; Boa Vista: editora da UFRR, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do Capitalismo real**. 5ª Ed. – São Paulo, Cortez, 2003.
- _____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3ª Ed. São Paul:Cortez 1989.
- FREITAS, Aimbirê Soares de. **A história Política e administrativa de Roraima de 1943 a 1985**. Brasil, 1ª Ed. Editora Calderado, 1993.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **ALFABETIZAÇÃO**: leitura do mundo, leitura da palavra; tradução, Lólio Lourenço de Oliveira. 3ª Ed. Paz e Terra- Rio de janeiro: 2002.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. Ed. – São Paulo: Centauro- 2005.

_____. **Educação e Mudança.** (Coleção Educação e Comunicação) Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopoos Martin.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 49ª reimpressão. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e Educação: ensaios** (Coleção Questões da Nossa Época). 5. Ed.- São Paulo, Cortez, 2001.

FUNDEB. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Lei 11.494, de junho de 2007.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação:-** 15 ed.- São Paulo; Cortez, 2006.

GIROUX, A. Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução Daniel Bueno. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere, vol. 1,** edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. – 4ª Ed ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Cadernos do cárcere, vol. 2,** 5 edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. – 4ª Ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HADDAD, Sérgio e Maria Clara di Pierro. **Escolarização de Jovens e Adultos:** in Revista Brasileira da Educação nº 14 mai/jun/jul/ago. 2000,p.108-130.

HOLANDA, Luciana: revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12124: acesso em 08de maio de maio de 2012.

LAIARA, Roque de Barro. **Cultura: um conceito antropológico.** - 24.ed.,[reimpr.] – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LINHARES, Maria Yedda (org.) **História Geral do Brasil.-** 9 ed.- Rio de Janeiro: Elsevier, 1990

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci.** 1 ed. Tradução de Willian Lagos. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

MAYRINK, Geraldo. **A biografia Jucelino de Kubitschek.-** São Paulo, Ed. Nova Cultural Ltada,1988.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital.** Tradução de Isa Tavares.- São Paulo: Boitempo, 2005.

Mercado de trabalho: **conjuntura e análise / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**; Ministério do Trabalho e Emprego.- v.1, n.0, (mar.1996) - Brasília: Ipea: MTE, 1996.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. SP: Edições Loyola, 1987.

PROUNI. **Programa Universidade para todos**. Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

QUEIROZ, Cecília Telma Pontes de & SILVA CORDEIRO, Filomena Maria Gonçalves. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**: Moita.- Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

UNESCO.**Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. – Brasília. 2010

RIBEIRO, Maria dos Santos. **História da educação brasileira**: organização escolar- 16 ed. rev.- Campinas, São Paulo: Autores associados, 2000.- (Coleção memória da educação)

RODRIGUES, Francilene dos Santos. **“Garimpando” a Sociedade Roraimense**: Uma análise da conjuntura sócio-política. Dissertação de Mestrado. UFPA: Belém, 1996

RODRIGUES, Marly. **A década de 50**: populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil. Série princípios. 4ª Ed. Editora ártica, 2001. São Paulo.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação escolar brasileira**: estrutura, administração, legislação. São Paulo: pioneira, 19999.

SANTOS, Haroldo Eurico Amoras dos. **Fatores de crescimento de Roraima, 1970/1998**. Dissertação de mestrado: UFRS, Porto Alegre- SP, 2000.

SANTOS, Nelvio Paulo Dutra. **Políticas Públicas, economia e poder**: o Estado de Roraima entre 1970 e 2000. Tese de doutorado. UFPA. BELEM, 2004

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideais pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. rev. 1 reimpr. – Capinas, SP: Autores Associados, 2011.- (Coleção memória da educação).

RORAIMA- SECAD, **Proposta da Rede Pública Estadual Para a Educação de Jovens e Adultos**. Boa Vista. 2010

RORAIMA-SECAD, **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Monteiro Lobato**. Boa Vista. 2011

RORAIMA-Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima. Produto **Interno Bruto Estadual e Municipal**/ Elaboração: Luciano Monteiro do Amaral, Milton Antonio do Nascimento. 6ª edição. Boa Vista: CGEES/SEPLAN – RR, 2010.

RORAIMA-SECAD, **Proposta da Rede Pública Estadual Para a Educação de Jovens e Adultos**. Boa Vista. 2010

RORAIMA-SECAD, **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Monteiro**

Lobato. Boa Vista. 2011

RORAIMA-Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima.
Produto **Interno Bruto Estadual e Municipal**/ Elaboração: Luciano Monteiro do Amaral,
Milton Antonio do Nascimento. 6^a edição. Boa Vista: CGEES/SEPLAN – RR, 2010.